

UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER L'EMILIA-ROMAGNA
IRRE EMILIA-ROMAGNA

LABORATORI

*Ricerca sul curricolo
e innovazione didattica*

a cura di
GIANCARLO SACCHI

Contributi di:

*Giovanna Alcaro, Jaime Enrico Amaducci, Nerino Arcangeli, Maura Baldinini
Lucia Borlenghi, Loretta Buda, Luigi Catalano, Giancarlo Cerini, Adriana Di Rienzo
Maria Famiglietti, Manuela Gallerani, Maria Gentilini, Maria Cristina Gubellini
Giancarlo Sacchi, Giuliana Santarelli, Alessandra Zandonella*

tecnodid
EDITRICE

Il volume 'Laboratori' è il risultato di un lavoro coordinato tra Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna e IRRE Emilia-Romagna, nell'ambito del progetto "Gruppi di ricerca". Il finanziamento è assicurato dall'USR E-R, nell'ambito dell'utilizzazione dei fondi 2004 per la formazione in servizio e dei fondi 2005 e 2006 della legge 440/97 per il sostegno all'autonomia scolastica.

Il Gruppo di ricerca è composto da Giovanna Alcaro, Jaime Enrico Amaducci, Maura Baldini, Lucia Borlenghi, Loretta Buda, Maria Dari, Adriana Di Rienzo, Maria Famiglietti, Manuela Gallerani, Maria Gentilini, Maria Cristina Gubellini, Loredana Lombardi, Dora Mattia, Giuliana Santarelli, Alessandra Zandonella

I testi del volume sono stati curati dagli autori che appaiono nell'indice e che sono riportati in testa ad ogni contributo.

Volume a cura di Giancarlo Sacchi

Coordinamento scientifico del progetto di ricerca: Giancarlo Cerini, Nerino Arcangeli

Coordinamento redazionale, editing: Maria Cristina Gubellini

Collana "Quaderni dei Gruppi di ricerca USR e IRRE Emilia-Romagna"
Quaderno n. 14 - aprile 2007

La riproduzione dei testi è consentita previa citazione della fonte.

<p>Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna Piazza XX Settembre, 1 - 40121 Bologna - Tel 051 4215711 E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it; sito web: www.istruzioneer.it Direttore Generale: Luigi Catalano Ufficio V - Formazione, autonomia e iniziative editoriali Dirigente: Giancarlo Cerini</p>

Codice ISBN: 88-86100-25-6

Stampa Tecnodid editrice, Napoli, aprile 2007

Indice

Presentazione della collana 5
Luigi Catalano

Introduzione 6
Giancarlo Sacchi

Parte I - Tre parole per l'innovazione

Laboratori, opzionalità, flessibilità 7
Giancarlo Sacchi

Dal sapere al saper fare 15
Jaime Enrico Amaducci

Parte II - Laboratori

Tra interpretazioni e applicazione 21
Giuliana Santarelli

Il dire e il fare del laboratorio 37
Loretta Buda

Le parole degli insegnanti 41
Cristina Gubellini

Una cornice per co-costruire competenze 45
Manuela Gallerani

Scuola e Laboratorio o Scuola Laboratorio? 62
Maria Famiglietti

I prerequisiti del laboratorio filosofico 76
Giovanna Alcaro

Un laboratorio di storia 87
Maura Baldinini

Valutazione e qualità 93
Lucia Borlenghi, Maria Gentilini

Parte III - Opzionalità e Flessibilità

Pensare e sperimentare l'opzionalità 99
Adriana Di Rienzo, Alessandra Zandonella

La flessibilità per la qualità formativa 107
Maria Famiglietti

Bibliografia

Bibliografia generale 123

Postfazione

Un 'ponte' verso nuove indicazioni nazionali 125
Giancarlo Cerini, Nerino Arcangeli

Presentazione della Collana

UNA SCUOLA IN CAMMINO

*Luigi Catalano**

**Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*

Negli anni tra il 2004 e il 2006 si è sviluppata in Emilia-Romagna un'intensa attività di ricerca e formazione sui temi dell'innovazione nella scuola di base, promossa dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna in partenariato con l'IRRE Emilia-Romagna.

L'azione di 'ricerca' (in riferimento ai nuovi ordinamenti del primo ciclo e alle innovazioni curriculari nella scuola dell'autonomia) ha previsto la costituzione di 16 gruppi di lavoro (10 su temi di carattere disciplinare, 6 di carattere pedagogico-organizzativo), formati da insegnanti delle scuole impegnate nell'innovazione, da rappresentanti delle associazioni professionali e disciplinari dei docenti, da ricercatori dell'IRRE e dell'Università, da dirigenti tecnici.

L'obiettivo dell'iniziativa era triplice: sviluppare una riflessione critica sui contenuti culturali proposti dall'Amministrazione, commisurare le innovazioni con le migliori pratiche diffuse nelle scuole, affrontare le questioni della valutazione.

I sedici volumi che documentano le attività svolte sono il frutto di collaborazioni scientifiche tra i centri di ricerca didattica e universitaria e le scuole. Il raccordo fra teoria e prassi è garantito in particolare dall'USR E-R e dall'IRRE E-R, con la collaborazione delle associazioni professionali.

I risultati della ricerca dimostrano che il confronto aperto degli attori della ricerca sulle tematiche pedagogiche e su quelle disciplinari rappresenta un momento indispensabile di partecipazione e riflessione critica allo sviluppo della scuola, in relazione ad un territorio fertile dal punto di vista culturale ed educativo come è quello dell'Emilia-Romagna.

La ricchezza delle pratiche innovative, le proposte sul curricolo e sulle costanti pedagogiche che sottendono i modelli didattici di una scuola di eccellenza acquistano un significato pregnante per la costruzione di un curricolo per le scuole dell'Emilia-Romagna, ma si propongono anche come idee, indicazioni e riflessioni utili per il contesto nazionale. Solo la pluralità delle migliori intelligenze potrà contribuire alla costruzione di una scuola aperta e flessibile, accogliente ed equa, in linea con gli orientamenti europei.

Sommessamente, è questo il messaggio positivo che vorremmo diffondere con la pubblicazione della collana dei quaderni di ricerca sul curricolo.

INTRODUZIONE

Giancarlo Sacchi*

*Docente - Ufficio Scolastico Provinciale, Piacenza

È sicuramente ora di abbandonare la visione di una *scuola con il laboratorio*, dove il carattere applicativo spesso veniva scambiato per addestrativo, ma dove comunque prevaleva l'elemento trasmissivo e astratto rispetto a quello elaborativo ed esperienziale, per abbracciare quella di *scuolalaboratorio*, nella quale l'alunno è al centro del suo processo di apprendimento, ne riscopre continuamente il significato nel momento in cui ne vede anche il risultato.

È tempo che si dicono queste cose, ma poi non si fanno; adesso però sembra che chi non si preoccupa di questi aspetti sia destinato al declino a motivo delle aspettative sociali prima ancora che nei confronti della ricerca didattica.

Questo approccio negli ultimi decenni è stato decisamente accelerato da un cambiamento sostanziale dei rapporti tra scuola, territorio e mondo del lavoro: non si tratta più, infatti, di una disputa a livello di teoria dell'insegnamento, ma di consentire alla scuola stessa di dialogare con i 'mondi vitali' e di saper intervenire efficacemente nel governare il cambiamento.

Ecco quindi che all'interno di un progetto-processo che si occupa di innovazione scolastica non può non essere presente una tematica come quella dei laboratori, ma con qualcosa di più rispetto alla pur aggiornata metodologia.

I laboratori oggi non sono più dei pezzi della didattica o semplicemente dei luoghi dimostrativo-applicativi, ma sempre facenti parte del '*negotium*': sono al fondamento dell'innovazione stessa della scuola, dei 'non luoghi' che però devono ispirare il comportamento dei docenti e le scelte di programmazione della politica scolastica.

In questo volume si è inteso far emergere questa nuova dimensione, cioè che a scelte didattiche in tale direzione debbano corrispondere adeguati interventi in campo organizzativo e nelle relazioni sociali.

I contributi redatti dai membri del gruppo esprimono competenze ed esperienze di diversi ordini e gradi di scuola ed intendono affermare la fattibilità di quanto proposto, nella convinzione che chi leggerà questo materiale si senta sostenuto nel processo innovativo ma, nello stesso tempo, che sia imprescindibile operare per il cambiamento.

Parte I

Tre parole per l'innovazione

LABORATORI, OPZIONALITÀ, FLESSIBILITÀ

Giancarlo Sacchi*

**Docente - Ufficio Scolastico Provinciale, Piacenza*

Porre in relazione il laboratorio, l'opzionalità (in quanto scelta, che può riguardare la soddisfazione degli utenti, l'indicazione della scuola per valorizzare la 'pluralità delle intelligenze', l'orientamento degli allievi) e la flessibilità (come modalità organizzativa per raggiungere il successo formativo) significa "favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia ... nel rispetto delle competenze costituzionali delle regioni e dei comuni e province, in relazione alle competenze conferite ai diversi soggetti istituzionali, e dell'autonomia delle istituzioni scolastiche" (Legge n. 53/03, art. 1).

Dunque i laboratori non sono solo un superamento della lezione frontale, ma un'attività produttiva, in locali attrezzati, con materiali, strumenti e macchine.

Il vero laboratorio, sostiene De Bartolomeis¹, è la mente dell'uomo e questo rende perentorio il mutamento delle modalità del lavoro culturale. L'essere produttori, in un'attività comunitaria, richiede ad ogni individuo di partecipare con il suo stile personale. I piani di studio personalizzati, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, dovrebbero servire a questo; essi contengono un nucleo fondamentale, omogeneo su base nazionale, che rispecchia la cultura, le tradizioni e l'identità nazionale, e prevedono una quota, riservata alle regioni, relativa agli aspetti di interesse specifico delle stesse, anche collegata con le realtà locali (art. 2).

¹ F. De Bartolomeis, *Sistema dei Laboratori*, Feltrinelli, Milano, 1978, p. 13.

In Emilia Romagna però, per effetto della Legge regionale n. 12/03, tutte le competenze sul curriculum formativo sono state attribuite alle scuole autonome e agli enti di formazione professionale accreditati.

I laboratori tendono perciò ad essere luoghi di formazione alla cultura produttiva; sono modi di presentare la stretta connessione tra teoria e pratica.

Al fine del conseguimento degli obiettivi formativi, i docenti curano la personalizzazione delle attività educative, attraverso la relazione con la famiglia in continuità con il primario contesto affettivo e di vita delle bambine e dei bambini (art. 3 DL n. 59/04). Le istituzioni scolastiche, al fine di realizzare la personalizzazione del piano di studi, organizzano, nell'ambito del piano dell'offerta formativa e tenendo conto delle prevalenti richieste delle famiglie, attività e insegnamenti coerenti con il profilo educativo, la cui scelta è facoltativa e opzionale per gli allievi e la cui frequenza è gratuita... Al fine di ampliare e razionalizzare la scelta delle famiglie, le istituzioni scolastiche possono, nella loro autonomia, organizzarsi anche in rete (art. 7).

Nonostante tali premesse è difficile pensare che si sia andati oltre una generica valorizzazione del fare, dell'essere attivi, con giustificazioni deboli: libera espressione, spontaneità, ecc.; non si sia mascherato dietro ai laboratori la scelta delle famiglie di una parte del curriculum, mancando non solo l'accentuazione produttiva, ma soprattutto l'organizzazione in tal senso del sistema. L'orario annuale delle lezioni dovrebbe poter rivoluzionare il rapporto con le materie, le modalità di lavoro, l'uso degli spazi e delle attrezzature.

L'organizzazione delle attività educative e didattiche rientra nell'autonomia e nella responsabilità delle istituzioni scolastiche (art. 10) e una distribuzione policentrica delle attività socio-educative è la condizione per non sovraccaricare esclusivamente la scuola, pur portando quest'ultima a fronteggiare le nuove e sempre più diversificate domande formative, fino a collaborare alla gestione del tempo libero ed allo sviluppo della stessa comunità in cui opera. La scuola, ancora secondo De Bartolomeis, è costitutivamente interno/esterno, spazi istituzionali e sociali: quanto più scendiamo nei meccanismi educativi tanto più i fatti ci convincono che dobbiamo occuparci della scuola dal punto di vista di ciò che non è scuola². Il sistema dei laboratori intende fornire le condizioni perché il lavoro di apprendimento a scuola sia analogo a quello della produzione culturale nei vari campi, con il metodo della ricerca. Per questo va modificato l'orario degli insegnanti, senza che compaiano le materie di studio in quanto tali. Parlare di attività porta ai laboratori, a collegarli tra di loro, come conseguenza della natura interdisciplinare della produzione culturale. Certo che le attività non accumulano automaticamente valori culturali, ma è indispensabile che questi non perdano i rapporti con i problemi controllabili dagli studenti. Le esperienze, capaci di arrivare a prodotti, hanno come effetto il rafforzamento della motivazione a fare.

Se l'obiettivo è produrre viene legittimato il metodo della ricerca, indipendentemente dal livello di complessità delle competenze da mettere in atto.

² F. De Bartolomeis, *op. cit.*, pp. 43-44.

L'attività laboratoriale, viene ribadito dalle disposizioni di accompagnamento della riforma, costituisce in generale una metodologia da promuovere e sviluppare nei diversi momenti ed articolazioni del percorso formativo e da ricomprendere in un quadro didattico e organizzativo unitario. In particolare essa, continuano i documenti ufficiali, è assunta quale modalità operativa necessaria per la realizzazione di interventi su gruppi elettivi, di compito o di livello, finalizzati al consolidamento e alla personalizzazione degli apprendimenti.

Se dunque tale strategia è ritenuta centrale per la sua efficacia pedagogica, allora tutto deve ruotare attorno ad essa; il lavoro di gruppo, ad esempio, pur con diverse funzioni, è il contenitore in cui si sviluppano apprendimenti personalizzati *cooperanti* per un risultato comune. Il problema, come affermato in seguito, non è quello di privilegiare una finalità specifica da affidare al laboratorio nell'ambito di una differenziazione tra i gruppi: di compito, di livello, di recupero o sviluppo, non di indicare insomma una scuola e laboratorio, ma una *scuola-laboratorio* dove cioè si apprende in modo attivo, partecipato, prendendosi cura, incrementando positive dinamiche interne al gruppo stesso, anche di chi ha più difficoltà ad inserirsi o a seguirne la complessità o la specificità dei compiti.

Il primo rimando è dunque all'autonomia delle decisioni nella didattica e nella responsabilità per la realizzazione del curricolo; è la *flessibilità* intesa come capacità da parte della scuola di rispettare i ritmi di sviluppo, le diverse identità, ma nello stesso tempo di 'collocare nel mondo', prima ancora che decretare un'*opzionalità* che in un qualche modo tende a lottizzare il curricolo stesso prima ancora di conoscerne l'efficacia per quei determinati soggetti.

Sono ormai superate le visioni ideologiche dei tempi scuola, ma non si può nemmeno pensare che la medesima non abbia nessuna idea del tempo *necessario* e si limiti a cucire pezzi di domande fatte filtrare dall'esterno.

Non risponde ad un impianto laboratoriale un orario delle lezioni, soprattutto nel primo ciclo, che comprende un monte ore obbligatorio ed uno facoltativo/opzionale per le famiglie degli alunni, che poi, stando alle indicazioni ministeriali, sarebbe obbligatorio per l'istituzione scolastica nell'ambito delle opportunità esistenti, che sappiamo avere dei vincoli burocratici. Ancora una volta si è indotta una malintesa visione di maggiore libertà, frustrando quella che poteva essere una più efficace autonomia degli operatori e delle scuole nel poter stringere con le famiglie un 'contratto' formativo più complessivo, sulla base di una responsabilità cogente circa gli esiti del proprio intervento, non avendo a disposizione adeguate risorse professionali mediante un organico di istituto e finanziarie per garantire che le scuole realizzino davvero un servizio pubblico per tutti e per ciascuno.

I tre segmenti orari: obbligatorio, opzionale, di mensa, dovrebbero rappresentare il tempo complessivo di erogazione del servizio scolastico, da considerare e progettare globalmente, per concorrere a costituire un modello unitario del processo educativo, da definire nel piano dell'offerta formativa. A questo riguardo permangono ancora dei punti problematici, a partire dal decreto sull'autonomia del 1999 e proseguendo

sull'ipotesi di un curriculum a domanda individuale. Occorre comprendere, ben prima della legge n. 53/2003, se il rapporto tra curriculum nazionale (minimo?) e locale deve differenziarsi ad esempio all'interno di contributi disciplinari e su questo, il locale, far esercitare l'opzionalità, oppure se il livello nazionale è fatto prevalentemente di obiettivi e di standard, con magari qualche pilastro per ciò che riguarda la cultura dei 'padri della patria', ma poi tutto viene progettato in un rapporto stretto, su tutta l'offerta formativa, con le famiglie ed il territorio, dove si negozia cioè il che cosa imparare, ma sul risultato si deve rendere conto ai livelli superiori.

Insomma l'autonomia, che nessuno nega, va regolamentata non tanto sul modo come la si esercita, ma sui confini che ha: se si tratta solo di metodologie didattiche, come peraltro prevedevano gli ormai antichi decreti delegati, i quali si erano già esposti fin verso la ricerca e sperimentazione delle scuole, ma con effetti assai ridotti; se si vuole negoziare un pezzetto di curriculum (15-20%) per consentire un veloce atterraggio sulla storia locale, l'ambiente, ecc., oppure se si vuole pensare ad un curriculum da costruire insieme alle famiglie ma con ampi margini da parte delle scuole.

Anche il *Profilo*, a questo riguardo è ancora molto generico, mentre le *Indicazioni* sono estremamente dettagliate e qui l'idea di laboratorio assume un connotato didatticamente *leggero*, se si considera poi che nonostante il forte richiamo alla personalizzazione non sono cambiate le condizioni organizzative, quelle ad esempio relative alla composizione delle classi ad alle vincolanti assegnazioni dei docenti, mirate peraltro al curriculum *minimo* nazionale, e, se ne resta, per poter fare i laboratori opzionali.

Il richiamo dei documenti ufficiali all'attività laboratoriale come metodologia didattica si rivela perciò insufficiente a promuovere e sviluppare diversi momenti ed articolazioni del percorso formativo, soprattutto se visto in una struttura ancora troppo rigida ed in una didattica ancora troppo poco attiva, per esercitare quell'*opzione metodologica* che già veniva indicata nella legge sull'autonomia.

È evidente che queste difficoltà sono meno presenti nella scuola dell'infanzia perché poco 'strutturata', mentre aumentano nella primaria e nella secondaria di primo grado, anche se è apprezzabile l'aver definito l'orario scolastico su base annua, e quindi "rimane affidato all'autonomia organizzativa e didattica delle istituzioni scolastiche il compito di definire, sulla base dei progetti educativi, i quadri-orario settimanali e giornalieri compatibili con le risorse di organico assegnate e con le prevalenti richieste delle famiglie".

Le questioni di 'equità' restano di fronte a piani di studio personalizzati che vanno a cavallo tra due pezzi di curriculum, uno nazionale ed uno, come si è detto, locale, pur prestando attenzione al profilo, che fa riferimento, si sa, a finalità molto alte, che rischiano poi di precipitare in presenza di operazioni di valutazione esterna degli apprendimenti.

È vero che in passato l'uguaglianza delle opportunità era collegata strettamente con l'uniformità del quadro orario e delle proposte formative, e che questo abbia mostrato tutti i limiti anche sul piano formativo, per quanto riguarda le innovazioni nel campo dell'apprendimento e soprattutto del rapporto conoscenza-motivazione, e qui si colle-

ghi tutto il discorso delle competenze, ma ciò che veramente si richiede è una modalità nuova di costruire i curricoli; non basta infatti ridurre, un po' sfacciatamente, quelli precedenti al minimo, rischiando così che si riduca l'impianto formativo generale per tutti, soprattutto per coloro che sono meno avvezzi a considerare socialmente rilevanti le attività formative e lasciando così ai più avvertiti di avanzare richieste aumentative (si dovrà poi vedere la qualità) e integrative.

Se si dà un'occhiata alla natura delle domande di tempo lungo nell'attuale scuola media si noterà come prevalga la selettività nelle proposte, peraltro spesso imposte dagli adulti e poco sentite dagli allievi, mentre nella scuola primaria al tempo pieno viene attribuito più valore sul piano del progetto formativo.

Scuola e famiglia/e

“Le famiglie contribuiscono, in maniera attiva e partecipata alla definizione dei percorsi formativi dei propri figli, nel rispetto delle loro vocazioni, capacità, attitudini ed inclinazioni, anche attraverso la scelta delle attività educative, da svolgere nell'orario facoltativo opzionale”.

Se fosse tutto così semplice si potrebbe discutere solo di principi: *se* la/le famiglia/e devono esserci nel processo di crescita dei loro figli. E qui non ci sono dubbi.

Ma anche sul *come* ci sono posizioni abbastanza chiare: per collaborare, nella tradizione degli anni '70 che voleva superare una 'pedagogia di stato' e considerava i genitori la prima e più importante rappresentanza sociale con la quale la scuola doveva relazionarsi soprattutto nella 'definizione degli obiettivi educativi'; per richiedere e valutare, nell'ottica del cliente, che sa scegliere la scuola, la delega nel compito formativo, chiede conto della qualità dei servizi e la giudica sui risultati ottenuti; per condividere con la scuola le scelte, non solo quelle relative agli *spazi liberi locali*, ma tutte, comprese quelle valutative e prende parte alla compilazione del portfolio.

Come per tanti altri temi, anche per i rapporti scuola – famiglia, nella storia del nostro ordinamento scolastico si trova una mescolanza di questi punti di vista che hanno accompagnato momenti altrettanto significativi della nostra società: dalle conquiste democratiche nella cultura e nella formazione, alla richiesta di efficienza e di competitività, soprattutto in riferimento al contesto internazionale; oggi siamo alle prese con una grossa apertura di credito nei confronti dell'assunzione da parte della/e famiglia/e del percorso formativo dei figli: *contribuiscono, in maniera attiva e partecipata, alla definizione...anche attraverso la scelta delle attività...da svolgere nell'orario opzionale.*

In tale contesto la prima questione da affrontare, non retorica, è se si parla di famiglia o di famiglie, privilegiando una dimensione più astratta e valoriale o una più concreta, dove il valore e le condizioni sono strettamente legate. Perché in questo secondo caso si deve verificare preliminarmente qual è il livello di consapevolezza e di comunicazione educativa.

Forse che oggi l'alto numero di stranieri, ma non solo, consiglierebbe di adottare l'ottica laboratoriale anche per coltivare tali rapporti. In periodi in cui vigeva un approccio più processuale alla costruzione delle relazioni ed anche all'approfondimento

in termini di valori c'erano a scuola i laboratori per i genitori, che andavano dalla ceramica, fino a percorsi di crescita comune tra loro, gli alunni e gli insegnanti; oggi i genitori ci vogliono non solo per insegnare la lingua italiana a tanti padri e madri che vengono da altri Paesi, ma anche per costruire nuove relazioni ed interpretare diverse culture.

E qui ritorna la ricerca di un'identità per la scuola, in atto fin dagli anni '70, e cioè se si debba parlare di *istituzione* o di *comunità* o di *servizio*. L'autonomia è il banco di prova per ricercare un equilibrio tra queste tre funzioni dove le varie richieste particolari non possono mai prescindere dal carattere pubblico, cioè per tutti, del lavoro della scuola, che si sviluppa con spirito e modalità comunitarie, facendo leva sulle relazioni e sulla coesione sociale. L'offerta formativa allora non sarà soltanto un catalogo di progetti, o un semplice contenitore temporale, una formazione alla carta, ma dovrà concentrarsi sui nodi fondamentali che derivano da un tale intreccio, che tengano conto non solo degli oggetti che vengono trattati, ma anche dei soggetti e dei loro diritti, nonché delle modalità con le quali comunicano e condividono un percorso comune di crescita.

Scegliere allora non può essere un atto di egoismo da parte degli adulti nei confronti dei giovani, una sorta di imposizione delle opportunità del presente, senza farsi carico dei significati che possono proiettarsi nel futuro; l'offerta non può essere costruita in maniera rigida, ma deve coinvolgere con una certa flessibilità adulti e giovani, in un laboratorio intergenerazionale dove non sono importanti solo le consegne degli uni nei confronti degli altri, ma il vedersi pensare e fare insieme, genitori compresi, dove i giovani possono crescere in un ambiente reale, vissuto, e non simulato, come capita spesso sia per quanto riguarda le conoscenze, sia per i valori.

Ci sono, infatti, tante ricerche che argomentano come gli adulti proiettino sui giovani le proprie aspettative o i propri modelli culturali, ritenendo loro dovere/potere determinate scelte, oppure offrendo ai giovani ogni libertà di placare i propri sensi di colpa e le rinunce ad intervenire in modo responsabile nel pur difficile processo di crescita. Spesso l'orientamento, inteso come acquisizione progressiva della capacità di compiere quelle scelte ed il superamento dei 'compiti di sviluppo', è in conflitto con un certo determinismo scolastico e/o familiare, generando così demotivazione e fallimenti, che magari lasciano il segno anche per il futuro in certe persone.

Allora quando le disposizioni ministeriali fanno riferimento 'alle opzioni espresse', per fornire istruzioni circa l'organizzazione dell'offerta formativa, occorre pensare a modalità unitarie nei confronti degli obiettivi di sviluppo, stando attenti che due pezzi di curriculum, uno fornito dalla scuola e l'altro richiesto dalla famiglia, a parte l'orizzonte di equità complessiva, non faccia nascere un pericoloso strabismo nella formazione. E ciò vale anche per l'organizzazione dei tempi scolastici, obbligatori, facoltativi, opzionali, che potranno fare riferimento sia al gruppo classe, sia a gruppi di alunni appartenenti a classi diverse, senza che questo generi squilibri e discriminazioni.

Un'efficace interazione tra scuola e famiglie, prima tappa verso una più ampia azione di comprensione con la domanda sociale e con la capacità della scuola stessa di contribuire allo sviluppo delle comunità locali, comporta un ampliamento della fun-

zione docente, fino a prevedere nuove attività di sostegno alle relazioni per assicurare un'azione educativa dentro e fuori la scuola che consenta di stabilizzare un modello integrato di tempo e di elaborazione del curriculum.

Non si tratta di pensare a nuove figure professionali da introdurre nella scuola per alleviare l'aumento di complessità del lavoro degli insegnanti se questo rimane ancorato a stereotipi di tipo trasmissivo, ma di far acquisire ad un sempre maggior numero di essi, da impiegare in un modo più flessibile, competenze per far fronte al mutare dei bisogni formativi e di organizzazione della conoscenza nonché dei rapporti più stretti tra sistema formale e modalità educative informali. Le singole scuole, nell'ambito della propria autonomia, e di un fortemente auspicato organico di istituto, provvederanno al conferimento degli incarichi in questione, sulla base di criteri di flessibilità individuati dagli organi di istituto, con il particolare coinvolgimento del collegio dei docenti.

La scuola secondaria di primo grado è quella che oggi vive la maggiore contraddizione: da un lato può esprimere un alto tasso di competenze professionali su una vasta gamma di assi culturali e disciplinari, e, dall'altro, riesce meno delle precedenti a raggiungere risultati degni di apprezzamento, anche in relazione ad un numero di anni che oggi si rivela insufficiente a conseguire una maturità sul piano personale e adeguate competenze di tipo cognitivo, sia per la prosecuzione degli studi che per un proficuo ingresso nella formazione professionale e nel mondo del lavoro.

Prima di arrivare anche qui ad un rapporto stretto tra curriculum obbligatorio e scelte opzionali, c'è da domandarsi se non sia il caso di rifarsi ad un ciclo più lungo, in cui: i processi di maturazione e di acquisizione siano più distesi; le condizioni organizzative consentano una migliore realizzazione della didattica laboratoriale; i docenti dei diversi gradi di scuola sappiano tenere meglio sotto controllo le dinamiche evolutive e nello stesso tempo vadano a rinforzare i vari fronti dell'offerta formativa.

All'interno di una visione più globale del processo formativo su un determinato territorio, è il caso di ribadirlo, si potrà parlare di rapporti tra domanda e offerta, di valutazione degli esiti e non del soddisfacimento di egoismi particolaristici, ma delle loro ricadute sulla crescita delle comunità. A questo servono le reti, non tanto ad ottimizzare le risorse nei vari campi dell'organizzazione scolastica, quanto a dare stabilità al 'servizio pubblico' pur ammettendo una diversa qualità nell'offerta. Questo è il senso dell'autonomia delle scuole, la capacità di articolare la proposta, di rendere flessibili i modelli organizzativi, tenendo presente gli standard di riferimento generali ed efficaci relazioni territoriali.

Le ambiguità anche per questo grado di scuola rimangono attaccate ad un insufficiente ruolo di orientamento del *profilo* ed una cogenza delle *Indicazioni nazionali*. Gli orari di per sé non sono una variabile indipendente, ma vanno considerati soprattutto da un punto di vista degli investimenti che sono necessari a tutto il sistema per garantire i diritti dei singoli e soddisfare adeguatamente la domanda sociale.

Dulcis in fundo, si potrebbe considerare anche il ruolo della mensa, se debba restare al centro della funzione educativa oppure ritornare ad essere solamente un servizio a domanda individuale. Le mense sembrano essere apprezzate per il loro valore nutriti-

vo più che per quello educativo. La mensa, si sa, è nata non solo perché l'orario lungo fa comodo alle famiglie che lavorano, ma come ampliamento della stessa offerta formativa, in quanto capace di rinforzare il quadro delle relazioni tra coetanei, che spesso vivono in solitudine i momenti extrascolastici, e tra questi e i docenti, oltre a gli aspetti formali delle attività didattiche. E se poi la mensa stessa deve svolgere un'educazione ai costumi alimentari, si capisce che molto resta ancora da fare se vediamo cosa mangiano i bambini e i giovani fuori dalla scuola.

A ben poco servirà la polemica sul biologico se poi tutto si ferma nel piatto. Se poi il curricolo minimo obbligatorio costituirà la struttura portante della riforma, relegando la mensa ad un ruolo di riempimento di esigenze sociali, allora gli orari di assistenza saranno ulteriormente demotivanti per gli insegnanti.

La giaculatoria, sempre presente nei documenti ministeriali, secondo la quale ogni esigenza dovrà essere compatibile con le risorse di personale *esistenti* nella scuola potrebbe far pensare ad un dibattito inutile, se debba prevalere l'istanza generale per tutti o la richiesta particolare, tanto quest'ultima sarà più apparente che reale e tenderà a privilegiare ancora una volta le scuole che all'entrata in vigore di questo nuovo ordinamento possono garantire una certa stabilità di organico, di cui peraltro già godevano in precedenza, e non certo quelle delle piccole realtà dove c'è un ricambio continuo di docenti. E se mancano le professionalità necessarie? Si ricorre a contratti esterni e temporanei, con quale possibile riferimento alla funzione educativa, a condizione però che le risorse siano reperite sul campo. È ovvio che un conto è una flessibilità d'uso del personale in una situazione di stabilità di rapporto di lavoro, un altro è l'aumento di partite IVA. Questa è invece una delle questioni dirimenti dell'autonomia considerata come necessità di corrispondere ai bisogni di tutti sganciandosi però da una visione istituzionale monolitica e burocratica.

Tra scuola e famiglia è stato posto uno strumento, il *portfolio*, che non solo dovrebbe essere garante della personalizzazione degli interventi, ma anche favorire le intese su basi pedagogicamente più significative. Non è qui che ci si debba dilungare su questo argomento, anche se introduce importanti innovazioni. Da una parte si teme che la compartecipazione delle famiglie alla costruzione del portfolio possa dare luogo a indebite ingerenze e dall'altra che si pregiudichino comportamenti valutativi che possano porre in cattiva luce i ragazzi, ma se scuola e famiglia imparassero a ragionare nell'ottica del portfolio forse davvero sarà il ragazzo, il *suo cammino*, al centro del lavoro educativo; gli adulti lo dovranno monitorare e far evolvere, attraverso un'adeguata documentazione, ma sarà lui che, con quei documenti, dovrà sapersi progressivamente *orientare*.

Su questa base sono da riprendere le affermazioni ministeriali circa le opportunità dell'autonomia didattica e organizzativa, ed in particolare la costituzione di laboratori per lavorare, secondo le strategie di apprendimento individuali dei bambini/ragazzi e in gruppi; un orario annuale che, sebbene sempre strutturato in maniera organica e in sé compiuta sul piano educativo, oscilli, a seconda dell'età degli stessi, delle esigenze delle famiglie, delle condizioni socio-ambientali e delle convenzioni con enti ed istituzioni del territorio per lo svolgimento di determinate attività o servizi.

DAL SAPERE AL SAPER FARE

Jaime Enrico Amaducci*

*Docente - Istituto Comprensivo di Gambettola (FC)

Un percorso di ricerca che si sviluppi a partire dalle parole ‘laboratori’, ‘opzionalità’, ‘flessibilità’, potrebbe inizialmente considerare i corrispettivi e specifici significati pedagogici, formativi e organizzativi proseguendo, via via, verso la rielaborazione di nuovi significati che, come valore aggiunto, esse possono acquisire grazie alle modalità del loro rapporto nella quotidianità scolastica.

Seguendo questa direzione, si è inevitabilmente portati a passare da un ambito esclusivo e autoreferenziale della teoria (sapere) all’ambito professionale dei docenti: il ‘sapere’ acquista un rinnovato senso epistemologico nel momento in cui si integra con il ‘saper fare’ quotidiano, nella piena attuazione dei principi epistemologici e pedagogici che sono alla base dell’idea di ricerca-azione.

Consideriamo inizialmente la parola ‘laboratorio’: essa può connotarsi come un ‘ponte’ che collega le altre due parole (*opzionalità* e *flessibilità*) e ci consente di dare alle stesse un senso formativo ben al di là di un primo livello che, di solito, porta a considerare solo gli aspetti organizzativi; da diversi decenni, la ricerca (sapere) ha ampiamente dimostrato la validità e l’efficacia formativa delle attività laboratoriali, supportata nelle motivazioni scientifiche dei diversi autori dalle esperienze pratiche (saper fare) effettuate in ambito scolastico.

Viene però da chiedersi: – *Perché, nonostante tali dimostrazioni e le numerose sollecitazioni della ricerca pedagogica, la didattica laboratoriale non è, a tutt’oggi, divenuta nei diversi ordini e gradi di scuola una vera e propria routine metodologica e didattica? Quali aspetti rallentano, se non frenano, il percorso evolutivo per passare da situazioni sperimentali, a situazioni sistematiche? Perché continua a permanere ampio distacco tra teoria (sapere) e pratica (saper fare)? Quali le possibili soluzioni a tali problemi?*

Credo che sia necessario tentare di rispondere a queste domande, al fine di promuovere, sostenere e supportare *rutines* laboratoriali che caratterizzino la quotidianità formativa. Esse, infatti, offrono la possibilità di attuare percorsi personalizzati di apprendimento, tenendo in considerazione i principi fondativi e le opportunità di crescita delle idee di opzionalità delle scelte e di flessibilità organizzativa.

Le “*Raccomandazioni per l’attuazione delle Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati nella scuola primaria*” indicano alcune direzioni di senso formativo collegate all’idea di laboratorio che la L. n. 53/2003 intende promuovere ed attuare.

Condizioni per la promozione e lo sviluppo di apprendimenti laboratoriali

Nel documento sopra citato emerge l’insistenza del legislatore su un laboratorio inteso “*come luogo privilegiato in cui si realizza una situazione d’apprendimento che coniuga conoscenze e abilità, [...] come un’occasione per scoprire l’unità e la complessità del reale, mai riducibile a*

qualche schematismo più o meno disciplinare; un momento significativo di relazione interpersonale e di collaborazione costruttiva. [...] il laboratorio, al di là di spazi fisici specifici, va pensato come luogo vissuto di relazione, in cui si creano le condizioni di un percorso esperienziale, cognitivo e ludico ad un tempo". Con tale identità, il laboratorio è dipinto come una tra le priorità da inserire nelle routine della pratica formativa.

A tutti gli effetti, la tenace convinzione dell'importanza del laboratorio che prende corpo nella seguente serie di proposte operative, organizzative, contenutistico e disciplinari, evidenzia che i laboratori e il principio epistemologico del 'saper fare' che ne è alla base, si caratterizzano come una delle novità fondanti le proposte pedagogiche della legge n. 53/2003.

Per certi aspetti, nelle Raccomandazioni possiamo senz'altro trovare elementi condivisibili in continuità con una tradizione scolastica che porta nel proprio album di fotografie le immagini della scuola attiva deweyana, pur se, dalle proposte operative 'raccomandate', emergono delle dissonanze cromatiche su alcuni punti che richiedono di pennellare la didattica laboratoriale con nuovi colori e con nuove sfumature, cercando di dare luminosità alle sezioni ombrose del quadro riformatore.

Quando l'autore illustra il rapporto tra laboratorio e gruppo classe, accenna solamente al fatto che *"non significa, però, che le attività laboratoriali non possano essere organizzate anche per e nel gruppo classe"*, al riguardo comunque non si approfondiscono in modo significativo le modalità, gli strumenti, gli ambienti necessari al fine di realizzare *'per e nel'* gruppo classe tali attività. Così come rimangono in ombra, per gli operatori scolastici, le dovute e necessarie distinzioni nonché i punti di collegamento tra i termini: laboratorio e didattica laboratoriale.

Proseguendo nella lettura delle Raccomandazioni, nonostante l'affermazione *"qualsiasi insegnamento si può svolgere in maniera laboratoriale"*, da una parte si sottolinea come *"i laboratori, previsti all'interno della quota oraria obbligatoria, nella scuola primaria, sono sei"* delimitando ambiti disciplinari ad essi collegati, dall'altra si esplicita che l'attività laboratoriale non è limitata ai sei laboratori previsti e si illustrano esempi di attività laboratoriali estese anche ad altre discipline e da svolgere dentro le aule, dall'altra ancora però si riporta che *"le attività di laboratorio non sostituiscono le corrispondenti attività di classe"*.

Come mai?

Allo stesso tempo, resta oscuro il fatto che, nonostante la legge n. 53/2003 abbia riformato il sistema di istruzione e formazione distinguendo il primo ciclo comprensivo di scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di primo grado, dal secondo ciclo della scuola secondaria di secondo grado, non troviamo però altrettanta forza nel dare un risalto cromatico adeguato alla proposta dei laboratori per la scuola secondaria di primo grado mentre, per quella di secondo grado, almeno si fa leva sull'idea di scuola/lavoro.

Perché? Forse l'isola delle ex scuole medie, con i suoi paesaggi didattici nettamente, se non esclusivamente, disciplinaristici ombreggiati dalle grigie tonalità della didattica frontale trasmissiva non può, secondo il principio della continuità e della pari identità valoriale del laboratorio, far parte a tutti gli effetti dell'arcipelago comprensivo del primo ciclo?

Considerando poi che ‘recupero’ (chiarimento, approccio diversificato, consolidamento) e ‘sviluppo’ (approfondimento, ampliamento, arricchimento) non risultano nelle Raccomandazioni come categorie specifiche ma come strategie di organizzazione della didattica, viene da chiedersi perché distinguere un laboratorio sugli apprendimenti (LARSA) quando tutto l’impegno e il lavoro formativo dovrebbero essere destinati agli apprendimenti? Ogni attimo del percorso formativo, ogni unità di apprendimento, non deve forse prevedere momenti che garantiscano ad ogni alunno la possibilità di recuperare e sviluppare conoscenze ed abilità in relazione alle unità affrontate, a prescindere da realtà laboratoriali specifiche e differenziali?

Relativamente agli aspetti organizzativi e di gestione delle attività laboratoriali poiché qualsiasi insegnamento si può svolgere in maniera laboratoriale, sulla base del D.P.R. 275/99 la conduzione delle attività laboratoriali deve essere affidata, rispettando la piena autonomia organizzativa, didattica e di ricerca delle istituzioni scolastiche, a tutti i docenti sulla base delle loro competenze professionali e didattiche.

Ma quali sono le condizioni per far sì che nel sistema di istruzione, con particolare riferimento al primo ciclo inteso nella sua comprensività, possano effettivamente svilupparsi e consolidarsi buone pratiche di apprendimento laboratoriale che consentano di passare dall’esclusività del ‘sapere’ alla sua integrazione con il ‘saper fare’?

Innanzitutto più che il laboratorio intendo mettere in primo piano l’apprendimento laboratoriale e le modalità di attuazione ad esso collegate. Ma queste ultime possono prender corpo nella quotidianità scolastica già a partire dalla classe, a prescindere dall’esistenza o meno nella scuola degli spazi identificati nell’immaginario collettivo docente come ‘laboratori’?

Rispetto alle difficoltà nel promuovere e consolidare buone pratiche di apprendimento laboratoriale, cui facevo riferimento nell’introduzione, spesso ci si ritrova al fianco di colleghi che, di fronte alla proposta di percorsi laboratoriali, pongono notevoli ostacoli che si collegano alla posizione esistenziale del ‘lamento’... ovvero, dato che mancano spazi/laboratorio adeguati, mancano gli strumenti, mancano le risorse economiche, mancano le persone (gli esperti esterni) per poter condurre tali attività, manca il tempo per... non è quindi possibile intraprendere il percorso proposto. Nella maggior parte delle occasioni, la posizione esistenziale del lamento maschera vere e proprie resistenze in cui le ‘mancanze’ si manifestano come epifenomeni rispetto alle varie ed altre motivazioni che sono alla base di tali resistenze.

Il mettere quindi in primo piano l’apprendimento laboratoriale rispetto al laboratorio (che comunque è un luogo che può essere contenuto nella stessa dimensione pedagogica dell’apprendimento laboratoriale) non vuole essere solo un tentativo atto ad annullare le resistenze legate alla mancanza di spazi adeguati ma intende mettere in evidenza la necessità di depurare la routine scolastica dall’idea infetta, per la salute dell’educazione, che solo attraverso il laboratorio si può garantire lo sviluppo e il consolidamento di una scuola attiva.

L’apprendimento laboratoriale può caratterizzarsi in modo schematico per i seguenti aspetti: operatività degli alunni coinvolti, apprendimento attraverso il fare, me-

tacognizione e apprendimento riflessivo (come saper fare e perché farlo in quel modo), metodo della ricerca, principi metodologici alla base del *problem finding*, del *problem posing*, del *problem talking* e del *problem solving*, apprendimento cooperativo, garantire senso, dignità e possibilità di sviluppo a tutte le diverse forme di intelligenza³.

Tali aspetti possono però prender corpo solo nel Tempio del Laboratorio?

Sembra di sì; questo può avvenire, già avviene e ancora avverrà in una scuola che con i lamenti maschera: una routine che ruota su lezioni frontali, sull'esecutività e la ripetitività; una qualità educativa spesso misurata, da docenti e genitori, sulla base della media mensile dei quaderni terminati, obesi per il numero di fotocopie incollate sulle pagine; prove Invalsi affrontate tormentando gli alunni da settembre a novembre, a volte in modo ansiogeno e schizofrenico, con le copie dei test degli anni precedenti; attività creative e laboratoriali lasciate in mano ai 'cari' esperti esterni⁴ che sempre esperti non sono, specialmente per quel che riguarda il livello di competenze educative in loro possesso; le aule con i banchi allineati⁵ in cui (nonostante i moniti del Dewey arrivino dal lontano 1899) 'tutto è fatto per ascoltare'⁶; i luoghi comuni per i quali la scuola attiva è un'utopia e può farsi solo e comunque, laddove si può accoppiare con il suo compagno naturale... il tempo pieno.

Ma se cerchiamo, come suggerisce Arcangeli, di non vedere solo il buio ma 'diamo luce alle aurore' che esistono nella scuola attuale, seppur a 'macchia di leopardo', e se intendiamo come apprendimento laboratoriale un processo che, rifacendosi allo schema precedente, si sviluppi a partire da attività fondate sull'operatività (apprendimento attraverso il fare), sull'iniziativa degli alunni (metodo della ricerca), sull'apprendimento cooperativo e sull'apprendimento riflessivo, non possiamo forse pensare che anche i momenti di lavoro vissuti nelle aule possano avere colori laboratoriali?

Apprendimento laboratoriale e tempi della parola

L'apprendimento laboratoriale, in classe o nei laboratori specifici sostanzia il proprio orizzonte di senso nella ricerca di nuovi paradigmi di conoscenza e di creatività, utilizzando *in primis* la discussione (l'esperimentare in modo concreto: ragione, emozioni, affetti e relazioni⁶) come metodologia per l'apprendimento (Pontecorvo) e per la costruzione di significati condivisi (Bruner).

³ Intelligenza linguistica, intelligenza logico-matematica, intelligenza musicale, intelligenza spaziale, intelligenza corporeo-cinestesica, intelligenza interpersonale, intelligenza intrapersonale, intelligenza naturalistica (Gardner), intelligenza emotiva (Goleman).

⁴ Al riguardo, si dovrebbe cominciare un serio percorso di riflessione e di verifica sui cosiddetti esperti, sul rischio della delega che in tante occasioni viene loro fatta dagli insegnanti, per la conduzione delle attività laboratoriali, sull'efficienza e l'efficacia di queste esperienze e sull'utilizzo delle risorse economiche a disposizione delle scuole.

⁵ John Dewey, *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 1949.

⁶ Goleman e Bateson ci ricordano che la conoscenza non si esaurisce in un'identità razionalistica, ma si traduce in ragionevolezza impreziosita dai sentimenti, dalle competenze emozionali e da quelle relazionali.

Da qui l'apprendimento laboratoriale diventa a sua volta confronto, ricorsività, incontro/scontro di idee, conversazione democratica fondata sull'ascolto dell'altro da me e sulla scelta metodologica di un apprendimento cooperativo. La discussione però richiede tempi, a volte brevi, a volte lunghi, e richiede la disponibilità dell'insegnante a riconoscere agli alunni il diritto alla parola. Un diritto che non può e non deve essere cronometrato, un diritto che esige un'organizzazione flessibile, con vincoli temporali, è chiaro, non anarchica ma armonica. Spesso il diritto alla parola non lascia traccia sui quaderni ma solo nella mente, nel cuore e negli atteggiamenti degli alunni e degli insegnanti. Affinché la parola non sia risucchiata dal vuoto della memoria e possa essere condivisa anche dalle famiglie, si deve sempre prevedere un momento finale in cui venga formalizzato il punto della situazione, il significato condiviso, le conclusioni, realizzando magari un breve testo cooperativo, oppure con uno schema a punti (sempre cooperativo) oppure un prodotto in formato grafico-pittorico, da riportare o meno sul quaderno oppure su una sorta di diario di bordo.

Apprendimento laboratoriale e relazioni

L'apprendimento laboratoriale nel momento in cui pone le sue basi sui principi di una ricerca della conoscenza cooperativa, richiede un continuo scambio inter/intra relazionale tra alunni e docenti, secondo una prospettiva paritetica di lavoro e di cooperazione da parte delle persone che compongono la comunità di apprendimento. L'alterità e la reciprocità riconosciute e condivise, nonché l'attivazione di sinergie mentali che integrano conoscenze e competenze sia individuali che di gruppo, richiedono però ulteriori disponibilità e ulteriori volontà professionali dei docenti. Da una parte l'accettare che il percorso di apprendimento laboratoriale va ben oltre al potere e alla trasmissione di conoscenza da parte dell'insegnante, e spesso si configura come un percorso che apre nuovi percorsi e che richiede di abbandonare logiche lineari per adottare una mentalità sistemica e reticolare. Dall'altra parte, invece, il fatto che le situazioni di apprendimento laboratoriale e cooperativo richiedono ai docenti di possedere competenze sociali che permettano il coordinamento ottimale del gruppo degli alunni. Ciò a partire da una fiducia e da un sincero rispetto nei loro confronti e dal fatto che "l'apprendimento si potenzia quando l'allievo condivide con l'insegnante la ricerca e la scoperta. [...] Si tratta di quel processo altamente coinvolgente, noto come [...] motivazione della reciprocità che si fonda sul reciproco scambio di conoscenze, scambio di ruoli in grado di agire sull'allievo' stimolandolo ad unire i propri sforzi cognitivi a quelli del gruppo"⁷.

I tempi dell'apprendimento laboratoriale

L'apprendimento laboratoriale richiede la possibilità di tempi flessibili, implica l'allontanamento dai ritmi imposti dalla cultura della velocità, dal paradigma del tutto e subito, dall'intenzionalità intrinseca alla società del consumismo sfrenato... Mentre la

⁷ V. Gheparadi, M. Manini, *Didattica generale*, CLUEB, Bologna, 2001.

flessibilità temporale è agevolata in situazioni come il tempo pieno e/o il modulo con insegnante prevalente, l'organizzazione modulare classica (tipo tre insegnanti su due classi) comporta una sorta di 'contratto organizzativo' tra i componenti dell'équipe pedagogica; contratto che basa la flessibilità oraria sulla possibilità di scambi, di recuperi, sulla possibilità di poter affrontare, con il tempo necessario e in modo adeguato, gli imprevisti; contratto che si basa inoltre sulla condivisione, da parte di docenti e genitori, della metodologia laboratoriale.

Spesso i tempi della scuola, nonostante siano rispettate le duecento giornate effettive, non bastano mai, specialmente se si utilizzano metodologie centrate non tanto sulla lezione frontale e sulle consegne scritte nel quaderno ma su didattiche laboratoriali che richiedono la possibilità del sano e onesto 'perder tempo' (Rousseau), che non acquistano mai i colori scuri della monotonia dell'abitudine.

Spazi e modalità per attuare percorsi di apprendimento laboratoriale

Come sostiene F. Frabboni, "Sul piano teorico le finalità formative dei laboratori (e di un apprendimento laboratoriale) godono di un guardaroba rifornito di cinque abiti da sera: scientifico, motivazionale, sperimentale, cognitivo e investigativo. Sul piano empirico gli obiettivi formativi dei laboratori ritagliano una carta d'identità corredata di cinque segni di riconoscimento: la polifunzionalità, il plurilinguismo, l'interdisciplinarietà, la progettualità e l'accreditamento didattico⁸".

Sulla base di tale carta d'identità, lo studioso propone alcune ipotesi tipologico/morfologiche con cui definisce diciannove 'modi di essere' laboratorio e a queste proposte, suggestive e suscettibili di modifiche sulla base dei principi della trasferibilità e della contestualizzazione, si rimanda il lettore.

⁸ F. Frabboni, *Il laboratorio*, Laterza, Bari, 2004.

Parte II

Laboratori

TRA INTERPRETAZIONI E APPLICAZIONE

Giuliana Santarelli*

**Supervisore al Tirocinio - Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Bologna*

Questo lavoro presenta quattro tipologie di laboratori realizzati in periodi diversi e muove dalla premessa che le condizioni istituzionali e la normativa consentono di realizzare attività didattiche e sperimentazioni secondo l'intenzione del legislatore, che tuttavia subiscono l'influenza delle condizioni storico-sociali del momento e della tradizione culturale della scuola: in ogni caso l'azione didattica traduce in pratica la normativa e ne costituisce l'interpretazione e l'applicazione. Nel caso del laboratorio, la normativa vigente è la condizione per la modalità organizzativa, la focalizzazione tematica, il contenuto, la presenza e il numero degli adulti coinvolti, il tempo scuola.

Per esemplificare quanto affermato si prenderanno in considerazione quattro esperienze di laboratori realizzati in momenti diversi, per una lettura diacronica.

Si può leggere la storia delle riforme della scuola elementare come storia della ricerca della qualità organizzativa, didattica e istituzionale. Rileggere le modifiche legislative che si sono succedute in circa trent'anni significa prendere in considerazione un percorso di continue revisioni e cambiamenti tesi al raggiungimento di una qualità sempre diversa della scuola, attraverso mete che si sono succedute nel tempo. Questi laboratori rappresentano quasi trenta anni di storia delle riforme che hanno modificato la scuola elementare, danno vita a una simbolica periodizzazione per le innovazioni didattico-organizzative e per l'impianto valoriale che attribuisce senso e direzione a quanto realizzato nella scuola⁹. Dal 2003 ai giorni nostri è storia recente, che deve ancora essere interpretata e attentamente meditata, ma se si vuole trovare il denominato-

⁹ G. Toschi, *Le riforme degli ultimi venti anni*, da G. Cerini (a cura di) *Idee di tempo idee di scuola*, Tecnodid, Napoli, 2005.

re che accomuna le quattro esperienze esemplificative dobbiamo considerare la proposta di una scuola come risorsa per il bambino e la società, come contesto di apprendimento, come centro di ricerca e autonomia progettuale da parte dei docenti, attenta ai bisogni formativi, all'uguaglianza e alla democrazia.

I laboratori sono sinteticamente illustrati, documentati e visibili alla pagina <http://85.18.135.22/grupp ricerca/modules/news>.

Laboratorio linguistico e matematico

Le attività si svolgono nell'a.s. 1979-80 presso la scuola elementare 'Giovanni XXIII' di Bologna; le classi interessate sono quattro seconde a tempo pieno.

La normativa

I programmi del 1955

Ministro Giuseppe Ermini, i programmi del 1955 avevano un indirizzo spiritualista. Il richiamo alla nostra tradizione *umanistico-cristiana*, ai valori della *spiritualità* e della *libertà*, alla *formazione integrale della persona*, la dichiarazione che il *fanciullo è tutto intuizione, fantasia, sentimento*, si conclude con un'idea di scuola che ha come *fondamento e coronamento l'insegnamento della dottrina cristiana* (ripresa fedelmente dall'art. 27 del T.U.) il cui fine viene indicato nell'educare le *capacità fondamentali dell'uomo*. I programmi sono indicativi e non prescrittivi. Questi programmi esprimono una certa contraddittorietà: da un lato si insiste particolarmente sull'individuo, sulla persona, dall'altro si afferma anche che si deve assicurare alla totalità dei cittadini una formazione basilare, *condizione per una effettiva e consapevole partecipazione alla vita della società e dello Stato*. Anche la struttura culturale di fondo dei programmi del 1955 si ricava dagli art. 29 e 32 del T.U. per quel che riguarda il quadro complessivo delle materie di studio, la gerarchia interna alle conoscenze, la separazione fra attività maschili e femminili, ecc. I programmi presentano comunque alcune considerazioni di metodo ancora valide, intese come principi dell'attivismo: *è necessario tenere in considerazione gli interessi degli allievi e individualizzare l'insegnamento, sostenere la personale ricerca, il gusto di imparare a fare da sé, l'aderenza all'ambiente e acquisire un metodo di apprendimento*. Questi programmi sono rimasti in vigore fino al 1985.

Il cambiamento di prospettiva: Legge del 24 settembre 1971, n. 820

La legge del 24 settembre 1971, n. 820, introduceva, all'art. 1, le attività integrative e gli insegnamenti speciali da svolgere in ore aggiuntive a quelle costituenti il normale orario scolastico. Tali attività ed insegnamenti avviarono la realizzazione della scuola a tempo pieno. La stessa legge, tra l'altro, giungeva finalmente ad abrogare, con l'art. 12, gli articoli del regolamento del 1928 che affidavano anche 60 alunni ad un solo maestro. L'art. 12 fissava, invece, i seguenti limiti: da 5 a 10 alunni nelle scuole uniche pluriclassi, non più di 10 alunni di classi diverse da affidare ad un solo insegnante, non più di 25 alunni nelle monoclasse. La scuola elementare si presenta come la struttura più solida del sistema scolastico italiano, ma il suo funzionamento non può considerarsi soddisfacente. Permangono il divario Nord-Sud, il grado di istruzione insoddisfa-

cente della popolazione italiana, l'assetto disfunzionale delle strutture esistenti, per cui si avevano sedi con un esiguo numero di alunni, confinate in un ambiente scarsamente stimolante e culturalmente ristretto.

Legge del 30 luglio 1973, n. 477

La legge del 30 luglio 1973, n. 477, delegava al governo l'emanazione di una serie di decreti legislativi per l'esecuzione della legge stessa (che furono approvati il 30 maggio 1974), con l'intento di superare la separazione di scuola e società. Infatti, oltre al decreto sullo stato giuridico degli insegnanti (fino ad allora gli insegnanti avevano uno stato giuridico che risaliva ai primi tempi del fascismo "Testo unico delle leggi e delle norme giuridiche sull'istruzione elementare") venivano approvati il decreto sugli organi collegiali e quello sulla sperimentazione. I Decreti Delegati aprivano la strada a tre innovazioni:

- l'istituzione di una serie di organi collegiali cui partecipano insegnanti, genitori, personale non insegnante, studenti nelle scuole superiori ed altre forze sociali;
- uno statuto giuridico unitario per gli insegnanti di ogni ordine e grado, relativo al ruolo sociale e professionale, l'aggiornamento, la sperimentazione, il reclutamento;
- l'attività di servizio oltre l'attività d'aula in senso stretto, che prevede programmazione, attività del tempo pieno per la piena educazione, rapporti coi genitori e la comunità educante.

La partecipazione è intesa come modalità per passare da una scuola definita autoritaria a una scuola aperta, dove la cultura è presa di coscienza di problemi sociali e di vita vissuta da parte della comunità che usufruisce della scuola stessa, dove la scuola è diritto di tutti ed è gestita da tutti.

Per sperimentazione si intende una qualsiasi nuova proposta didattica, scientificamente elaborata e sottoposta a criteri di verifica, quindi ogni forma di innovazione rispetto ai metodi tradizionali.

I Decreti perseguono quindi un ideale di vita civile e democratica e sostengono l'importanza della scuola per una solida capacità critica, affermano la scuola di tutti e la medesima formazione di base, il superamento dei condizionamenti socio-economici, l'interazione dell'ambiente sociale.

Legge del 4 agosto 1977, n. 517

Per concludere il cambiamento di prospettiva di quegli anni, viene la legge del 4 agosto 1977, n. 517, che precisa contenuti e forme della programmazione scolastica e didattica, facendone il momento fondamentale del processo di insegnamento-apprendimento, affidandola alla responsabilità professionale dei docenti che lavorano in sede collegiale e con la garanzia di verifiche periodiche a cui sono chiamati anche i genitori, vedi i consigli di interclasse (art. 2, ultimo comma della legge). Momenti organizzativi particolari (lavoro di gruppo) e riconoscimento del diritto alla scuola anche per soggetti in situazione di handicap, fanno riferimento esplicito a modalità nuove di intendere la figura dell'insegnante e la sua preparazione, nonché all'intervento di com-

petenze esterne alla scuola. Non a caso la scheda di valutazione introdotta in seguito alle norme sopra citate ha modificato gli stessi titoli delle materie di insegnamento, ad esempio, aritmetica e geometria diventano educazione logico-matematica. Parallelamente, a proposito di valutazione, la non ammissione alla classe successiva è di carattere eccezionale, va ora adottata con conforme parere del consiglio di interclasse. La L. n. 517 reca disposizioni sulla valutazione degli alunni e sull'ordinamento scolastico e produce profondi mutamenti sul costume didattico della scuola elementare, che si dota di strutture organizzative flessibili: attività integrative organizzate per gruppi di alunni della stessa classe oppure di classi diverse e forme di integrazione per alunni con handicap. Infine la legge afferma che all'inizio di ogni anno scolastico i collegi dei docenti si riuniscono per l'elaborazione del piano annuale dell'attività scolastica.

D.P.R. del 24 luglio 1977, n. 616

Nello stesso anno passava alle Regioni l'assistenza scolastica, con il trasferimento ai comuni soltanto delle funzioni relative agli interventi di tipo economico-logistico e non anche quelle per le attività di integrazione, di recupero, di sostegno. Il servizio socio-psico-pedagogico e le forme particolari di sostegno degli alunni portatori di handicap devono avvenire secondo le rispettive competenze dello Stato e degli enti locali (art. 2 L. n. 517), il che crea non poche difficoltà di raccordo fra i due enti. Per quel che riguarda comunque l'assistenza scolastica il decreto precisa che le funzioni amministrative concernono tutte le strutture, i servizi e le attività destinate a facilitare, mediante erogazioni e provvidenze in denaro e servizi individuali o collettivi, a favore degli alunni di istituzioni pubbliche o private, l'assolvimento dell'obbligo scolastico. Rientrano in tali funzioni anche gli interventi di assistenza medico-psichica, l'assistenza ai minorati psicofisici e l'erogazione gratuita dei libri di testo agli alunni delle scuole elementari. Il diritto allo studio appare come lo scenario privilegiato per la costruzione di un sistema formativo integrato, ma non si può trascurare l'arricchimento del curriculum, che influisce sugli interessi e sugli atteggiamenti dei singoli e promuove il contatto con la vita culturale di un territorio.

Il progetto

Gli aspetti organizzativi

Il progetto coinvolge quattro classi seconde a tempo pieno di venti bambini (in ciascuna di esse sono presenti diversi alunni con difficoltà di apprendimento), otto insegnanti di classe, di cui quattro comunali e una di sostegno¹⁰. Le insegnanti comunali partecipano al collegio dei docenti ma non hanno diritto di voto, dovrebbero essere presenti sulla classe soltanto di pomeriggio come insegnanti di attività integrative ma per delibera del circolo che approva i progetti di sperimentazione, si alternano

¹⁰ Fra gli insegnanti coinvolti nel progetto si citano Lucia Alessandrini, Marco Ferrari, Patrizia Parmeggiani, Danila Pelotti.

all'insegnante statale anche nell'orario del mattino. I laboratori di lingua e matematica si realizzano al mattino una volta la settimana, hanno la durata di due ore e richiedono la presenza di tutti gli insegnanti che utilizzano le due ore destinate alla compresenza. Ogni classe è divisa in due gruppi, si formano otto gruppi eterogenei perché vi partecipano i bambini di tutte e quattro le classi e ogni gruppo è destinato ad un laboratorio per la durata di un mese, poi si fa lo scambio affinché ciascun bambino possa frequentare entrambi i laboratori. I contenuti del laboratorio linguistico sono relativi all'analisi della struttura della frase (soggetto, predicato, complementi), alla produzione di testi creativi, all'invenzione di storie a fumetti proiettate e animate; nel laboratorio di matematica si svolgono attività sulle quattro operazioni.

Il progetto, approvato dal collegio docenti, è presentato e discusso con le famiglie.

Il laboratorio scientifico

Questa esperienza si realizza nella scuola elementare Palestrina, X Circolo Didattico di Modena, in particolare si fa riferimento all'anno scolastico 1988-89, utilizzando la documentazione prodotta¹¹.

L'educazione scientifica nel testo dei programmi del 1985

I programmi del 1985 indicano come finalità generale dell'educazione scientifica l'acquisizione di conoscenze e abilità che arricchiscano la capacità del bambino di comprendere e rapportarsi con il mondo e che lo pongano in grado di riconoscere quale siano il ruolo, le potenzialità e i limiti della scienza nella vita di ogni giorno e nella società odierna. I programmi individuano questi obiettivi fondamentali:

- sviluppo di atteggiamenti di base nei confronti del mondo (porre domande proprie, motivazione all'osservazione e alla scoperta);
- intraprendenza inventiva attraverso la formulazione di ipotesi e spiegazioni;
- attenzione ai singoli elementi e alle relazioni all'interno delle situazioni complesse;
- ricerca di criteri unitari per descrivere e interpretare e autonomia del giudizio;
- acquisizione di abilità cognitive generali;
- capacità di collegare i dati dell'esperienza in sequenze e schemi utili per soluzioni, interpretazioni, previsioni;
- distinzione del certo dal probabile;
- formulazione di semplici ragionamenti ipotetico-deduttivi;
- padronanza di tecniche di indagine;
- sviluppo del rapporto fra il fare e il pensare.

Di seguito si danno indicazioni relative ai contenuti, si sollecitano attività di indagine che si avvalgano di procedimenti scientifici, e lo sviluppo di capacità di farne consapevole impiego in situazioni concrete. Le attività saranno svolte nelle classi con diverso grado di approfondimento, *avvalendosi di sequenze e correlazioni didattiche delineabili con la programmazione, anche nella prospettiva interdisciplinare.*

¹¹ M. Nerbano (a cura di), *Un anno di laboratorio scientifico*, Comune di Modena - Assessorato alla Pubblica Istruzione, Modena, 1989.

Le indicazioni didattiche si ispirano a criteri quali gli interessi cognitivi, la capacità di comprensione, le conoscenze già presenti negli alunni delle varie età, le opportunità dell'ambiente. Gli argomenti dovranno venire sviluppati partendo da situazioni problema, tenendo presente la crescita del sapere verso la sistematicità, l'importanza delle esperienze pratiche, la necessità di appositi locali che possono essere utilizzati, unitamente alla classe, come laboratori, l'esplorazione ambientale. La metodologia di lavoro privilegia conversazioni, discussioni di gruppo, approfondimenti, informazioni su libri o mezzi audiovisivi. Soprattutto nella prima classe le attività scientifiche saranno dedicate ad una ricognizione delle conoscenze già possedute attraverso esperienze guidate di gioco e di esplorazione. Negli anni successivi si porteranno gli alunni a muovere dall'osservazione dei fatti alla formulazione di problemi e ipotesi e ad avvalersi di strumenti di misura, tabelle e ipotesi. Per sostenere la predisposizione al fare si lascerà ai bambini uno spazio di libertà, la classe potrà essere attrezzata come un laboratorio scientifico semplice e artigianale. L'insegnante farà emergere nelle discussioni di gruppo gli eventuali errori compiuti nell'attività di ricerca e nella conseguente interpretazione dei risultati, in relazione alla necessità di motivare negli alunni il superamento di quegli errori. La motivazione potrà essere rafforzata anche facendo richiamo alla storia della scienza, che metterà in relazione i progressi realizzati con le inadeguatezze delle spiegazioni precedenti.

Intervista all'insegnante di scienze della scuola elementare 'Palestrina'

L'insegnante Manuela Nerbano ha ideato e proposto un progetto di scienze realizzando laboratori per tutto il plesso dalla prima alla quinta.

Quali sono stati i supporti legislativi che le hanno permesso la realizzazione di questo progetto?

In base al decreto sulle insegnanti DOA, sono stata utilizzata dalla scuola dove già lavoro, distaccata dall'insegnamento su classe per realizzare un progetto di laboratori di scienze.

Come mai è stata fatta questa scelta?

C'erano già esperienze di attività scientifiche nella scuola, si è trattato di dare sistematicità e unitarietà al percorso. Esisteva già un archivio di unità didattiche messe a disposizione di tutti. Ho curato l'edizione di un quaderno, presso la struttura del CEDE di Modena.

Qual è stato lo scopo della pubblicazione?

Si è trattato di presentare un'ulteriore raccolta di unità didattiche e delle esperienze realizzate per dare ai colleghi del plesso una visione globale del lavoro svolto durante l'anno scolastico, che ha perseguito itinerari organici con raccordo orizzontale e verticale tra le classi. Ci è sembrato anche opportuno offrire ai genitori un momento di raccordo per incentivare la partecipazione.

Come vi siete organizzati?

Abbiamo programmato per classi parallele una volta alla settimana, quindi io incontravo le insegnanti di ogni classe una volta al mese, il piano delle attività era annuale, preparare i materiali e le schede di lavoro era un'operazione laboriosa, che richiedeva di stare nei tempi e di essere pronti con le idee sul lavoro. In ogni classe si facevano 4 gruppi, perché oltre a me collaboravano le tre insegnanti classe, così ogni gruppo aveva 6/7 bambini. Il laboratorio di scienze si faceva una volta alla settimana, aveva una durata di 2 ore e si protraeva circa un mese. Ogni unità didattica prevedeva 6-7 tappe. La scuola Palestrina è a tempo pieno. La ve-

rifica delle attività veniva attuata in itinere attraverso conversazioni e al termine di ogni unità didattica con una scheda che permetteva un riscontro oggettivo delle acquisizioni raggiunte. Le famiglie erano informate, avevano approvato, come tutto era stato approvato collegialmente. La documentazione realizzata mette in evidenza l'organizzazione della scuola Palestrina che procedeva con una programmazione delle attività scientifiche collegialmente e proponeva una scansione secondo il dettato dei nuovi programmi che forniscono le indicazioni pedagogico-didattiche di base; ciò ha consentito una stesura del piano di lavoro annuale dell'area scientifica per classi parallele, in collegamento interdisciplinare con altre discipline. È importante sottolineare la scansione degli obiettivi del piano in generali e specifici, perché questi ultimi sono stati utilizzati per la verifica e la valutazione quadrimestrale;

Può indicarvi le caratteristiche pedagogico-didattiche del suo laboratorio scientifico?

Credo che il coinvolgimento emotivo in quel che si studia sia importante perché favorisce la memoria a lungo termine e riorganizza le conoscenze che già abbiamo con le nuove acquisite. L'apprendimento richiede un ruolo attivo e da questo punto di vista ci sono principi psicopedagogici molto importanti che si realizzano in un laboratorio di scienze. La visione di una esperienza mette in discussione i preconcetti e gli stereotipi, la discussione e la riflessione poi aiutano a rivedere le idee preconcette. L'attività in laboratorio sviluppa anche la fantasia nell'ideare le ipotesi e il senso critico e risolvere problemi comporta il crearsi dei modelli applicabili e strategie di ragionamento, nulla vieta poi di andare a guardare in un libro. L'insegnamento dovrebbe procedere per problemi, vedi Piaget, Dewey, Bruner, Popper, come la realtà quotidiana del pensiero umanistico e scientifico, la riduzione dei concetti a definizioni è un'operazione falsamente riduttiva ad una linearità che in natura quasi mai esiste.

In seguito come si è evoluta questa esperienza di laboratorio scientifico?

Abbiamo presentato il nostro progetto al CSA in occasione dell'emanazione dei Progetti SeT nell' a.s. 1999-2000 e abbiamo ricevuto un finanziamento. Il Ministero aveva bandito un concorso per le scuole che presentavano progetti relativi all'insegnamento scientifico e tecnologico, c'era una apposita Commissione che vagliava i progetti. Quando abbiamo ricevuto il finanziamento, il Circolo ha chiesto il mio distacco per rendicontare la qualità dei progetti che si realizzavano, per cui io ho svolto per un anno scolastico un lavoro di supporto agli insegnanti della mia scuola impegnati nell'educazione scientifica con le loro classi. In seguito non ci sono più stati finanziamenti.

La normativa

In questi anni si fa strada un modo diverso di intendere l'insegnamento e la funzione docente, unitamente ad un'idea di organico della scuola funzionale a diversi scopi, che assume come criterio di calcolo non solamente il numero delle classi, ma una serie di parametri che sono in relazione alla qualità dell'insegnamento. Si fa strada l'idea di una *dotazione organica aggiuntiva* e si parla di *organico funzionale* come aspetti costitutivi dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e al tempo stesso come di una delle condizioni affinché le scuole possano esercitare la libertà progettuale.

A titolo esemplificativo si citano:

D.P.R. n. 399 del 23 agosto 1988, che disciplina il trattamento economico, l'identità della funzione docente, l'indennità di istituto, l'indennità aggiuntiva per la funzione docente, l'orario a tempo parziale, parla esplicitamente di funzione docente e di attività

di insegnamento e di attività connesse con il funzionamento della scuola. Il comma 8 stabilisce che il docente può, all'inizio dell'anno scolastico e con l'approvazione del Collegio dei docenti, dichiarare la propria disponibilità a svolgere altre tre ore settimanali di servizio per l'attuazione di insegnamenti individualizzati, di prevenzione e recupero dello svantaggio, di arricchimento e integrazione dell'offerta formativa. Le tre ore possono essere distribuite in modo diverso, non necessariamente settimanale e una delle tre ore può essere riservata allo svolgimento di attività di insegnamento nella scuola.

C.M. del 26 luglio 1990, n. 205, La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri, l'educazione interculturale, afferma, sempre per la scuola elementare, la C.M. 22 giugno 1990, n. 170, che i posti D.O.A. utilizzati per progetti particolarmente rilevanti sul piano sociale ed in armonia con gli aspetti portanti della riforma (ci si riferisce, in particolare, ai progetti relativi alla dispersione scolastica e all'integrazione degli extracomunitari) potranno essere mantenuti per le stesse iniziative qualora ancora necessarie.

Il Progetto SeT (Progetto Speciale per l'Educazione Scientifica e Tecnologica), di durata quadriennale (1999-2002), è stato promosso dal Ministero con la C. M. 270. Il progetto trae origine dalle carenze rilevate nella cultura scientifica e tecnologica messe in evidenza dai risultati scadenti in campo scientifico dei nostri allievi, così come comparivano nelle varie ricerche nazionali e internazionali. Nel testo della circolare venivano elencati alcuni dei problemi principali legati alla formazione scolastica, fra cui una presenza discontinua delle discipline scientifiche nei curricoli dei vari gradi scolastici, la scarsità o la mancanza di strumenti, salvo i libri, in alcuni ordini di scuola, la carente formazione dei docenti, per cui si rendeva necessario agire sia sulla formazione dei docenti che sull'apprendimento degli studenti. Il progetto ha come finalità generale la crescita complessiva della cultura scientifico-tecnologica nella scuola, attraverso tre linee principali di intervento:

- miglioramento della qualità e dell'organizzazione dell'insegnamento scientifico-tecnologico;
- miglioramento della professionalità degli insegnanti;
- miglioramento della cultura scientifico-tecnologica degli studenti.

Esso si fonda su una impostazione innovatrice dell'attività laboratoriale e sull'articolazione della programmazione didattica in unità di lavoro per aree tematiche trasversali di particolare rilevanza innovativa. Il Progetto SeT ha come obiettivo il potenziamento, l'aggiornamento e la riorganizzazione dei supporti scientifici e tecnologici per lo sviluppo della conoscenza; viene realizzato con carattere di supporto aggiuntivo in stretto rapporto alla promozione di professionalità funzionale al miglioramento della qualità dell'istruzione attraverso la fornitura, il potenziamento, l'aggiornamento di strutture e dotazioni, con riferimento a specifici progetti didattici per lo sviluppo di competenze professionali e trasversali. Il progetto assegna al laboratorio un ruolo primario perché pone al centro l'interazione fra conoscenze e attività pratico-sperimentali, chiarendo che *il laboratorio dell'educazione scientifico-tecnologica non è semplicemente un am-*

biente chiuso e attrezzato, in cui è possibile svolgere un certo numero di esperimenti e dimostrazioni. Il laboratorio è invece l'insieme di tutte le opportunità, interne ed esterne alla scuola, utili per dare un contesto pratico all'osservazione, la sperimentazione, il progetto e la valutazione della rilevanza sociale della scienza e della tecnologia. Le scuole delle province sono state invitate in quegli anni a presentare ai Provveditorati progetti aventi le seguenti caratteristiche:

- la progettazione di almeno due unità di lavoro e la sperimentazione nel maggior numero di classi;
- la progettazione di attività di formazione dei docenti;
- l'acquisizione e la predisposizione di risorse necessarie alla realizzazione delle unità didattiche prescelte;
- la partecipazione ad attività collaborative in rete e in fase di monitoraggio.

Laboratorio linguistico-espressivo

Questo laboratorio si è realizzato nell'a.s. 1996-97 presso la scuola elementare 'Nasica' di Castenaso (Bo); le classi interessate sono due classi seconde.

La normativa

I nuovi programmi

L'articolo unico decreta che i programmi didattici per la scuola primaria del 1955 sono sostituiti dai programmi annessi al decreto del 12 febbraio 1985, n.104.

Tre idee attraversano l'intero testo dei programmi: i traguardi fissati in termini di apprendimento, la prescrittività degli esiti come garanzia di equità sociale, l'organizzazione didattica come condizione per la realizzazione. I nuovi programmi introducono una nuova cognitività intesa come organizzazione dei comportamenti cognitivi da parte dei bambini e quindi come capacità di far fronte alle molteplici sollecitazioni del contesto: la scuola elementare ha per compito *la promozione della prima alfabetizzazione culturale*. Nello stesso tempo i programmi auspicano anche stili di convivenza democratica: *la scuola è una delle formazioni sociali basilari per lo sviluppo della personalità del fanciullo, dà un sostanziale contributo a rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana* (art. 3 della Costituzione). I programmi del 1985 realizzano un forte richiamo alla Costituzione: nel paragrafo *Educazione alla convivenza democratica* si sostiene che il fanciullo sarà portato a rendersi conto che *tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono uguali davanti alla legge, senza distinzione* e la scuola si impegna ad operare perché questo fondamentale principio della convivenza democratica venga assunto con consapevolezza dagli alunni. Quando si cita l'organizzazione didattica si fa riferimento ai due cicli della scuola elementare, la cui scansione può attuarsi secondo *una logica pedagogica non uguale per tutti per rispettare i ritmi di crescita individuale degli alunni*. Ci si riferisce inoltre al principio dell'unitarietà dell'insegnamento nel primo ciclo e ad una pluralità di docenti nel secondo per la *valorizzazione delle esperienze e degli specifici interessi culturali degli insegnanti*. Citando testualmente: *l'organizzazione didattica utilizzerà, inoltre, attività didattiche di sostegno e di didattica differenziata per aree di intervento specifico, coordinate all'attività didattica generale; valo-*

rizzerà le tecnologie educative che promuovono un ambiente di comunicazione multimediale. Nella Premessa il paragrafo *Diversità e uguaglianza* sostiene che è dovere della scuola evitare che le diversità si trasformino in difficoltà di apprendimento e in problemi di comportamento. Difficoltà e ritardi richiedono l'utilizzazione di tutti i canali della comunicazione oltre a quella verbale, per perseguire, attraverso un'appropriata metodologia, una sostanziale equivalenza di risultati. Un ulteriore paragrafo è dedicato agli alunni in difficoltà di apprendimento e all'integrazione dei bambini con handicap. Compito dell'insegnante è appropriarsi delle competenze evocate nei programmi, disciplina per disciplina, e manipolarle in modo da saperle organizzare nel lavoro quotidiano. I programmi presentano nove capitoli e relative suddivisioni in paragrafi riferiti alle discipline.

Legge 5 giugno 1990, n. 148

La Legge n. 148 tocca tutti punti innovativi di una riforma, distinguendoli per articoli: la formazione dell'uomo e del cittadino secondo il dettato costituzionale, la continuità del processo educativo, la comunicazione con le famiglie, la formazione delle classi e il relativo numero degli alunni, l'organico del personale docente, la scuola a modulo e il relativo tempo scuola, il ruolo dell'insegnante di sostegno e gli interventi a favore degli alunni portatori di handicap, l'assegnazione degli ambiti da parte del direttore didattico, la programmazione, la regolamentazione del tempo pieno, la sostituzione dei docenti assenti, l'insegnamento della lingua straniera, la valutazione, le iniziative di aggiornamento, la scuola elementare parificata, le risorse disponibili e l'edilizia scolastica. Sta emergendo una nuova identità di scuola elementare: le discipline si propongono, per la prima volta, come veicolo di differenziazione del progetto culturale della scuola e il gruppo docente avvia un processo di differenziazione organizzativa. Nello stesso tempo si fa largo l'idea che la scuola sia un complesso di strutture fisiche e di procedure amministrative, non un contenitore inerte e neutrale rispetto alle attività che in essa si realizzano. Al contrario, il piano didattico, la progettazione, gli interventi, i processi di apprendimento sono in stretta relazione con le risorse materiali e tecniche disponibili. La scuola è considerata un luogo in cui si producono apprendimenti; pertanto, accanto agli apprendimenti curricolari, è necessario predisporre un coerente assetto organizzativo.

C.M. 20 settembre 1991, n. 271

Sulla linea dei programmi del 1985, allo scopo di garantire una visibilità oraria ad ogni disciplina, si ipotizzano gli ambiti come contenitori di discipline caratterizzate ed autonome, con tempi settimanali rigorosamente distinti. L'intento di valorizzare la conoscenza delle strutture delle discipline stesse giustifica questa introduzione, ma la sua applicazione, appesantita da rigorismi burocratici, ha finito col produrre un'organizzazione didattica con un orario settimanale simile alla scuola secondaria. Acquistano rilievo le discipline di studio, gli obiettivi e i contenuti coi loro linguaggi, e i bambini diventano dei destinatari, per cui gli esiti didattici sono contraddittori, si rischia di mettere in difficoltà i bambini più deboli. Il tempo scuola si presenta frammentato, la successione delle attività spesso non ben equilibrate, si verifica un alternarsi eccessivo di insegnanti nelle classi.

La scuola a modulo

Il modulo consiste nell'abbinamento di due classi, preferibilmente parallele, a cui è assegnato lo stesso gruppo di insegnanti. Il modulo è finalizzato al superamento della dimensione esclusiva della classe e può essere un'opportunità per una nuova forma di raggruppamento degli alunni. Nell'intenzione della normativa, il modulo costituisce un'organizzazione flessibile di gruppi che consente di ripensare le condizioni dell'apprendimento: la classe è stabile mentre il modulo permette nuove possibilità, fra cui la suddivisione in sottogruppi, come nel caso del laboratorio qui presentato: il principio dell'individualizzazione dell'insegnamento consente di intervenire sul piano della flessibilità in merito a strategie didattiche, tempi, spazi, materiali, strumenti. Il modulo si presenta, nelle intenzioni, come un modello organizzativo arricchito rispetto al modello tradizionale. Nella realizzazione pratica risulta problematico ispirarsi alla nuova cognitività e favorire le prospettive di nuove socialità accennate nei nuovi programmi, il modulo esprime preoccupazioni e disagi degli operatori: si realizzano diverse tipologie (verticale, orizzontale, a scavalco, tre su due...) si resta impigliati nelle difficoltà degli ambiti, degli orari, dei rientri, delle supplenze. L'ampliamento del tempo scolastico, dalle 24 ore settimanali alle 30 con la lingua straniera e con alcuni rientri pomeridiani, costituisce una novità di rilievo: il tempo come variabile della qualità dell'insegnamento.

Il progetto

Il Ministero della Pubblica Istruzione ha rivolto alle scuole, nell'anno scolastico 1996-97, l'invito a sperimentare modelli efficaci di integrazione di alunni in situazione di handicap ai sensi dell'art. 40 comma 3 legge n. 449/97, finanziato dal 'Fondo per l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa'. La somma erogata ha consentito alla scuola l'acquisto di materiale utile alla realizzazione e alla documentazione di percorsi individualizzati nell'ambito di lavori di gruppo e/o di laboratorio che facessero uso di materiale tecnologico. Questo progetto è finalizzato all'integrazione scolastica di un bambino con evidenti difficoltà fonologiche, al superamento dell'eccessiva separazione delle discipline nel primo ciclo della scuola elementare, alla costruzione di uno sfondo e di una trama per il *continuum* e l'unitarietà metodologica e infine alla facilitazione dell'accesso agli apprendimenti attraverso molteplici percorsi e linguaggi. Costruito lo sfondo con la lettura e il commento del libro 'La casa sull'albero' di Bianca Pitzorno, si è lavorato sul filo conduttore della storia in modo interdisciplinare per realizzare una didattica multidimensionale in cui possano trovare accoglienza le varie forme di intelligenza. Si sono formati tre gruppi omogenei aprendo due classi seconde a modulo: alla fine dell'anno scolastico ogni insegnante ha lavorato con tutti e tre i gruppi. Al termine dei quattro incontri di ogni laboratorio sono state ricomposte le classi e si è data sistematicità ai contenuti appresi. Si è trattato di laboratori permanenti in quanto sono stati fissati la composizione dei gruppi, gli spazi utilizzati, (anche se recuperati per il tempo necessario), le aree di intervento, le insegnanti impegnate (una di ambito linguistico-espressivo, uno di ambi-

to logico-matematico e una di sostegno¹². La quarta insegnante, impegnata nelle due classi con l'insegnamento di storia, geografia e scienze sociali riprende le attività laboratoriali nelle due classi durante le attività musicali). Sono stati privilegiati obiettivi relativi all'organizzazione, agli apprendimenti e all'integrazione.

L'organizzazione dei laboratori ha introdotto variabili per la flessibilità di spazi e tempi, ha consentito di realizzare una didattica attiva, ha favorito continuità e circolarità di contenuti proposti in contesti diversi e l'utilizzo con diverse finalità, ha ovviato alla suddivisione disciplinare come unico modello proposto e alla rigidità degli orari, costruendo fili conduttori anche immaginari per allargare il campo della relazione e favorire un maggior numero rapporti interpersonali.

Per quel che riguarda gli apprendimenti, si sono privilegiati contenuti riferiti alle seguenti discipline: lingua italiana, educazione musicale ed educazione all'immagine. Successivamente, durante le attività in classe, si è data sistematicità alle conoscenze realizzate nei laboratori e sono stati riproposti i contenuti nella disciplina di riferimento. Le attività di rielaborazione, riflessione e di consolidamento sul piano cognitivo sono state svolte in ogni classe durante le ore di attività musicale, di lingua italiana e di videoscrittura. L'attività musicale si è avvalsa di filastrocche e canzoncine per riproporre in chiave diversa il contenuto dei laboratori. L'attività linguistica ha utilizzato gli elaborati realizzati nel laboratorio per approfondire e consolidare gli apprendimenti, l'uso del computer per piccoli gruppi è stato uno strumento valido per riscrivere i testi prodotti nei diversi gruppi di laboratorio a scopo documentativo.

L'integrazione si è posta come obiettivo l'utilizzo di una pluralità di linguaggi, soprattutto analogici, per accrescere la capacità espressiva di ciascuno e far sperimentare al bambino con handicap il piacere di esprimersi, la valorizzazione dei diversi stili di apprendimento, le modalità di lavoro di gruppo, l'aiuto reciproco, i comportamenti attivi di ricerca, l'assunzione di ruoli di responsabilità, l'avvio all'ascolto e alla considerazione del punto di vista altrui, l'intervento su dinamiche relazionali disturbate e positive relazioni interpersonali.

Ogni incontro di gruppo ha avuto una ritualità che si è ripetuta ogni volta: recupero della memoria dell'incontro precedente, nuova proposta e consegna di materiali, chiusura. Ogni gruppo era composto di 15 bambini. È stata riservata particolare cura a materiali, spazi e tempi, alla valutazione e all'autovalutazione sia sul piano cognitivo che comunicativo-relazionale.

La documentazione: la presenza della famiglia

Sono stati acquistati materiale fotografico, videocamera e software didattici utili alla documentazione. L'operazione della documentazione è stata così articolata:

- *scansione temporale e sequenziale delle attività e delle fasi a cui si riferisce la documentazione:* lavoro in classe in grande gruppo, per gruppi misti e sottogruppi, attività di

¹² L'esperienza è stata realizzata dalle insegnanti Ripalta Maffia, Loretta Nannetti, Wilma Righetti, Giuliana Santarelli.

informatica e di attività musicale successive ai laboratori, proposte di percorsi di approfondimento e di riflessione e rielaborazione in classe.

- *i materiali e gli strumenti*: sintesi prodotte dalle insegnanti, materiale grafico-pittorico del gruppo di attività espressive, elaborati dei bambini, prodotti delle attività al computer, registrazioni musicali, materiale videoregistrato e fotografico.
- *organizzazione del materiale di documentazione*: per problemi di tempo è stata fatta una raccolta ordinata in varie forme dei diversi materiali da cui sono stati prodotti un giornalino per raccogliere i testi scritti dai bambini rielaborati e corretti nel laboratorio informatico, una videocassetta per presentare alcune fasi significative dei tre lavori di gruppo, *libroni* costruiti con cartelloni per raccogliere la documentazione cronologica dei lavori di gruppo e delle fasi dell'attività, diapositive; questo materiale è stato utilizzato come verifica durante l'ultimo incontro con le famiglie.

Laboratorio di attività espressive

Il laboratorio si è tenuto nell'a.s. 2004-05 presso la scuola 'Pavese', I.C. n. 13 di Bologna, in una classe prima.

La normativa

L'art. 3 del D.P.R. 8 marzo 1999 n. 275 sull'Autonomia delle istituzioni scolastiche afferma che ogni istituzione scolastica predispone, con la partecipazione di tutte le sue componenti, il Piano dell'Offerta Formativa. Il piano è il documento costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche e contiene la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che ogni scuola si dà nell'ambito della propria autonomia. Il riconoscimento dell'autonomia funzionale alle singole scuole, prevista dall'art. 21 della legge 15/3/1997, n. 59, implica la capacità di ogni scuola di progettare e realizzare il POF.

Nelle *Indicazioni Nazionali* e nelle successive *Raccomandazioni* (Legge n. 53, 28 marzo 2003) sono sei i laboratori previsti all'interno della quota oraria obbligatoria nel corso dei cinque anni della scuola primaria: attività informatiche, attività di lingue, attività espressive, attività di progettazione, attività motorie e sportive, LARSA (laboratorio di recupero e sviluppo degli apprendimenti). Nelle *Raccomandazioni* il laboratorio è definito come "*il luogo privilegiato in cui si realizza una situazione di 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... il laboratorio si può definire un'occasione per scoprire l'unità e la complessità del reale, mai riducibile a qualche schematismo più o meno disciplinare, un momento significativo di relazione interpersonale e di collaborazione costruttiva dinanzi a compiti concreti da svolgere, e non astratti*".

Legge 19 novembre 1990 n. 341, riguardante la formazione universitaria degli insegnanti della scuola elementare e della scuola materna e dei corsi di specializzazione per

l'insegnamento nelle scuole secondarie. Con questa legge è stato introdotto l'utilizzo di personale insegnante di ruolo nella scuola presso le Università. La formazione iniziale degli insegnanti in Italia ha così caratterizzato due nuovi percorsi accademici: tra le attività previste nel curriculum formativo dei corsi e delle scuole, ha particolare importanza l'attività di tirocinio che vede impegnati, in qualità di supervisori, i docenti delle istituzioni scolastiche, utilizzati in posizione di semiesonero, ai sensi della legge n. 315/98. Il tirocinio si presenta come un'esperienza professionalizzante in cui lo studente apprende dalla pratica, su cui successivamente riflette. Col tirocinio si è costruito un percorso finalizzato all'apprendere in situazione scolastica e in riflessione guidata, coinvolgendo attivamente i futuri insegnanti in contesti lavorativi reali. La realizzazione di questo segmento formativo è centrale per la formazione dei futuri docenti, ma è particolarmente complessa per quel che riguarda gli aspetti organizzativi, in quanto richiede nel tempo continui adattamenti e rimodulazioni e, non ultimo, necessita della collaborazione delle scuole che ospitano gli studenti per il periodo previsto. Il progetto che segue è stato documentato con una relazione da una studentessa di tirocinio di Scienze della Formazione Primaria¹³.

L'organizzazione della classe

All'inizio dell'anno scolastico si programmano una serie di riunioni in cui vengono analizzati gli obiettivi e i percorsi educativi da attuare nelle singole classi. Settimanalmente sono previsti incontri di due ore per programmazione settimanale/quindicinale e organizzazione delle attività progettazione e/o messa a punto di itinerari didattici trasversali alle varie materie, analisi dei bisogni degli alunni per il necessario adeguamento della programmazione. Al termine di ogni quadrimestre sono organizzati incontri per la valutazione periodica degli alunni. Ogni bimestre i docenti partecipano ai consigli di interclasse con i delegati dei genitori, per la valutazione in itinere dell'andamento didattico allo scopo di conoscere e condividere scelte inerenti il plesso.

L'alternanza negli orari è prevista dagli insegnanti per consentire uguale validità a tutte le discipline e il maggior numero di ore di compresenza possibile per qualificare l'offerta formativa ed educativa. Nella scuola la compresenza è molto importante ed è considerata parametro di massima disponibilità in funzione delle attività didattiche. Le insegnanti della classe hanno due ore di compresenza e due ore di contemporaneità con l'insegnante di religione, durante le quali svolgono una lezione di recupero in un'altra classe coi bambini che sono esonerati dalle ore di religione. Il corpo docente della classe in oggetto è formato da un'insegnante dell'ambito linguistico-espressivo, un'insegnante dell'ambito matematico-scientifico, un'insegnante di religione, un'insegnante di sostegno statale, un'insegnante di inglese, un'educatrice della cooperativa 'Il quadrifoglio'. Le ore di insegnamento ammontano a 22 più 2 ore di programmazione settimanali su cinque giorni lavorativi.

¹³ Antonella Ippolito, tirocinio del 3° anno, a.a. 2004-05.

Il progetto ‘Con la matita e con la penna’

Il progetto¹⁴ ha l'intento di stabilire un contatto, con l'apporto fondamentale del Metodo Bruno Munari®, tra la realtà scolastica e l'immaginario infantile. La prima è rappresentata dalla scrittura, linguaggio segnico per eccellenza, la seconda dal disegno, ovvero il linguaggio simbolico della fantasia. È un viaggio alla scoperta di tracce di pensiero magico che parte da uno sguardo sul disegno, nel quale tutto ciò che si conosce assume forme diverse senza necessariamente opporsi alla realtà ma sollevandosi da essa; prosegue nell'incontro con le lettere e con il linguaggio scritto, non necessariamente sinonimo di convenzionalità e si conclude nell'avvicinamento delle due esperienze (una sul piano della realtà, l'altra su quello dell'immaginazione) sottolineandone l'ottica creativa e promuovendo un'opposizione al disincanto dell'infanzia. Gli obiettivi generali consistono nel promuovere e incoraggiare l'educazione all'immagine come strumento di crescita personale del bambino; integrare il linguaggio simbolico dell'immagine con quello segnico della realtà; creare un ambiente adatto a stabilire un contatto tra il fare e il creare; conoscere nuove metodologie per acquisire strumenti utili a conoscere la realtà; stabilire un paragone tra il segno e il simbolo; favorire lo sviluppo della creatività; imparare a far uso delle regole dell'immaginazione; giocare per conoscere. Nello specifico si tratta di sperimentare il Metodo Bruno Munari® attraverso il contatto e la conoscenza di vari materiali; cogliere il senso di lontananza e di vicinanza; stimolare la fantasia utilizzando l'immaginazione espressa col disegno; stabilire un contatto tra la lettera (segno) e il disegno (simbolo); comunicare un messaggio fantastico attraverso l'unione del linguaggio simbolico del disegno con quello segnico della parola; sviluppare la capacità del bambino di conoscere la realtà attraverso l'espressione creativa.

Un esempio di attività di laboratorio

Ci sono tanti tipi di A, dice Bruno Munari nell'introduzione all'*Alfabetiere*, e insieme si può giocare per creare un modo più efficace per ricordarle, per imparare a leggerle.

Basterebbe ritagliare lettere dai giornali e assemblarle con immagini, inventare filastrocche, con un ritmo più che con un senso (che poco interessa ai bambini) e poi non ricordarsi più come era difficile imparare tutto quel lungo alfabeto! Nelle attività proposte l'obiettivo è imparare a utilizzare il gioco come strumento di conoscenza, servendosi della relazione tra le cose che i bambini già conoscono e quelle che non hanno mai visto e che si apprestano a conoscere con questa attività. Il risultato sarà un'invenzione, ovvero una cosa che prima non c'era: un libro tutto loro.

¹⁴ Il laboratorio è stato realizzato dall'insegnante Franca Tomaselli in collaborazione con la studentessa iscritta al terzo anno di Scienze della Formazione Primaria, Antonella Ippolito, durante l'attività di tirocinio.

L'attività si articola in quattro fasi:

Fase 1 - Lo scarabocchio: è il punto di partenza per la creazione di una storia inventata e immaginata da realizzare con un disegno che completi e trasformi il segno che compare su di un foglio bianco. In un secondo momento il bambino racconta a voce la storia che ha scritto con la sua fantasia.

Fase 2 - La lettera: questa volta il punto di partenza è la lettera vera e propria. La proposta è sempre di trasformare un segno, che ha un preciso significato, in un simbolo, che ha un senso totalmente diverso in base a colui che lo trasforma. L'immaginazione parla solo attraverso il disegno; i bambini possono liberamente raccontare la loro storia.

Fase 3 - Il paesaggio: collocata in un foglio colorato la lettera, questa volta la si deve trasformare in un elemento di un paesaggio immaginario. In seguito, con l'aiuto di fogli semitrasparenti, il paesaggio si completerà con particolari che diventano sempre più vicini (agli occhi di ogni bambino). Infine, in un lavoro di gruppo, i bambini sovrappongono i vari fogli creando una serie di paesaggi diversi.

Fase 4 - Il libro: per riunire tutti i lavori fatti nelle altre fasi del progetto, i bambini creano la copertina e il titolo di un libro che racconta la loro storia. con materiali vari (carte, bottoni, fiori secchi, stoffe, colla, forbici) e con fantasia realizzano la loro invenzione, fatta di lettere, parole e disegni, fatta di presente (ciò che conoscono), di passato (ciò che già conoscevano) e di futuro (ciò che grazie a questa esperienza avranno le capacità di conoscere).

Bibliografia

- A. Alberti, *Commento ai programmi della scuola elementare dopo la riforma*, La Nuova Italia, Firenze, 1994.
- AA.VV., *Sui decreti delegati*, Il puntoemme Edizioni, Milano, 1975.
- P. Calidoni, M. Falanga, I. Fiorin, C. Scurati, *La funzione dirigente nella scuola primaria*, La Scuola, Brescia, 1995.
- G. Cerini, F. Frabboni, *Sui sentieri della riforma. Didattica e organizzazione nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze, 1998.
- G. Cerini (a cura di), *Idee di tempo, idee di scuola*, Tecnodid, Napoli, 2005.
- A. Gallo, *Gli organi collegiali della scuola*, NIS, Roma, 1981, La Scuola, Brescia, 1995.
- H. R. Kohl, *La scuola aperta*, Il puntoemme Edizioni, Milano, 1973.
- M. Nerbano (a cura di), *Un anno di laboratorio scientifico*, Comune di Modena - Assessorato alla Pubblica Istruzione, Modena, 1989.
- A. Orlandoni, *I Progetti SeT provinciali*, in "Innovazione Educativa", Inserto, Anno II, n.4, maggio 2005.
- F. Tenore, *Scuola, enti locali, territorio*, La Scuola, Brescia, 1979.

IL DIRE E IL FARE DEL LABORATORIO

Loretta Buda*

*Supervisore al tirocinio - Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Bologna

Non è sempre facile scrivere, non lo è quando si devono descrivere i paesaggi che animano la scuola. Riflettere sull'evento educativo che nel suo manifestarsi si sottrae all'evidenza di un prima e di un poi rende il racconto difficoltoso. Definire evento ogni esperienza laboratoriale può apparire pretenzioso ma, se l'evento si configura come atto che muta consapevolezza e modalità di pensiero, l'intenzionalità sottesa ad ogni progetto di laboratorio è proprio quella di modificare non solo immagini e abitudini, ma anche il modo di abitare e vivere la scuola. Per rendere facile questo compito devo riservarmi uno spazio confidenziale e dedicarmi alla piacevolezza di una scrittura del ricordo. Uno spazio parallelo, vissuto fra memoria e attesa, che possiede *“caratteristiche solo nostre in cui si lavora con il piacere di lavorare in cui si può prendere il tempo di chiederci il senso delle nostre esperienze?”*. Memoria per ricordare, per collocarci *in un orizzonte di senso contestualizzato*, in fiduciosa attesa di 'quel nuovo' che la scuola propone nel suo continuo divenire. Ricordare per il piacere di scrivere; scrivere per rivedersi e rileggersi.

Nel mio rimemorare mi rivedo impegnata a declinare la mia idea di scuola in una quotidianità febbrile, articolata e complessa. Mi ritrovo in classe, microcosmo di identità plurali, dove è difficile pensare al plurale perché i buoni propositi, che animano l'agire di ogni insegnante, si incontrano con i limiti e i contrattempi che la fatica quotidiana interpone. Una fatica che deriva dalla determinazione a voler mantenere fede al principio *dell'educazione integrale della persona*. In questo momento mi sento molto vicina a Dorothy, protagonista del 'Mago di Oz'. Anch'io mi sono incamminata lungo la strada di mattoni di gialli e mi rivedo, insieme ai bambini, ai colleghi, e a quanti mi hanno affiancata, protagonista di viaggi ogni anno rinnovati. Strade, incontri, percorsi, accoglienze, soste, commiati; itinerari fortunatamente partecipati nella progettazione e condivisi nella fatica. La storia di Dorothy e dei suoi amici mi permette di condividere il concetto di *educazione* come accompagnamento verso nuove conquiste; traguardi raggiunti con percorrenze sempre impegnative, spesso vincolanti ma che mi hanno riservato anche opportunità di volo.

Per uscire da questo divagare fra pensieri e considerazioni e tentare di attribuire un minimo di scientificità alla mia scrittura, mi affido ad una definizione che riassume la mia idea di laboratorio. "Il laboratorio è un luogo virtuale, è l'insieme di tutti i luoghi e di ogni occasione in cui si realizza qualcosa (a partire da un progetto) conservando la coscienza della necessità, se non del primato, della dimensione del fare". Un fare-poi-in, naturalmente, perché nel laboratorio troviamo innanzitutto l'idea e la pratica della *poiesis*. In greco antico *poiein* è fare, produrre, ma, diversamente da *prattein*, che pure ha lo stesso significato, allude ad un'azione fine a se stessa, non finalizzata, un produrre

all'interno di un progetto aperto, o fare come far divenire, perché la dimensione dinamica è cifra e condizione dell'esistere nel mondo e dell'esistere del mondo. *Prattein*, invece, è fare qualcosa 'in funzione di', è realizzare, compiere. Rischiando l'utilizzazione di spazi semantici segnati, potremmo dire che la *poiesis* è il fare-poetare del gioco, mentre la *praxis* è il fare-produrre del lavoro. Il laboratorio non esclude certamente la dimensione del *prattein*, anche perché il progetto, cui segue la realizzazione e la messa in opera (pragmatica ed ermeneutica) di ciò che viene prodotto, risulta fondamentale. Il fare del laboratorio è tuttavia soprattutto *poiein*, un fare, un fabbricare, un produrre, in cui gli oggetti e i testi a cui il laboratorio consente di approdare sono esercizi di ricostruzione simbolica del mondo. "Mentre il soggetto, in laboratorio, fa, contestualmente si fa, e la costruzione di un oggetto-testo della rappresentazione diviene testo del suo modo di scoprire e di inventare il mondo, testo del suo esserci"¹⁵. Cercando di declinare la citazione per riportarla al vissuto professionale, riconosco che la rilevanza del laboratorio risiede soprattutto nel suo essere 'pensato' come una struttura allestita su tre livelli: organizzativi, pedagogici e didattici. Mi soffermo sul verbo pensare che rimanda all'idea di laboratorio come spazio accogliente dove il pensare e il progettare si connotano come un prendersi cura, che nasce dalla possibilità di pensare e ripensare l'agire educativo e didattico in termini innovativi e culturali.

Il laboratorio diventa il risultato dell'evoluzione di un'idea condivisa che si sviluppa e concretizza grazie alla tensione culturale che anima i docenti, caratterizzata da attenzione e sensibilità verso tutti i soggetti che abitano la scuola. In una scuola che si pone in una prospettiva di attenzione alla qualità della vita scolastica la didattica si propone come opportunità per supportare le situazioni di difficoltà e disagio e per favorire l'emergere delle potenzialità. La scuola è un edificio che diventa dimora e chiede di essere allestito con strumenti volti a supportare attività centrate su specifici oggetti culturali che nel loro disporsi, divenire e connettersi valorizzano la quotidianità scolastica con 'eventi' culturali; spazio capace di diventare oasi, per permettere a tutti i soggetti di rappresentarsi, di orientarsi e di rapportarsi originalmente *nel e al mondo*. Sento la necessità di recuperare le voci, i suoni e le espressioni che mi hanno aiutata a vedere la realtà, a riconoscermi e ad affrontarne la complessità. In questo scenario di vita professionale, apparentemente senza confini, animato da storie vissute, immaginate e sognate, il ricordare mi permette di isolare alcune parole che rilevano le tracce di esperienze trascorse; una 'collezione di attimi' che si lascia interrogare e mi permette di ritrovare il senso di un'operatività trascorsa e di orientare quella futura.

Le parole che fanno il laboratorio

*Una pàrola l'è un fat che suzed*¹⁶. (Una parola è un fatto che succede).

Pur concordando con il poeta, mi sento più vicina all'espressione utilizzata dai bambini: *le parole camminano rimbalzano e trovano le loro storie*. Le parole, quando sono

¹⁵ M. Dallari, *Posta prioritaria*, Meltemi.

¹⁶ T. Baldassarri, *Antologia della poesia dialettale*.

pensate e agite, “*indagano, svelano, evocano, complicano, provocano e costruiscono sempre mondi e scene*”¹⁷. Nel loro essere provocanti disegnano percorsi, ma è nel loro balzare e rimbalzare che indicano sentieri nuovi. Itinerari diversificati che nell’aprirsi e intrecciarsi favoriscono incontri di storie pregevoli perché sostenute dall’intenzionalità educativa di creare, insieme ad altri, qualcosa di singolarmente speciale.

La relazione - Solo privilegiando la relazione, come momento centrale dell’azione educativa, è possibile attivare processi di identificazione, dialogo, confronto fra storie diverse. È sulla relazione che si fonda la possibilità di costruire, innovare e certificare l’abitabilità di quell’edificio che, insieme ad altri, ci impegniamo ad allestire.

Tempo - Il tempo che sollecita storia-memoria e richiede di riconsiderare la qualità del tempo scuola. Un tempo vissuto consapevolmente non solo nell’aspetto quantitativo ma anche qualitativo. Un tempo che coglie e vive il valore di ogni attimo ma che è anche capace di attendere per lasciare emergere l’inatteso.

Attesa - Cura e attenzione richiedono tempo di qualità: il tempo dell’attesa, dell’ascolto e della parola. Attesa per portare alla luce ciò che è incluso offrendo attenzione e cura a ciò che si manifesta; si attende che qualcosa prenda forma e venga riconosciuto, si ascolta per conoscere e comprendere, si parla per ‘*venire alla luce*’.

Parola - “*Il tempo è sapiente perché svela le cose; sapiente è anche il discorso che è in grado di tenere i fili del tempo*”. Il Tempo custodisce la centralità della parola, crea il tempo del pensiero che a sua volta genera il tempo dell’autonomia. Nella *parola* noi possiamo esercitare la nostra individualità e aprirci alla reciprocità della narrazione. La parola come strumento del pensiero, della sua organizzazione che si fa concetto e quindi conoscenza, che provoca e seduce, abitata dal pensiero originale e dal bisogno di entrare in dialogo.

Dialogo - Dal monologo dell’io è possibile passare al dialogo con il tu e dal dialogo al confronto a più voci della narrazione che ci permette di entrare nelle storie, in quelle che i bambini ci raccontano e in quelle che noi viviamo insieme a loro e ad altri.

La conversazione - Impegna i bambini in un continuo adattamento tra quello che credono di sapere, ciò che avevano immaginato e quanto avviene realmente nel quotidiano. Poi i bambini imparano che non basta far parlare tutti ma che è necessario tener conto dei vari punti di vista, ‘*dei gusti di ognuno*’: è necessario negoziare insieme le decisioni.

Il gioco - Il gioco come complicità fra insegnante e alunni per condividere la naturale propensione al gioco dei bambini e come abilità dell’insegnante di rendere complessa e colta la loro naturale tendenza ludica. Concedere al tempo scuola le forme del gioco favorisce un tempo generoso e gioioso capace di in-ludere e di concedere intervalli narrativi che favoriscono l’evolversi del pensiero creativo.

Creatività - Spesso la parola creatività viene associata al termine genialità dimenticando che a scuola creatività fa rima anche con progettualità e che l’originalità di alcune strategie didattiche permette alle intenzionalità sottese e alle finalità dichiarate nel progetto di concretizzarsi nella quotidianità della classe.

Il gruppo - Le parole pronunciate e le azioni vissute danno vita ad un nuovo spazio

¹⁷ D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano, 1996.

relazionale volto all'incontro tra i soggetti; ciò favorisce il manifestarsi di racconti individuali che nella loro evoluzione permettono l'elaborazione di una cultura comune del gruppo e la personalizzazione degli approcci didattici.

Il prodotto - L'esito non deve risultare eclatante, ma vestirsi d'importanza per chi l'ha realizzato e valorizzare i protagonisti dell'esperienza. Un prodotto che è il risultato dell'evoluzione di un'idea originaria condivisa e che si è concretizzata grazie ad un processo dove cura e attenzione al dettaglio caratterizzano le metodologie adottate.

Metodologie - Metodologie atte a sviluppare competenze che favoriscono apprendimento. Competenze che si conquistano con la pazienza di un fare e un rinnovare provare-riprovare, cercare e ricercare che fa scoprire ai bambini il piacere di sperimentare, quello che Demetrio definisce "il gioco liberatorio del pensiero asistemico"; una condizione che valorizza il gusto di scoprire nuove cose, di risolvere i problemi, di comprendere il reale attraverso ottiche diverse e prospettive inconsuete.

Le collaborazioni - La scuola richiede una pluralità di interventi che un unico insegnante non può soddisfare. È necessario che l'insegnante abbia la capacità di aprirsi agli altri (colleghi, genitori, collaboratori scolastici ed esperti) sostenuto dalla fiducia di vedere la sua idea originaria realizzarsi in un 'disegno' completato a più mani. La collaborazione tra scuola e famiglia e la conseguente condivisione di azioni educative è un momento centrale per la promozione del successo formativo ma diventa fondamentale per la realizzazione dei laboratori i quali garantiscono la possibilità di scegliere la frequenza e decidere l'adesione in nome dell'interesse e della motivazione.

La professionalità docente - Nel laboratorio il maestro, può personalizzare le sue azioni sulle necessità e sulle possibilità di ognuno e creare un contesto dove le parole: accettazione, rispetto, riconoscimento assumono valore perché vengono declinati con modalità appropriate e interventi misurati capaci, di sviluppare competenze per favorire apprendimenti. Naturalmente si tratta di un lavoro complesso che ridisegna competenze e conoscenze, stili di lavoro e sistemi di valutazione.

Unitarietà - Orientare l'agire didattico verso l'individuazione di elementi trasversali che convergono verso esiti unitari e aiutano gli alunni a muoversi fra gli ambiti disciplinari riconoscendo in essi unitarietà e completezza.

Valutazione - La valutazione come atto ispirato ai valori della pluralità e della differenza, supportato da un continuo processo di osservazione e riflessione. Osservazioni per rilevare fatti e far emergere significati; riflessioni relative ai modi, alle forme alle risultanze dell'insegnare e dell'apprendere e alla relazionalità di adulti e bambini. Una valutazione formativa e orientativa, che non esclude la possibilità di utilizzare strumenti che aiutino a conoscere i vari livelli raggiunti dagli alunni.

Arte - Poesia - Intercultura - Accoglienza - Memoria

Con queste parole, pur nella loro incompletezza, tento di descrivere la mia idea di laboratorio, ma esse trovano senso e completezza se vissute nella quotidianità della classe: giocano, rimbalzano, si incontrano, convergono in continui adeguamenti volti alla condivisione di valori. L'elenco, lasciato volutamente aperto, si configura come opportunità narrativa, 'luogo linguistico' capace di generare reti di significati.

LE PAROLE DEGLI INSEGNANTI

Maria Cristina Gubellini*

*Docente, IRRE Emilia-Romagna

I contributi fin qui presentati delineano un'idea di laboratorio quanto mai ricca, suffragata dalla più autorevole letteratura pedagogica e da varie esperienze particolarmente pregnanti. Nelle pagine precedenti risuonano, pertanto, parole di pedagogia, di didattica, di relazioni...

In questo breve spazio vorremmo dar voce agli insegnanti, raccogliere le parole del/sul laboratorio dal loro punto di vista. Abbiamo chiesto la collaborazione di una ventina di loro, per la maggior parte già componenti di altri gruppi di ricerca disciplinari e non: un campione probabilmente non rappresentativo a stretto rigore statistico, ma certamente significativo del panorama dei docenti più impegnati sul piano della ricerca e della sperimentazione.

Quali idee emergono dalle interviste semi-strutturate¹⁸ che abbiamo condotto? Quali convincimenti? Quali desideri?

Analizziamo le risposte.

Parole per definire: l'idea di laboratorio

Una prima serie di osservazioni riguarda l'aspetto organizzativo: il numero ridotto degli alunni, la suddivisione in piccoli gruppi, uno spazio che sia 'altro' dall'aula vengono riconosciuti come elementi importanti per realizzare concretamente un'attività laboratoriale. L'idea maggiormente condivisa è quella del laboratorio come luogo fisico e mentale nel quale si può lavorare insieme in modo creativo, fare esperienze concrete, sperimentare oggetti, parole, idee, relazioni.

Alcune definizioni ci sembrano particolarmente rilevanti¹⁹.

Il laboratorio è una situazione in cui alunni e insegnanti 'lavorano' insieme interagendo, confrontandosi verbalmente, progettando, sperimentando.

Il laboratorio è il luogo della sperimentazione, dell'uso dei vari linguaggi dello scambio, dell'affettività, della manifestazione dei comportamenti cognitivi e relazionali, della metacognizione, del fare esperienza.

¹⁸ Il testo comprendeva tre quesiti a risposta aperta (Qual è la tua idea di laboratorio? Quale può/deve essere il rapporto tra progettazione e realizzazione del laboratorio? Quale insegnante serve per il laboratorio - come deve essere, quali caratteristiche deve avere...?) e due consegne-stimolo (Descrivi con tre aggettivi la tua esperienza professionale all'interno di un laboratorio da te condotto; ti chiediamo di utilizzare una metafora per descrivere il tuo vissuto come insegnante di laboratorio - del tipo: Quando sono in laboratorio mi sento come..., il mio lavoro in laboratorio è come...).

¹⁹ Sono riportate in corsivo le parti trascritte dai questionari.

È una precisa pratica didattica mediante la quale si può perseguire un obiettivo comune: l'insegnamento individualizzato.

Laboratorio è lavorare insieme per realizzare, scoprire, inventare qualcosa.

È uno spazio fisico e psicologico dove interagiscono le intelligenze intorno a un progetto che deve avere un obiettivo a breve termine, inserito in un più vasto obiettivo formativo.

È 'l'angolo' in cui ai formandi – di qualsiasi età siano – viene offerta l'opportunità del 'fare' le esperienze capaci di attivare una rete di collegamenti-verifica tra teoria e prassi, necessaria ad una effettiva comprensione-interiorizzazione degli apprendimenti ('Se faccio, capisco').

Parole per declinare: il rapporto progettazione-realizzazione

La progettazione, dicono gli insegnanti, è importante, *anche per la predisposizione di spazi, tempi, materiali*; tuttavia non deve essere *troppo rigida ma verificata e modificabile in itinere*. La relazione è considerata assai stretta (*l'una non può esistere senza l'altra; le fasi devono essere strettamente collegate*), ma in un'ottica di *continuo confronto, adattamento, cambiamento*; la parola-chiave che emerge con forza da queste testimonianze è, appunto, *flessibilità*. Varie dichiarazioni ben delineano questo rapporto, articolato e complesso (*la progettazione deve essere accurata per permettere una realizzazione produttiva; l'ipotesi di lavoro va intesa a maglie larghe, con obiettivi chiari ma percorsi dinamici e flessibili*). Né va sottovalutata la collaborazione con i colleghi: *progettazione e realizzazione devono essere fatte collettivamente*.

Rileviamo l'attenzione posta da alcuni docenti al tema della condivisione con gli alunni: *i bambini devono contribuire alla fase della progettazione*, ma soprattutto *con l'alunno deve essere condivisa la dinamica tra desiderio/idea/progetto e gli aspetti di possibilità, realtà, attualità*.

Parole per descrivere: l'insegnante del laboratorio

Per tentare di delineare la figura dell'insegnante da laboratorio (o del laboratorio), i docenti che abbiamo intervistato orientano le proprie osservazioni intorno a vari campi: la competenza disciplinare, le doti organizzative, la padronanza di particolari metodologie, le capacità relazionali. Non sempre le opinioni convergono.

Sul primo aspetto, infatti, a fronte di chi richiede un insegnante *molto competente (sull'oggetto del laboratorio, sugli aspetti epistemologici, valutativi, metacognitivi)* altri indicano *un ottimo insegnante di classe e non specialistico, purché motivato e motivante, con interessi personali su quel laboratorio, dotato di passione convinzione pazienza*.

Sugli aspetti organizzativi c'è maggiore accordo: molti infatti ritengono importante *saper organizzare spazi, tempi e modalità attive*, così come essere in grado di *modificare le proprie funzioni abituali*.

Per quanto concerne il piano metodologico, il docente dovrebbe *saper utilizzare – attraverso attività meno tradizionali – una metodologia accattivante, supportata da materiali numerosi e diversificati*. Dovrebbe saper stimolare e coinvolgere tutti gli alunni, essere *creativo e fantasioso* e dimostrare una concreta *apertura al pensiero divergente*.

Un maggior numero di interventi declina varie capacità relazionali: l'insegnante del laboratorio dovrebbe essere *disposto a osservare e interagire con gli alunni, capace di entrare in*

sintonia con gli alunni, di lasciar loro spazio e di promuoverne la creatività; deve voler mettersi in gioco, sperimentare se stesso, sapersi confrontare autenticamente con gli altri, avere l'umiltà di dire anche 'non lo so' oppure 'ho sbagliato'. In sintesi, una persona che consapevolmente mobilita la sua affettività, che si dimostra accessibile, duttile (non plasmabile).

Parole per raccontare/raccontarsi

Le risposte fornite all'item n. 4 (*Descrivi con tre aggettivi la tua esperienza professionale all'interno di un laboratorio da te condotto*) sono negative in pochissimi casi (*faticosa, impegnativa, caotica*), mentre tutte le altre sono connotate positivamente e sono distribuite su tre aree, che si integrano continuamente tra loro.

Si leggono diverse gradazioni del concetto di 'partecipazione: *coinvolgente, stimolante, appassionante, gratificante, entusiasmante, appagante, arricchente, soddisfacente, piacevole*.

Si evidenziano declinazioni di alcune specificità dell'esperienza laboratoriale che viene definita, innanzitutto, *creativa poi positiva, flessibile, mirata, condivisibile, produttiva, efficace, affettiva, individualizzante, attivante, interdisciplinare, nuova, viva, pratica, complessa, costruttiva, inventata*.

Si colgono poi aggettivi maggiormente riferibili al coinvolgimento dell'insegnante: l'esperienza, infatti, viene descritta come *nuova, personale, allertata, generosa*.

Parole per s/velare

La lettura delle metafore rivela percezioni significative del proprio vissuto.

Molti docenti definiscono l'esperienza del laboratorio un'attività legata al creare (*mi sento un cuoco che cucina uno squisito menù; il mio laboratorio è una cucina dove può anche regnare il caos, ma dove al termine della preparazione c'è ordine e sul tavolo un piatto che appaga; il mio lavoro in laboratorio è come quello di un artigiano; mi sento come un artigiano che deve forgiare dei materiali, non operaio alla catena come ci si sente in classe; mi sento come un pittore con la sua tavolozza ben fornita, spatola e pennelli; anche la luce è quella giusta: il quadro sarà comunque mio!*) o comunque al produrre (*mi sento un'ape molto indaffarata che vola di fiore in fiore; mi sento come un vulcano in eruzione*).

Alcuni sostengono che l'attività laboratoriale è una *continua esplorazione* (*mi sento come un esploratore alla continua ricerca di un tesoro; mi sento come un ricercatore*).

Altri ancora si riconoscono maggiormente nel ruolo di *conduttore* (*è come dirigere un film: sei sempre 'dentro' ma sei anche contemporaneamente 'fuori'*).

Alcuni utilizzano metafore che rimandano a rapporti di *scambio e collaborazione* (*mi sento come chi lancia e riceve degli input; mi sento come un pesce che nuota con altri pesciolini verso un obiettivo; una fontana che dà e riceve acqua*).

Altri apprezzano il laboratorio per un'idea di *libertà* che quella didattica richiama (*Mi sento libera di creare il mio percorso, di ascoltare e osservare i bambini e interagire con loro*).

Non mancano spunti per una dimensione di *magia* (*il mio lavoro in laboratorio mi fa sentire fuori dal tempo e dallo spazio; mi sento come uno specchio; è come essere in un mondo di gnomi dove si fabbricano oggetti fatati*).

Per concludere proponiamo alcune metafore che ci sembrano particolarmente si-

gnificative e suggestive (*mi sento come un albero, con i piedi per terra e le braccia aperte verso l'alto; mi sento come una coordinatrice di ricerche in atto, tesa a rendersi progressivamente inutile; mi piace l'idea di vivere il laboratorio con l'anima del clown, con la sua ingenuità, la sua smania di ridere e la sua voglia di ballare*).

In sintesi

La ricchezza, la varietà, la profondità delle riflessioni offerte consente di 'definire' il laboratorio come il luogo, ma anche il modo, per motivare, progettare, costruire e sostenere un sapere che è:

- operoso, pratico, concreto;
- in continua evoluzione;
- condiviso dalle persone in apprendimento;
- arricchito di scambio e collaborazione;
- attivante ed efficace.

Ancora.

Le voci degli insegnanti fanno emergere, significative e pregnanti, numerose parole del laboratorio che contribuiscono a delineare una possibile mappa concettuale²⁰:

flessibilità
 disciplinarietà
 trasversalità
 operatività
 organizzazione
 unitarietà
 metodologia
 autenticità
 creatività
 pensiero divergente
 orientatività
 valorialità
 relazionalità
 sperimentazione
 individualizzazione...

²⁰ Certamente non esaustiva, ma rappresentativa delle opinioni espresse dai docenti.

UNA CORNICE PER CO-COSTRUIRE COMPETENZE

Manuela Gallerani*

*Docente - Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi, Bologna

Per una reale comprensione degli orizzonti di riferimento teorici e metodologici connessi alla didattica laboratoriale, va anticipato che nello spazio dinamico del laboratorio è ravvisabile uno degli obiettivi fondamentali per l'apprendimento e la formazione, nel contesto di una società complessa e globale. Si tratta della possibilità e della volontà di mettere tutti gli allievi nelle condizioni di acquisire gli strumenti necessari per 'imparare ad imparare' nel corso di tutta la vita.

Il *laboratorio* rappresenta una particolare strategia di organizzazione delle situazioni di apprendimento e affonda le sue radici nelle proposte di Autori *classici*¹ che ne hanno proposto un'interpretazione articolata. Se l'esigenza più urgente ravvisabile nel *passato*, ma tuttora attuale, era quella di promuovere una scuola democratica che favorisse una maggiore equità sociale, le urgenze della scuola contemporanea sono principalmente connesse alle nuove richieste della società della conoscenza. In primo luogo l'esigenza di garantire agli allievi gli strumenti necessari per poter continuare a formarsi nel corso di tutta la vita, in una società complessa che esige competenze di base, trasversali e di tipo strategico; in secondo luogo il *focus* si sposta sul concetto di *individualizzazione* dell'apprendimento, inteso come categoria didattica in base alla quale la differenziazione dei percorsi rappresenta una strategia per il raggiungimento di traguardi formativi comuni a tutti.

Le metodologie e le tecniche didattiche adottate nel lavoro svolto *fuori classe* (nei laboratori), risultano tanto coerenti con la sintassi dell'oggetto indagato, quanto con un approccio attivo dei partecipanti, secondo i principi e la filosofia del far ricerca, così come del *problem solving*, del *learning by doing* – per dirla con Dewey – dell'apprendimento cooperativo e della riflessione sull'esperienza. In altri termini, il laboratorio offre agli studenti molteplici possibilità tra le quali possiamo enucleare le seguenti: a) la possibilità di imparare a conoscere e interpretare la realtà culturale e sociale di cui sono parte e da cui vengono formati, in-formati, *plasmati* dalla cultura, come soggetti e come *prodotti*; b) la possibilità di imparare a riconoscere le proprie potenzialità, per riuscire a concretare progetti personali e giungere ad incidere con il proprio agire su un contesto socio-culturale connotato da significati, segni e simboli condivisi; c) la possibilità di imparare a prendere *decisioni situate*, in contesti differenti. Un processo, questo, che può

¹ Tra gli Autori che maggiormente hanno contribuito a definire ed articolare la teoria-prassi del laboratorio ricordiamo: Comenio, Kerschensteiner, Dewey, Makarenko, Freinet, Parkhurst, Montessori, don Milani.

favorire lo sviluppo di ulteriori importanti capacità, ossia quella di *scegliere* e di prendere decisioni in merito agli obiettivi da perseguire per realizzare se stessi a livello personale e professionale. Tutto questo, all'interno di una proposta formativa che offre una serie di opzioni possibili e pensabili proprio nello spazio/tempo di un progetto *in fieri*, articolato lungo tutto l'arco della vita.

Da questo punto di vista il laboratorio assume una triplice valenza pedagogica, cioè a dire di tipo conoscitivo, formativo e orientativo. Per quanto riguarda il livello *conoscitivo*, le attività e gli *oggetti* inerenti i temi proposti – attraverso attività individuali e di gruppo relative alla raccolta, valutazione, confronto ed elaborazione delle informazioni – aumentano nei partecipanti la consapevolezza sui percorsi o processi conoscitivi messi in atto, oltre che sui temi affrontati. La valenza *formativa* riguarda il fatto che ogni allievo – attraverso attività svolte sia in gruppo, sia individualmente – acquisisce nuove competenze. Queste ultime possono essere di tipo relazionale e comportamentale, oppure di tipo operativo e inerenti la gestione autonoma dei problemi della conoscenza, nonché di conoscenza critica, di metaconoscenza e autoconoscenza. In riferimento alla valenza *orientativa*, ogni allievo nell'interazione con i pari e con i docenti ha l'opportunità di confrontare con altri le proprie rappresentazioni della realtà, le proprie motivazioni o aspirazioni personali, e non di meno dubbi e insicurezze. In tal modo cominciano a consolidarsi le risonanze con l'ambiente e quelle variabili che diventeranno in futuro significative, perché implicate nelle scelte individuali e formative.

Ciò risulta perseguibile a scuola, soltanto a patto di predisporre strategie e metodologie didattiche *ad hoc*, in grado di favorire l'attualizzarsi delle componenti ritenute indispensabili per un processo di insegnamento-apprendimento, che possa risultare davvero *efficace* e stimolante. Tra queste componenti essenziali ci limitiamo a ricordare, a titolo esemplificativo e non esaustivo, le seguenti: 1) la *partecipazione* attiva dell'allievo stimolata attraverso una *didattica attiva*. In altri termini, una didattica che tiene conto non solo dei contenuti disciplinari, ma anche delle connotazioni epistemologiche della disciplina e delle mediazioni didattiche indispensabili per sviluppare un'autentica formazione integrale del soggetto-persona; 2) la *curiosità*, l'interesse, il bisogno conoscitivo/apprenditivo dell'individuo - che identifica un bisogno di tipo primario alla stregua della fame o della sete, in quanto rappresenta il *motore* di ogni forma di conoscenza e di ogni ulteriore processo formativo -, strettamente connessi al *piacere* di imparare, quale stimolo che muove un processo esplorativo e conoscitivo mai concluso; 3) la *ricerca*, intesa come il processo attivo di scoperta che è funzionale alla possibilità di 'imparare ad imparare'. Vale a dire l'entusiasmo di scoprire significati e saperi nuovi; di impegnarsi nello studio o nell'approfondimento di tematiche *altre*, ulteriori, connesse o affini a quelle già affrontate a scuola, seppure non ancora indagate o sondate; 4) la capacità di *autogestirsi* nello svolgimento del lavoro assegnato, che sebbene sia coordinato e supervisionato da un docente/regista – poco intrusivo e presente con il suo sostegno e la sua consulenza quando gli allievi lo richiedono – offre ai ragazzi la possibilità di sperimentare ampi margini di auto-attivazione, di iniziativa autonoma, eppure concertata con gli altri membri del gruppo; 5) momenti di *aggregazione attiva*, in cui gli allievi diven-

tano i veri protagonisti del loro apprendimento, creando a ricreando le condizioni per ottimizzare le attività di ricerca in piccoli gruppi; 6) lo sviluppo di strategie di *empowerment* mirate allo sviluppo, o al rafforzamento, di competenze trasversali (per esempio, competenze di tipo comunicativo) e di reale consapevolezza circa i propri limiti o le risorse; 7) la *cura di sé* intesa come possibilità di lavorare su se stessi, sui propri processi di conoscenza, di comprensione e di relazione, a partire dai contributi, le rappresentazioni e i modelli forniti dai pari, nel gruppo. In una parola, aver cura del proprio 'essere nel mondo'.

Dopo aver anticipato le potenzialità, le cifre positive introdotte dalla teoria-prassi del laboratorio che scontano lo stile solare con cui fare scuola, vediamo come riflesso in uno specchio, un altro tipo di stile, intriso d'ombra. Quest'ultimo è punteggiato dal *disagio scolastico* e rappresenta il lato *oscuro* del fare scuola.

Lo stile *grigio*, definito dal cosiddetto *non stare bene* a scuola richiama un vissuto di disagio dello studente e può instaurarsi sin dalla scuola primaria, per poi amplificarsi nel corso del tempo, degenerando in ansia e demotivazione nei confronti dello studio, se non in vera e propria apatia. Un'ulteriore forma di disagio è prodotta dalla scarsa valorizzazione delle competenze pregresse degli allievi: una debole attenzione degli adulti nei confronti di potenzialità, bisogni o interessi dei ragazzi, non di meno nei confronti del loro grado di motivazione, può portare a inibire la loro creatività. Così come si possono instaurare stili ripetitivi e distorti, se mancano le occasioni per esplorare e ampliare abilità non già possedute, ma proprio per questo da ritenersi *potenziali*. A ciò si aggiunga, come corollario, la difficoltà da parte dei docenti di rispettare (per mancanza di tempo, di strumenti o di competenze *diagnostiche*) la diversità degli allievi nei modi, tempi, ritmi e stili di apprendimento. Mentre questi ultimi sono strettamente correlati agli esiti finali e quindi al successo o, viceversa, all'insuccesso scolastico e formativo.

In linea con le indicazioni più recenti dell'Unione europea, a partire dal Libro Bianco intitolato "Verso la società conoscitiva", uno dei principali compiti della scuola e degli insegnanti consiste nella sfida a cambiare il modo di *stare* a scuola, riuscendo a starci *bene*. In altri termini, proponendo *contenuti* e *metodi* di apprendimento funzionali ad una più alta qualità dell'istruzione che sia, da un lato democratica, plurale, per tutti 'non uno di meno'; dall'altro che possa essere a lungo termine (versus il pericolo dell'analfabetismo di ritorno), perciò basata sulla *motivazione* ad apprendere e sulle *competenze* che facilitano 'l'imparare ad imparare' lungo l'arco della vita. Tutto ciò nella prospettiva di una profonda riformulazione dell'idea stessa di formazione, intesa come *cambiamento* e *avventura* trasformativa (di sé e degli altri) nella consapevolezza che idee, valori e credenze personali sono definibili solo in relazione a quelle di altri: nella prospettiva del 'sii te stesso essendo l'altro'². Ci piace pensare a un profilo di studente/ssa

² Il richiamo esplicito è al razionalismo critico e al Problematicismo pedagogico elaborato da Giovanni M. Bertin, a cui si rimanda. In particolare cfr. *Etica e pedagogia dell'impegno*, Marzorati, Milano, 1953; Id., *Educazione alla ragione*, Armando, Roma, 1968.

dall'identità mobile e plurale, in grado di accettare e dialogare con tutte le *differenze* culturali, sociali, valoriali, religiose...

Ciononostante, la pressante richiesta da parte delle istituzioni educative, di un rapido adeguamento dei ragazzi a modelli comportamentali rigidi e a modelli conoscitivi di tipo riproduttivo e dogmatico può essere riconosciuta come una delle cause principali di questo fenomeno. Questo atteggiamento emerge come naturale conseguenza dell'antico retaggio di stampo gentiliano secondo cui il sapere viene identificato e fatto coincidere con i saperi disciplinari – le discipline – cosicché è veicolato e trasmesso come fosse un sapere 'vero', sicuro, 'già dato'. Eppure in tal procedere, nega all'allievo lo spazio per problematizzarlo, confutarlo, verificarlo, metterlo in discussione o alla prova dei fatti. Problematizzare la realtà, piuttosto che connotare 'di certezze' la normale prassi didattica e il processo di insegnamento/apprendimento rimane un'eccezione che conferma la regola. Tuttavia, sia i nuovi modelli epistemologici della scienza e della cultura prefigurati dalla post-modernità³, sia una più attuale logica della complessità, che si oppone ad un *modus pensandi* deterministico o aprioristico esigono un ineludibile atteggiamento di costante *problematicità* e riflessività.

Lo stile *problematico* a cui si fa riferimento, rimanda in primo luogo alla teorie della complessità⁴ e in secondo luogo alle teorie dell'*empowerment*, come vedremo in seguito.

I modelli conoscitivi, per così dire, di tipo 'tradizionale' e tuttora ampiamente diffusi nelle aule scolastiche sono improntati ad un apprendimento di tipo quantitativo, nozionistico e mnemonico – basato sulla *riproduzione* dei saperi, piuttosto che sulla loro decostruzione, scomposizione, analisi e ri-costruzione – volto a premiare lo studio e l'apprendimento *sic et simpliciter* dei contenuti trasmessi, quali principali indicatori sia del livello di apprendimento raggiunto, sia della *maturazione* o, meglio, del grado di responsabilità dimostrato dai ragazzi. Eppure, tali modelli non contemplanò o favoriscono né un *apprendimento situato*, in cui siano previsti tanto il piacere *gratuito* (nel senso più profondo della 'gratuità' tracciata dalla prospettiva nietzscheiana: la leggerezza, il *lieve* connesso al piacere scaturito dal puro e semplice soffermarsi del pensiero; dal riflettere e dal discutere insieme ad altri), né forme di iniziativa e partecipazione personale implicate nella co-costruzione, elaborazione del *sapere* stesso.

Autori come Goleman, per contro, hanno ampiamente descritto qual è il ruolo giocato, nei processi di apprendimento, dall'*intelligenza emotiva* e dal suo corollario, l'*intelligenza sociale*⁵. Quest'ultima è riconducibile alla capacità di riconoscere i propri sentimenti e quelli degli altri. Entrambe potenziano la capacità di *motivare* se stessi (au-

³ Cfr. J.F. Lyotard, *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano, 1981.

⁴ Ci limitiamo a segnalare alcuni degli autori che maggiormente hanno contribuito al dibattito emerso in ambito italiano, tra cui: G. Bocchi, M. Ceruti, *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano, 1985; G. Vattimo, P.A. Rovatti (a cura di), *Il pensiero debole*, Milano, Feltrinelli, 1983; F. Pinto Minerva, R. Gallelli, *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*, Roma, Carocci, 2004.

⁵ Cfr. D. Goleman, *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, BUR Saggi, 2000, pp. 375-380; Id. *Intelligenza sociale*, Milano, Rizzoli, 2006.

tomotivazione) e di gestire positivamente le emozioni, tanto in relazione ai propri vissuti personali, quanto alle relazioni di tipo interpersonale. L'intelligenza emotiva descrive abilità che seppure complementari, si distinguono molto dall'intelligenza 'scolastica' o libresca, di tipo puramente cognitivo, poiché i due differenti tipi di intelligenza - quella intellettuale e quella emotiva,- sono l'espressione di due settori diversi del cervello e della loro specifica attività. Infatti, è noto che l'intelletto, comunemente inteso, si basa sulle elaborazioni che avvengono a livello della neocorteccia, in altri termini negli strati più superficiali del cervello e di più recente evoluzione. Al contrario, i centri emotivi sono collocati in profondità, nelle regioni sottocorticali più antiche ed è per questa ragione che l'intelligenza emotiva è prodotta dal funzionamento integrato degli strati profondi, con quelli più superficiali di tipo intellettuale. In questo filone di studi sull'intelligenza si collocano le ricerche di Gardner⁶, che con il suo modello relativo alle *formae mentis*, o alle 'intelligenze multiple', ha posto l'accento sulle specificità di almeno otto tipi di intelligenze. Sulla scorta degli studi realizzati negli anni Novanta dagli psicologi americani Salovey e Mayer, Goleman definisce l'intelligenza emotiva come la capacità di monitorare e dominare i sentimenti propri e altrui e di usare i primi per indirizzare il pensiero e l'azione. Appare importante sottolineare il rilievo che questi cosiddetti talenti emotivi rivestono nella vita lavorativa di ciascuno. Sono almeno cinque le fondamentali competenze emotivo-sociali rintracciate da Goleman: consapevolezza di sé, dominio di sé, motivazione, empatia, abilità sociali.

La *consapevolezza di sé* è definibile come la capacità di riconoscere in ogni momento i propri sentimenti, le proprie preferenze e di utilizzare questa consapevolezza per guidare i processi decisionali. Ciò consente di effettuare una valutazione realistica delle proprie abilità e nutrire una sicura fiducia in se stessi, nonché il saper prendere decisioni pertinenti con il proprio progetto di vita.

Il *dominio di sé* rappresenta la capacità di saper gestire le proprie emozioni, affinché possano facilitare anziché interferire od ostacolare il compito proposto e che si sta portando a termine. A ciò è connesso l'essere coscienti nel perseguire i propri obiettivi essendo capaci di posporre le gratificazioni, se necessario. Tutto ciò predispone all'abilità di far fronte (to cope), in modo sufficientemente buono, alla sofferenza emotiva.

La *motivazione* implica il saper riconoscere le proprie preferenze più profonde utili per attivare le risorse interne e, dunque, conseguire i propri obiettivi. Non di meno influisce quando si prendono *decisioni e iniziative*, inoltre sprona ad essere più efficienti ma, nel contempo, aiuta anche a tollerare o a superare insuccessi e frustrazioni.

⁶ Si veda H. Gardner, *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano, 1993; Idem, *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano, 1994. La riflessione di Gardner sulle implicazioni pratiche della teoria delle intelligenze individua oltre alle più note abilità cognitive (come, per esempio, il ragionamento matematico o la competenza verbale e linguistica) altre intelligenze, come quella motoria e quella musicale. Inoltre l'A. riconosce l'esistenza di altre due *intelligenze personali*: una utile per gestire se stessi, l'altra utile per orientare le proprie relazioni. Tuttavia Gardner, a differenza di Goleman, descrive le intelligenze personali mettendo in risalto soprattutto i loro elementi cognitivi, lasciando parzialmente in ombra, all'interno di questi complessi processi, il ruolo essenziale giocato dalle emozioni.

L'*empatia* si identifica con la capacità di percepire i sentimenti degli altri, riuscendo a cogliere il loro sguardo sulla realtà e ad adottare la loro prospettiva. Non di meno rappresenta la capacità di saper coltivare la *fiducia* e la sintonia emotiva con persone dalle differenti personalità, tra loro anche molto diverse, che definiscono un terreno fertile e uno spazio di relazione come teatro per il confronto dialettico, lo scontro, il dialogo e il conflitto.

Le *abilità sociali* permettono di gestire in modo adeguato e produttivo le emozioni nelle relazioni. A ciò è strettamente collegata la capacità di saper leggere le situazioni sociali e le reti socio-relazionali. Saper interagire in modo armonico con gli altri, significa anche saper comunicare per persuadere attraverso il dialogo e la discussione dialettica; saper negoziare, assumere posizioni diverse, ricomporre dispute, dissapori o semplici malintesi. Queste abilità permettono di fondare le basi per imparare a cooperare, a lavorare in gruppo che, come è noto, consente di raggiungere prestazioni e obiettivi più ampi e articolati rispetto a quelli che ciascun singolo membro potrebbe raggiungere da solo.

Il laboratorio: tra strategie e conoscenze

Una tra le strategie più efficaci per combattere il duplice problema del nozionismo e della dispersione scolastica è rappresentata, come abbiamo anticipato, dall'attività svolta in laboratorio, spazio scolastico deputato ad assicurare alla scuola un assetto organizzativo di stampo 'modulare': aperto, polivalente, multidimensionale. Infatti, per evitare che la classe si tramuti in un ambiente relazionale e cognitivo totalizzante e autoritario deve poter interagire con altri spazi interni, di interclasse, ed esterni, ossia le aule didattiche decentrate del territorio. La strategia didattica delle classi aperte punta a un'organizzazione 'modulare' del plesso scolastico sia per aule-classi, sia per aule-specializzate (i laboratori). Queste ultime tendenzialmente si articolano secondo una duplice modellistica, strutturale e organizzativa.

Da un lato, sono presenti i laboratori di natura disciplinare e a carattere *permanente* (le aule specializzate di scienze naturali, di chimica, di lingua straniera, di musica, di informatica ecc.); dall'altro lato, i laboratori 'riconvertibili' di natura multidisciplinare (aule *trasversali* della comunicazione, dell'immagine, del teatro, dell'informatica, della pittura ecc.). La pratica dell'interclasse si fa simbolo, pertanto, di una scuola che abbandona l'immagine di banca di conservazione e di erogazione dei 'saperi' ufficiali a favore di una diversa immagine culturale: quella di officina di metodo, di analisi-ricostruzione e reinvenzione delle conoscenze curricolari.

Dunque, il laboratorio si fa agente di trasformazione e cambiamento, poiché riqualifica gli spazi di interclasse – atelier, biblioteca, museo didattico, centri di interesse, palestra, sale comuni, auditorium – che vengono arricchiti di peculiari finalità didattiche. E la prima finalità didattica del laboratorio si identifica con l'interdisciplinarietà. L'interclasse rappresenta lo spazio in cui sviluppare gli assi culturali trasversali, non rintracciabili dentro gli statuti disciplinari canonici, previsti dai Programmi.

Ciò non toglie che l'attività didattica di laboratorio possa assicurare presenza e svi-

luppo anche alle aree disciplinari inserite prescrittivamente nella quota nazionale dei curricula. Di qui, emerge la possibilità di coniugare il repertorio dei saperi relativi all'intero spettro disciplinare, dall'area linguistico-letteraria a quella logico-matematica, da quella scientifica e storico-geografica a quella espressivo-artistica. Alle discipline, il laboratorio può aggiungere quegli input multidisciplinari che colorano i processi cognitivi a livello sistemico, trasversale e relazionale. Questo, a partire dai due possibili *volti* del laboratorio: quello disciplinare e quello interdisciplinare.

La *versione disciplinare* mostra gli epistemi delle grammatiche-sintassi (la padronanza delle competenze alfabetiche e le logiche del sapere, del comprendere e dell'applicare) delle singole discipline. Il laboratorio assume di conseguenza la morfologia di un'aula didattica specializzata: così abbiamo il laboratorio delle lingue straniere, di scienze naturali, di chimica, di geografia ecc. In questo caso il principale obiettivo disciplinare non consiste nel fornire agli allievi strumenti monocognitivi (caratteristici del lavoro svolto in classe), quanto piuttosto nell'offrir loro strumenti metacognitivi relativi ai processi di comprensione e applicazione. Si fa qui riferimento alle logiche ermeneutiche – interpretative e ricostruttive – indispensabili per rintracciare lo specifico della conoscenza e per connetterla, intrecciarla con ciò che si sa già. In altri termini, significa poter sistematizzare in modo logico le conoscenze accumulate (in quadri interpretativi), per poi ricostruirle e reinterpretarle secondo un determinato punto di vista: quello per così dire disciplinare.

La *versione interdisciplinare* si propone l'obiettivo logico-costruttivo della sistematizzazione-ricostruzione-integrazione di saperi e conoscenze. Per poter conseguire questo specifico obiettivo cognitivo è necessario ri-articolare e operare l'integrazione tra i saperi *longitudinali* (le discipline del curriculum) e i saperi *trasversali* (più legati ai vissuti antropologici e ai contesti ambientali dell'allievo, quindi, di natura interdisciplinare), nonché pervenire alla loro integrazione attraverso una pertinente traduzione didattica (metodi di ricerca). A tal fine la didattica laboratoriale si dimostra particolarmente efficace nell'affrontare attività complesse e a carattere multidisciplinare come, per esempio, quelle legate ai Progetti didattici. Lo specifico formativo del Progetto didattico evidenzia la sua duplice valenza didattica: da un lato, una valenza di natura *metodologica* volta a problematizzare le conoscenze accumulate tramite le Unità di apprendimento (porzioni di discipline affrontate prevalentemente in classe), nonché a costruire e ad utilizzare empiricamente i dispositivi cognitivi più efficaci per risolvere i problemi complessi della conoscenza; dall'altro, una valenza di natura *euristica* tesa ad attivare i processi di intuizione-invenzione delle conoscenze, così come i dispositivi di rottura e di trasgressione logica delle stesse (già acquisite attraverso le Unità di apprendimento). Per queste ragioni il Progetto didattico si connota tendenzialmente come un *contenitore* – di Unità – dalla metodologia trasversale: vale a dire, si delinea come un percorso il cui portato cognitivo-metodologico ed euristico si innesta perfettamente sui nuclei fondanti che caratterizzano le Unità stesse. Ne consegue che, la morfologia interdisciplinare del Progetto postula una rigorosa progettazione da un punto di vista logico-formale. Infine, un cenno alla sua *qualità* formativa o, meglio, *l'attualità* e la *problematicità* cognitiva. Il

primo aspetto – l'attualità cognitiva – inerisce ai temi o problemi (oggetto di una riflessione metodologica ed euristica) che, aderendo al mondo concreto e al presente storico dell'allievo, riflettono il contesto di vita reale dell'allievo, stimolandone l'interesse e motivandolo ad impegnarsi in prima persona (su problemi culturali, civili, etici, politici, sociali: la solidarietà civile, il commercio equo e solidale, la fame nel mondo, lo sfruttamento minorile, il terrorismo, l'incontro tra culture ecc. Oppure problematiche a carattere esistenziale, come quelle legate al proprio vissuto familiare, scolastico, relazionale o d'interazione tra pari). Il secondo aspetto – la problematicità cognitiva – rimanda ai processi rielaborativi/reinventivi delle conoscenze, poiché il Progetto didattico ha il pregio di porre al centro dei suoi percorsi cognitivi la problematicità delle conoscenze acquisite. Rappresenta, quindi, una cartina di tornasole che opera una sorta di verifica critica, di falsificazione e/o legittimazione nei confronti delle teorie che vengono messe alla prova dei fatti – nella prassi – e consente all'allievo di confrontare, problematizzare prospettive differenti e plurali, cogliendone gli elementi di generatività, o viceversa, di dogmatismo e rigidità. In questo orizzonte il laboratorio, come *ambiente generativo di apprendimento*, si delinea come una situazione che presenta il carattere dell'*attivismo*, giacché coinvolge sia il corpo, la mente e il pensiero produttivo, nonché attiva nuove forme di ragionamento e di discussione. Una profonda svolta nello studio dei processi di insegnamento-apprendimento (a partire dal presupposto che il contesto svolge un ruolo cruciale nell'influenzare gli esiti stessi dell'apprendimento) va ricondotta a cavallo tra gli anni Settanta e Ottanta, grazie al cambio di paradigma introdotto dagli approcci interattivo-costruzionista (o approccio costruttivistico) e da quello culturalista⁷. Il merito dell'approccio costruttivista consiste nel porre in primo piano il *soggetto* che apprende (all'interno di un contesto per l'apprendimento predisposto in modo quasi sperimentale) e, quindi, alla necessità di fornirgli una serie di *ancoraggi* cognitivi ed emotivo-affettivi che fungano da impalcature di sostegno (scaffolding). Nonché regole comportamentali e sociali, abilità di studio e competenze sociali che facilitino l'apprendimento attraverso il confronto, la discussione, la collaborazione. Senza, tuttavia, rinunciare ad una progettualità dell'intervento che, infatti, non lascia alcuno spazio alla casualità o allo spontaneismo. Per quanto concerne l'approccio culturalista, ci limitiamo a ricordare che si basa sull'assunto secondo cui *l'apprendimento* e il *pensiero* prendono forma e consistenza attraverso il linguaggio e la comunicazione. D'altronde, la comunicazione rappresenta un insieme di atti, parole, silenzi, gesti, interazioni sociali e relazionali al cui interno vengono costruiti, negoziati e condivisi segni e significati, ma nondimeno vengono modificati e ricreati proprio i repertori di significati.

⁷ Cfr. J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1999. L'idea di fondo risiede nel fatto che tanto la realtà individuale, quanto l'identità vengono considerate una costruzione sociale: il prodotto dei significati derivati dalla *cultura*, giacché tra soggetto e contesto esiste un legame inscindibile.

Inoltre, si veda G.H. Mead, *Mente, sé e società*, Giunti e Barbera, Firenze, 1966. La conoscenza viene intesa come costruzione attiva del soggetto e come prodotto dell'interazione intersoggettiva; le 'conversazioni di gesti' con gli altri, stanno alla base dello sviluppo cognitivo, poiché diventano *pensiero* sulla scorta della condivisione e della conferma sociale.

Secondo gli sviluppi più recenti della ricerca costruttivistica, l'attività laboratoriale si qualifica non solo come agire concreto, ma soprattutto come agire simbolico-mentale. Si connota, quindi, come un contesto di apprendimento e di co-costruzione delle conoscenze e di aree di abilità: luogo-metodo del far ricerca basato sul sottoporre alla prova dei fatti (e a riflessione) la teoria. Fa riferimento al modo proprio di lavorare di una comunità scientifica o di una 'comunità di discorso' in cui è sottolineata la consuetudine a riflettere sull'esperienza, sul metodo della ricerca e sul lavoro scientifico svolto.

In sintesi, proviamo a enucleare alcune caratteristiche del laboratorio come *ambiente generativo di apprendimento* in grado di promuovere una didattica alternativa a quella libresco (passiva e riproduttiva che caratterizza la lezione classica) e basata sull'apprendimento di tipo *simbolico-ricostruttivo*. Innanzitutto, l'attività laboratoriale tende a rappresentare la naturale complessità del mondo reale, piuttosto che a ridurla/semplificarla; presenta compiti basati su situazioni autentiche e significative con forti ancoraggi a livello cognitivo-emotivo, piuttosto che astrarre e decontestualizzare; promuove pratiche riflessive; attiva processi di costruzione di conoscenze e aree di abilità, piuttosto che semplici processi di produzione o riproduzione; alimenta forme di co-costruzione in gruppo della conoscenza, basate sulla *negoziatura* dei significati, così come sull'argomentazione o sulla soluzione di problemi, nonché sull'assunzione di responsabilità in ruoli individuali e di gruppo. Ciò implica un docente che fa ricerca in prima persona e che predispose il contesto per favorire le migliori condizioni atte a rendere gli allievi e il gruppo quanto più produttivi e motivati possibile.

Come si è detto, lo stile laboratoriale concorre a far sì che la scuola si impegni a superare una visione vetero-generalista quale 'unica banca' di capitalizzazione ed erogazione delle conoscenze, a favore di una più attuale identità culturale plurale, interpretabile con due metafore: quella della *bottega di metodo* e quella dell'*officina di apprendimento*⁸. Si tratta di due sistemi aperti, all'interno dei quali attivare processi superiori di analisi, di riflessione e re-invenzione dei saperi. L'obiettivo culturale di una scuola che dà voce ai laboratori è strettamente connesso ad una *mission* che non si limita a proporre l'istruzione materiale (il sapere e le conoscenze da memorizzare: i contenuti, le nozioni disciplinari), giacché persegue un'istruzione che potremmo chiamare *metariflessiva*. Questo implica una problematicità che concerne il *quando*, il *perché*, il *come* saper imparare. Punta l'accento sia sulla padronanza delle strutture logico-sintattiche delle singole materie, sia sulla capacità di sapere impostare con chiarezza i problemi della conoscenza, nonché sulle strategie di scoperta e di metodo, e pure sui dispositivi intuitivi e inventivi.

⁸ Cfr. F. Frabboni, *Il laboratorio*, Laterza, Bari, 2004; Id., *Il laboratorio per imparare a imparare*, Tecnodid, Napoli, 2005; Id., *Didattica generale. Una nuova scienza dell'educazione*, Mondadori, Milano, 1999; F. De Bartolomeis, *La scuola nel nuovo sistema formativo*, Junior, Bergamo, 1998. Inoltre si vedano, soprattutto per la ricostruzione dell'idea di laboratorio da un punto di vista pedagogico e storico, alcuni Autori classici tra cui ci limitiamo a ricordare: J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1954; B. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti Roma, 1992; C. Freinet, *Le mie tecniche*, Firenze, La Nuova Italia 1969; M. Montessori, *La mente del bambino*, Garzanti, Milano, 1952.

A partire da queste premesse, la scuola dei *laboratori* rivela la sua efficacia nel saper rispondere alla *sfida* e all'ambizioso obiettivo proposto dalla società della conoscenza: l'autoapprendimento nel corso di tutta la vita (*lifelong learning*). Essa richiede all'allievo – e al docente – di mettere in gioco abilità e competenze creando una sinergia fra almeno tre differenti livelli conoscitivi, strettamente intrecciati alle dimensioni relazionali, motivazionali e sociali. Il livello dell'*elaborazione-ricostruzione* delle conoscenze, in grado di rintracciare e integrare, di comprendere e sedimentare le nuove conoscenze acquisite con quelle preesistenti negli allievi. Il livello dell'*osservazione-produzione-scoperta* diretta dei manufatti culturali: consente di sperimentare il rapporto stretto e dialettico tra il pensare e il fare, tra il saper ipotizzare e il saper inventare. Il livello dei *metodi euristici e creativi* inerente alle cifre che consentono di azzardare, sperimentare, dar libero spazio alla *fantasia* e alla creatività. È questa la dimensione delle rotture cognitive, delle trasgressioni interpretative, dell'emozione di imparare, poiché è connotata da sentieri inediti che aprono le porte sia ai dispositivi intuitivi e inventivi, sia a quelli costruttivi e produttivi. I soli in grado di innescare processi conoscitivi punteggiati da creatività, intuizione e invenzione personale.

La proposta educativa di una scuola dei laboratori tende, dunque, a realizzare un capovolgimento di prospettiva. Da una logica basata sulla staticità, sulla riproduzione dei saperi (disciplinari), a una logica centrata sull'incontro, sulla pluralità, sulla problematicità e molteplicità di punti di vista complessi. Tutto ciò comporta la messa in crisi di modelli di pensiero assiomatici, assertivi e normativi, attraverso proposte formative volte a sollecitare l'esercizio di un pensiero capace di interrogarsi criticamente: un pensiero inquieto e consapevole dell'impossibilità di giungere tanto ad approdi, quanto a spiegazioni o soluzioni definitive. La conoscenza non appare più come una riproduzione di una qualche *realtà* ad essa esterna, ma è piuttosto identificabile nella rigenerazione continua (e su più livelli) di se stessa. Questo passaggio è cruciale nel dar conto di un profondo cambio di paradigma: il concepire la conoscenza come autopoiesi – e non come mera riproduzione – o, per meglio dire, come produzione autonoma delle proprie forme organizzative. Considerare la conoscenza come forma di autopoiesi consente di pensare alla formazione in termini di morfogenesi e, quindi, di ricercare nelle sue caratteristiche processuali, i principi di fondo sottesi alle strategie educative e formative stesse. Tali strategie dovrebbero rispondere in primis all'esigenza di predisporre cornici operative caratterizzate da materiali, spazi, tempi e attività individuali e di gruppo organizzate in modo da massimizzare nei partecipanti la probabilità dell'emergere di nuove forme di organizzazione della conoscenza. Si pensi, all'allestimento in contemporanea di campi morfogenetici situati a più livelli: dal concreto all'astratto, dall'azione alla riflessione, dal letterale al metaforico. In particolare, emerge un'ulteriore potenzialità del laboratorio, poiché consente non soltanto una sperimentazione concreta e diretta (del sistema concettuale che si sta indagando), ma anche una meta-sperimentazione delle strategie cognitive messe in atto per effettuare la prima. Il laboratorio rappresenta perciò una strategia di intervento formativo centrata sulla genesi della conoscenza e sulla sua co-costruzione, piuttosto che sulla mera trasmissione.

In questo gioco di continui rimandi, di produzione e di rispecchiamenti su più livelli (contemporaneamente), la conoscenza prodotta risulta integrata e articolata, nonché più motivata e riflessiva.

È questo lo spazio dedicato agli oggetti culturali – il laboratorio *di...*, che fa riferimento a un sistema di conoscenze e aree di abilità proprie di uno specifico settore e di un determinato metodo, ‘sia che si tratti di un *fare* simile a quello della bottega artigiana, sia che si tratti di un *fare ricerca*, simile a quello di una comunità scientifica’⁹ – e pure è lo spazio del confronto inteso come laboratorio della discussione, dell’argomentazione e dell’esercizio ermeneutico.

Di qui, il progetto pedagogico sotteso alla scuola dei laboratori è un itinerario complesso per la formazione, in grado di coniugare istanze personali e storicoculturali tra conoscenze e competenze, fino a giungere a ripensare l’intero percorso formativo del soggetto. E in questa sua complessità rimanda all’idea di una formazione *integrale* del soggetto-persona (che è irriducibile, inalienabile, inviolabile) nella totalità delle sue differenti dimensioni: da quelle cognitive a quelle emotive, da quelle comunicative a quelle relazionali, da quelle etiche a quelle estetiche.

E in un quadro di *revisione* dei processi formativi, assume un significato di rilievo la prospettiva dell’*empowerment*. Individuato come concetto chiave della psicologia di comunità – studiato a partire dagli anni Ottanta ed entrato ormai a far parte del lessico specifico del mondo del lavoro, delle organizzazioni e del management – indica la capacità del singolo di incrementare il suo ‘potere’ personale, perseguendo un duplice obiettivo: assumere una maggiore consapevolezza nel condurre e gestire la propria vita, nonché riuscire a influenzare i fattori che la determinano. In altri termini, rappresenta un processo attraverso cui viene aumentato il potere diffuso della maggior parte delle persone che operano in un’organizzazione, o in una comunità, a tutti i livelli. A partire dalla sua accezione sociale e organizzativa significa letteralmente ‘processo di aumento del potere’ che potremmo anche tradurre – nonostante la difficoltà di una traduzione italiana efficace – con impoteramento, potenziamento o possibilitazione. In ogni caso rimanda alla possibilità di un *cambiamento* personale in funzione di una maggiore auto-efficacia. Si tratta, inoltre, di un potere di origine del tutto differente da quello tradizionalmente inteso in termini interpersonali: infatti non è il classico potere esercitato da qualcuno su qualcun altro. Il potere a cui attingere è il cosiddetto potere interiore e personale: il *potere*/la capacità *di saper fare/essere/comunicare* – un modo di essere – piuttosto che il *potere su* qualcuno o qualcosa (in posizioni up e down). In effetti la parola *power* evoca e rimanda alla dimensione delle risorse personali, quelle legate all’energia, alle potenzialità e alla forza interiore di un soggetto. Questo costrutto complesso è strettamente legato ad altri due concetti cardine, che permettono una maggiore comprensione e lettura delle sue implicazioni e conseguenze: quello di *self efficacy* elaborato da Bandura e quello di *internal locus of control* elaborato da Rotter¹⁰. Il

⁹ Cfr. L. Dozza, *Relazioni cooperative a scuola*, Erickson, Trento, 2006, pp. 87-102.

¹⁰ Cfr. A. Bandura, *Self Efficacy Mechanism in Human Agency*, in “American Psychologist”, 37-2,

primo indica il sentimento di essere capaci di compiere azioni efficaci relativamente ai propri obiettivi, il secondo riguarda, invece, la tendenza a percepire l'influenza dei propri comportamenti sugli eventi esterni che ci coinvolgono. In tal senso l'*empowerment* coincide con la capacità personale di affrontare la realtà attraverso un certo approccio e con determinate strategie. Ciò consente di poter affermare che l'*empowerment* può, almeno in parte, essere appreso. Infatti, si può parlare di una vera e propria *skill-empowerment*, vale a dire un'abilità rafforzabile intraprendendo uno specifico percorso di sviluppo personale e organizzativo. La prospettiva tracciata da questa capacità consiste nello sviluppare una nuova e ulteriore competenza nel leggere e interpretare la realtà; percependo se stessi come protagonisti del proprio agire e nei contesti dove si realizzano le esperienze esistenziali più significative. Da un punto di vista scolastico, la dimensione esperienziale privilegiata dai docenti è quella del lavoro, mentre per gli allievi è quella della comunità, ed entrambi si realizzano attraverso la relazione e il processo intenzionale di insegnamento-apprendimento. Analizzando più in dettaglio la suddetta relazione, possiamo constatare che esistono almeno tre componenti con caratteristiche facilitanti o, viceversa, inibenti lo sviluppo del livello di empowerment nei ragazzi: a) la relazione educativa genitoriale che si connota come istituzionale e non professionale; b) la relazione educativa scolastica, di tipo istituzionale e professionale che è una relazione asimmetrica, finalizzata, intenzionale e tesa ad un *cambiamento* – culturale, emotivo, sociale – negli attori coinvolti; c) le altre relazioni educative, che il ragazzo instaura con il gruppo dei pari, con altri adulti (significativi e non), con i media et altro, di tipo non istituzionale. L'attenzione alla relazione, alla capacità di stabilire rapporti interpersonali improntati ad apertura, disponibilità, fiducia e nondimeno la capacità di individuare nelle relazioni (oltre che nelle sfide poste dall'apprendimento) *feed-back* che confermano la propria competenza ed efficacia con gli altri, sono indicatori importanti per lo sviluppo e il rafforzamento di una buona fiducia in se stessi e nel proprio potere personale. E a maggior ragione le relazioni che si instaurano a scuola (che può a pieno titolo considerarsi il teatro di elezione dove avviene la rappresentazione di alcuni tra gli interventi formativi ed educativi più significativi per lo sviluppo, sia da un punto di vista qualitativo che quantitativo). Per questa ragione l'organizzazione scolastica dovrebbe facilitare interventi volti alla promozione dell'autostima, nei giovani e negli adulti, ponendo le basi (in termini di strumenti e conoscenze) per accrescere le competenze, nonché sviluppare creatività e favorire il cambiamento, da quello personale, a quello realizzato nella comunità di appartenenza.

A tal proposito va ribadito che l'efficacia del flusso comunicativo – tra docenti, allievi, genitori... – è un formidabile strumento in grado di mettere sotto la lente di ingrandimento l'allievo: visto non più solo come un destinatario dell'istruzione.

Il focus si sposta dalle singole materie alle competenze e altresì viene rimarcato il ruolo attivo e partecipe dell'allievo quale protagonista responsabile del proprio proces-

1982, pp.122-147; J.B. Rotter, *Generalized Expectancies for Internal versus External Locus of Control*, in "Psychological Monograph", 80, 1966.

so apprenditivo. Da questo punto di vista anche il profilo e il ruolo del docente subiscono un cambiamento: l'insegnante si spoglia dell'abito di *tuttologo* per indossare quello di ricercatore e facilitatore dell'apprendimento. Con una metafora, possiamo paragonarlo a un *coach* che motiva e attiva l'*empowerment*. Accanto alla competenza disciplinare specifica, si affianca la competenza di mediatore dell'apprendimento per ogni allievo – ciascuno secondo propri tempi, stili, ritmi di apprendimento – con un suo bagaglio di risorse, di potere (competenze) e di prospettive grazie alle quali legge e interpreta la realtà. Una nuova possibilità si apre al docente, quella che lo stimola e gli permette di agire in modo differente, attivando un cambiamento (in sé e negli altri) teso ad ampliare le proprie competenze e a sviluppare capacità metacognitive. Di qui la capacità di pensare al proprio ruolo e di pensarsi in modo positivo, soddisfatto e gratificato, all'interno di una 'nuova possibilità d'essere e d'agire'. Ne consegue che se l'insegnante è intimamente convinto e consapevole dell'utilità del cambiamento, allora pensa, desidera e crede che questo cambiamento (in sé, e nell'organizzazione) sia *possibile*. E così compie il passo iniziale, nell'avvio del processo di *self-empowerment*, innescando un circolo virtuoso in grado di contagiare sia le pratiche, sia l'organizzazione stessa.

Il laboratorio e la scuola secondaria superiore

La scuola secondaria superiore, più di ogni altro grado, è stata fino ad oggi la meno coinvolta in processi di cambiamento. Nel tempo, ha continuato a subire gli effetti degenerativi del 'modello dualistico' conservatore e di stampo gentiliano¹¹ che, di fatto, le

¹¹ A questo proposito ricordiamo che la scuola, a partire dal momento in cui ne è stata sancita la frequenza obbligatoria, viene unanimemente considerata il luogo *naturale* deputato ai processi educativi e formativi delle giovani generazioni. Se è, dunque, condivisibile ritenerla il principale e *naturale* contesto sociale in cui ha luogo la socializzazione secondaria delle giovani generazioni, (giacché condividendo le stesse pratiche educative tra pari, sin dai primi anni di vita, sviluppano un'esperienza *naturale* di crescita e formazione), ciononostante essa appare affatto *innaturale* quando – nei differenti ordini e gradi – esige dagli allievi un loro rapido adeguamento/adattamento ai rigidi modelli culturali di apprendimento, nonché alle regole, ai tempi e ai ritmi rigorosamente scanditi dagli adulti. Di più. Sebbene sia noto che la precipua connotazione culturale della formazione risulti intimamente legata a quella sociale, la scuola continua a mostrarsi *disattenta* nei confronti dei processi cognitivi, emozionali e relazionali (si pensi, al ruolo delle relazioni interpersonali nel plasmare la nostra mente; all'intelligenza emotiva. Studiata da Daniel Goleman, secondo cui *può* e *deve* essere educata, se vogliamo costruire una società più evoluta e civile) che tra l'altro rivestono il cruciale ruolo di collegare i vissuti e le esperienze personali al tessuto sociale, culturale e *locale* di cui sono parte. Per dirla con Zygmunt Bauman, potremmo asserire che manca ancora un sufficiente intreccio tra l'aspetto *glocale* e quello globale della formazione. A livello di politiche formative, infine, restano sullo sfondo o quantomeno vengono poco discusse le potenzialità delle istituzioni scolastiche nel loro possibile raccordo *orizzontale* (tra ordini e gradi scolastici diversi) e *trasversale* (con altre agenzie intenzionalmente educative). Solo un'esigua minoranza di scuole e di insegnanti *impegnati* sembra interessata a 'sporcarsi le mani nel reale', mentre una più larga maggioranza continua a rappresentare un 'mondo a parte' isolato dal contesto. Un mondo a sé, che ostacola il concreto realizzarsi di quell'ipotesi virtuosa, cui si faceva cenno più sopra: quella di una scuola che rappresenta tanto un *luogo di creazione* quanto un *prodotto* di nuove forme di sapere (in stretto collegamento, o in rete, con il più vasto

ha impedito di diventare una componente efficace e interlocutoria in un più ampio ‘sistema formativo integrato’ (SFI). Con SFI non si fa riferimento ad una realtà in atto – oppure ad una sua rappresentazione – quanto piuttosto ad un progetto, un traguardo ideale verso cui tendere. Qualifica un’espressione non già relativa ad un concetto descrittivo della realtà, bensì un’*idea regolativa* che indica una direzione di senso, di impegno pedagogico, in altri termini un’*idea limite* intesa come direzione della tensione pedagogica. Un’*idea limite*, a carattere regolativo, già ampiamente discussa e delineata nel dibattito pedagogico degli ultimi vent’anni, ma ancora lontana dal concretarsi all’interno della pluralità delle agenzie formative presenti sul territorio italiano. Un modello unitario di formazione, quello proposto dal SFI, teso ad inaugurare nuove forme di superamento sia di sovrapposizioni, sia di divaricazioni tra le diverse agenzie formative (o del loro mancato raccordo), al fine di concretare l’alleanza istituzionale e pedagogica tra le agenzie intenzionalmente educative (famiglia, scuola, associazionismo, parrocchie...). Di più, permetterebbe una maggiore attenzione e attribuzione di senso e *significato* sia alle modalità (come), sia ai contenuti (cosa) del processo di insegnamento-apprendimento, in ultima analisi, dell’intero processo formativo colto nel suo articolarsi dentro e fuori la scuola. D’altra parte, il significato di ciò che si va apprendendo non si risolve nel solo *oggetto* o nel *contenuto* del sapere, ma si identifica piuttosto nell’integrazione tra l’oggetto e il *modo* con il quale esso viene elaborato ed organizzato, in modo del tutto personale e autonomo dall’allievo. Nella secondaria superiore¹², si è detto, permane una logica di forte separazione disciplinare che tende a orientare gli obiettivi didattici quasi esclusivamente su di una ricerca di *significato* riconducibile sia

sto sistema di agenzie culturali, sociali e produttive che delineano il volto di un determinato territorio). E, ancora, la scarsa valorizzazione di nuove e più articolate *modalità* educative attraverso cui la scuola potrebbe favorire lo sviluppo di innovativi *processi* di conoscenza e di apprendimento (considerati in stretta relazione con le mutate condizioni culturali e sociali), come requisito indispensabile in una società complessa, globale, *liquida* che impone nuove sfide culturali e formative, chiedendo loro, di essere protagonisti del proprio tempo.

¹² Si ricorda che da almeno cinque lustri si discute sulla riforma della scuola secondaria e sul suo possibile raccordo con il mondo del lavoro. A ciò si aggiunga che i cambiamenti epocali introdotti dalla globalizzazione - tra cui il massiccio diffondersi delle nuove tecnologie, le mutate condizioni economiche e sociali, nonché l’imporsi di una condizione cosiddetta postmoderna - hanno radicalmente scardinato la classica articolazione logico-sequenziale tra il tempo della formazione e il tempo del lavoro; rendendola molto più continua, variegata e *fluida*. Di più, il concetto stesso di lifelong learning, affermato con forza nei documenti dell’Unione europea, ha rivoluzionato il modo di concepire il bagaglio formativo di un individuo che, appunto, continua ad arricchirsi nel corso del tempo - dentro e fuori i classici canali istituzionali - seguendo traiettorie spesso articolate e, a volte, discontinue. Se, dunque, considerare il problema della formazione all’interno della società conoscitiva significa ammettere una ricorsività nella formazione, che non si esaurisce con il conseguimento di un diploma (superiore o di tipo universitario), ma che si snoda lungo tutto l’arco della vita, allora ci sembra più pertinente riferirci ad una complessa *rete* formativa, a geometria variabile, con frequenti raccordi tra le diverse agenzie formative. Ciò, in alternativa ad una fedele, anacronistica aderenza al ‘pensiero forte’ di Gentile e in nome di un’*autonomia* scolastica che salvaguarda sia la qualità, sia la flessibilità dell’offerta formativa, quali indici correlabili al successo formativo ed alla realizzazione personale.

all'oggetto, sia al contenuto del sapere. La scuola superiore (più degli altri gradi) sembra dimenticare che le modalità e gli stili individuali o collettivi, attraverso cui gli oggetti del conoscere danno luogo a nuove forme di conoscenza, sono generative di ulteriori livelli di potenzialità creative e conoscitive. Di qui l'urgenza, da un punto di vista pedagogico e didattico, di recuperare il ruolo giocato tanto dai *bisogni*, quanto dalla *motivazione* ad apprendere, quali *molle/micce* indispensabili per elevare la qualità della didattica tradizionale e trasformarla in una didattica attiva ed efficace.

La *motivazione* essendo intimamente connessa alla nozione di bisogno soggettivo emerge come una componente in grado di giocare un ruolo significativo nell'insieme complesso delle dinamiche apprenditive dell'allievo (siano queste consapevoli, subconscie, oppure inconscie). La sua origine va ricondotta alle radici complesse delle relazioni che si innescano tra il pensare, il sentire, il relazionarsi con se stessi, con gli altri, con le cose. Ne consegue che la sua funzione principale è intimamente connessa alla possibilità di comprendere, in primo luogo, *quanto* un oggetto di conoscenza possa risultare interessante in relazione ai saperi già metabolizzati e resi parte del proprio patrimonio conoscitivo, in che *modo* esso risponda ai bisogni, alle esperienze emozionali e sensomotorie dell'individuo; *quanto* e in che *modo* un oggetto agisca coerentemente sulla generale riorganizzazione dei saperi, nonché *quali* siano i campi del conoscere e dell'esperire ancora inesplorati e quindi da varcare e sondare. Se dunque la motivazione si costruisce e realizza nel processo apprenditivo in fieri (in cui sono coinvolte componenti riconducibili sia al campo percettivo, cognitivo, sia a quello motorio, emotivo, fantastico-immaginario) ne consegue che identifica una risultante, ossia una *conseguenza* dell'esperienza formativa e non una causa da rintracciare 'a monte' del processo medesimo. D'altronde non solo conoscendo, ma anche parlando, facendo, pensando, discutendo e interagendo tra loro, gli individui costruiscono la loro personale rappresentazione della realtà. In altri termini, la ricerca del significato, inteso come processo che consente un'interpretazione e una modellizzazione degli stimoli conoscitivi, si innesta naturalmente sulle dinamiche che contribuiscono a costruire e ad alimentare la motivazione. *Mutatis mutandi* la motivazione personale e, quindi, il piacere¹³ per la ricerca dei *significati* di ciò che si apprende alimenta, a sua volta, la motivazione per il raggiungimento del proprio successo formativo espresso 'nell'imparare a imparare' e nell'individuazione consapevole delle caratteristiche e delle forme dei propri bisogni e degli stili conoscitivi.

Continuando in questa breve analisi, passiamo ora a considerare un altro punto nodale all'interno del processo formativo e della didattica laboratoriale, vale a dire l'insieme dei processi indagati attraverso gli studi sulla *metacognizione*. Da questi ultimi emerge la consapevolezza che comprendere *come* lavora la propria mente (cogliendone le potenzialità), oltre a stimolare il pensiero riflessivo, induce a riconsiderare il ruolo

¹³ Un *piacere* derivante da stimoli, motivazioni e ragioni *interne* al soggetto, più che da gratificazioni legate a giudizi esterni, ravvisabili sotto forma di successi intesi come espressione/esito di prestazioni e comportamenti richiesti o legittimati dagli adulti, dall'esterno.

giocato dagli aspetti affettivi e motivazionali che indirizzano i processi cognitivi. In rapporto a tale problematica, analizzeremo rapidamente due questioni di fondo: da un lato il concetto stesso di ‘metacognizione’ e gli esiti auspicabili di questa; dall’altro le condizioni della sua possibilità. Posto che tra le finalità della scuola riconosciamo l’alfabetizzazione, l’educazione intellettuale e la socializzazione, la scuola si occupa essenzialmente di veicolare contenuti culturali ed intellettuali. D’altra parte, si è visto che sotto il profilo formativo si preoccupa di considerare come ‘oggetti culturali’ anche dimensioni *altre* rispetto a quella cognitiva quali, per esempio, quella affettiva e sociale. Se, dunque, in virtù della sua funzione formativa, il contenuto formativo prevalente della scuola è quello cognitivo, allora deve essere assunto come suo correlato un ulteriore livello di specificità, una sorta di circolarità riflessiva insita nella sua stessa e specifica funzione, ovvero il livello metacognitivo.

Gli studi riportati in letteratura concordano nel ritenere che con il termine metacognizione si intende sia la *consapevolezza* dei propri processi cognitivi derivante dall’attitudine a riflettere su se stessi, sia la *capacità* di controllo esecutivo sui compiti cognitivi. Tale processo, che deriva dall’assumere un *punto di vista* cognitivo sul *contenuto* e che origina una forma di ‘conoscere sul conoscere’ rappresenta e sintetizza un traguardo formativo e una specifica competenza superiore, ossia ‘l’imparare ad imparare’. Pertanto, ripensare la scuola come spazio nel quale, oltre ad apprendere gli strumenti culturali elementari di base – tra cui leggere, scrivere, comunicare – nonché i saperi essenziali (costruire, smontare e rimontare i concetti-chiave delle discipline) si apprende ad imparare, significa rendere possibili e *operative* alcune funzioni-chiave che godono di una fondata legittimazione pedagogica. In primo luogo, posto che la funzione della scuola come semplice centrale di trasmissione e riproduzione culturale risulta anacronistica in una società della conoscenza (e della competenza) dove la circolazione della conoscenza avviene in contesti plurimi, extrascolastici e in rete, l’attenzione allo sviluppo di processi metacognitivi in grado di innescare nuovi apprendimenti rappresenta un antidoto efficace per contrastare almeno tre ordini di fattori responsabili della *crisi* della formazione scolastica: in particolare, il nozionismo inteso come assimilazione di conoscenze a ‘breve durata’ (in quanto non prevede una loro co-costruzione), il problema della dispersione scolastica e il pericolo dell’esclusione sociale legata all’analfabetismo di ritorno.

In secondo luogo, considerato il forte ritmo di obsolescenza dei saperi, la formazione non può esaurirsi nell’acquisizione di un *corpus* di conoscenze e saperi presumibilmente validi per tutta la vita, viceversa, dovrà puntare sullo sviluppo di competenze riflessive e di un atteggiamento volto all’apprendimento continuo, nonché alla costruzione di competenze e di metacompetenze. Di qui, la metacompetenza, o competenza dell’*imparare ad apprendere* si qualifica come una risposta adeguata all’urgenza dell’adattabilità e della flessibilità cognitiva degli individui, nonché premessa indispensabile affinché possa realizzarsi una trasferibilità degli apprendimenti da un contesto ad un altro. In altre parole si tratta di rilevare, come evidenziato dalle teorie dell’*apprendimento situato*, il tipo di adattabilità e di trasferibilità dell’apprendimento scolastico ad altri contesti

di vita extrascolastici. All'interno di questa cornice, ciò che viene trasferito dall'agenzia scolastica, ai contesti informali, sembra riguardare proprio questa particolare flessibilità cognitiva che si identifica con la capacità di adattare le proprie attività cognitive alle esigenze e alle caratteristiche di un diverso contesto.

Posto che la mente rappresenta un vero e proprio laboratorio, *un'officina* biomeccanica in cui attraverso operazioni e reazioni complesse si realizzano prodotti immateriali molto *concreti* come parole, pensieri o idee, e non di meno prende forma la vita, ne consegue che la scuola-laboratorio a cui ci riferiamo (intesa come insieme di luoghi e non-luoghi educativi e formativi) ha il compito di ricreare e ri-articolare nei suoi tempi/spazi le condizioni ottimali, affinché il laboratorio-mente degli allievi possa attivarsi trovando input, stimoli, strumenti adeguati. Dall'incontro di questi due *laboratori* (la mente pensante) e il luogo/contesto in cui essa si sviluppa può emergere un nuovo modo di fare scuola e di stare bene insieme a scuola.

Lo stile e il clima laboratoriale consentono agli allievi di provare interesse, *piacere* anche durante lo svolgimento di attività faticose, quelle che implicano pensieri e azioni, scelte e decisioni nel trovare soluzioni inedite ai problemi e, in breve, costituiscono pensiero in-azione. Dunque, svolgere attività sia mentali, sia pratiche esercitando l'opzione dello *sperimentare* nel campo del possibile, per valicare i propri limiti, i propri domini di conoscenza ed inoltrarsi verso l'ignoto (ossia ciò che non essendo già conosciuto e dato è ciò che non è ancora, pertanto è immaginabile come possibilità futura, in potenza o in fieri). Educare alla complessità, alla pluralità, al rispetto per il nuovo e per l'alterità significa proporre ai giovani nuove modalità di confronto e di analisi (dei saperi), degli stili cognitivi e comunicativi sotto forma di concezioni pluralistiche in grado di mettere in crisi e in discussione la rigidità di ideologie riduzioniste e fondamentaliste.

In sintesi, lo stare bene a scuola, insieme agli altri, è un vissuto che se si riflette in ogni momento della vita quotidiana – anche fuori dalle mura scolastiche – può creare la premessa, affinché possa compiersi il circolo virtuoso innescato dalla formazione. Un processo che restituisce ai saperi (in quanto espressione della nostra cultura) un ruolo formativo primario con una duplice valenza. Da un lato hanno il merito di *nutrire* la formazione e affrancarla da un certo relativismo disimpegnato – improntato alla *casualità* o alla presunta *naturalità*, due opzioni in antitesi all'intenzionalità e alla progettazione dell'intervento formativo; dall'altro hanno il compito di rendere la 'risorsa cultura' accessibile a tutti, attualizzandone la funzione emancipativa e democratica, in grado di fungere da ulteriore chiave di volta nella ricerca più autentica e piena della realizzazione di sé e della propria progettazione esistenziale.

SCUOLA E LABORATORIO O SCUOLA LABORATORIO?

Maria Famiglietti*

*Docente - Università Cattolica del Sacro Cuore, Piacenza

Modelli metodologici e prassi didattica

La dicotomia espressa dal titolo potrebbe sembrare a prima vista un cavillo lessicale ma la caduta della congiunzione 'e' tra i due concetti esprime un passaggio epocale che ancora non è del tutto assimilato, né a livello teorico né sul piano dell'organizzazione e della prassi didattica. Nella scuola anteriore alla riforma del 1962, nella quale l'insegnante porgeva in maniera più o meno brillante agli alunni i contenuti di studio e ne verificava l'acquisizione tramite interrogazioni, test e compiti in classe, il laboratorio veniva inteso (nell'avviamento e in alcune tipologie di scuole superiori) come *attività produttiva di addestramento* con gli obiettivi di ordine, precisione, pulizia e rispetto dei tempi, oppure (nelle scuole superiori) come *verifica sperimentale* di principi scientifici alla quale gli alunni assistevano o operavano seguendo passo passo le indicazioni del docente.

Successivamente, nella scuola dell'obbligo, il concetto di laboratorio ha subito una lentissima evoluzione, comprendendo con tale appellativo una serie di *attività svolte a corollario della normale attività didattica* nella quale gli insegnanti affidano agli alunni, tre o quattro volte in un anno scolastico, dei compiti di ricerca compilativa consistenti nella copiatura di testi, nell'incollaggio sui quaderni di fotocopie, nella stesura di una relazione su una visita guidata a una azienda o nel parco comunale, al fine di confezionare un fascicoletto dedicato a una determinata tematica.

La ricerca metodologica legata ai risultati delle scienze cognitive ha concentrato sul concetto di attività laboratoriale una serie di valenze formative che oggi ci portano a considerare questa dimensione del processo insegnamento/apprendimento sotto tutta un'altra luce, fino a rovesciare completamente il rapporto 'ancillare' che il laboratorio aveva con la didattica tradizionale, conferendo a tutta la scuola un taglio laboratoriale.

Il ruolo della didattica operativa e la metodologia della ricerca/azione

Per capire dunque questa nuova concezione di laboratorio e in che cosa consista la *scuola laboratorio*, dove tutta l'attività didattica si svolge con modalità laboratoriali, dobbiamo tenere presenti due fondamenti concettuali che hanno prodotto il ribaltamento della prassi didattica, vale a dire la *didattica operativa* e la metodologia della *ricerca/azione*.

L'apprendimento è un punto di partenza e di arrivo di una didattica a misura dell'alunno. Per questo motivo la *mission* della scuola viene ad essere focalizzata sull'interesse della persona del soggetto in apprendimento e quindi sui meccanismi attraverso i quali opera la mente, in un ininterrotto processo di individuazione, messa a punto, sperimentazione e verifica degli strumenti che consentono all'alunno di pren-

dere coscienza delle operazioni mentali per visualizzarle e applicarle ai contesti più diversi della realtà e dei saperi disciplinari.

Il continuo passaggio dal *piano cognitivo* a quello *metacognitivo* ha permesso di formalizzare e sperimentare con riscontri sempre positivi, pur in realtà scolastiche anche molto differenti sotto il profilo geografico, socio-economico culturale e ambientale, un'ampia strumentazione metodologica. In definitiva la *didattica operativa* nasce e si sviluppa da un completo ribaltamento dell'ottica tradizionale della scuola, dove in primo piano sta l'alunno con le sue capacità concrete, anziché il sapere con le sue articolazioni disciplinari.

Se dunque la didattica operativa è lo *sfondo scientifico* della *scuola laboratorio*, e rappresenta le quinte e i teloni del teatro di tale scuola, *la metodologia della ricerca/azione* rappresenta la scena, di volta in volta diversa, che i protagonisti, alunni e docente, animano.

Come accade in teatro nel periodo delle prove, a un certo punto si accendono le luci e si sospende la recitazione, perché attori e regista riflettono sulla qualità del loro lavoro, mettono a punto battute, movimenti, espressioni, sincronizzano i tempi e i ritmi, valutano se ciò che hanno appena fatto soddisfa gli obiettivi che si erano posti.

Allo stesso modo i protagonisti della scuola laboratorio sono costantemente impegnati in una *metacognizione* su ciò che hanno prodotto e così prendono coscienza delle fasi che hanno determinato l'apprendimento o di quelle in cui c'è ancora bisogno di lavorare, perché non è ancora sufficientemente chiaro come procedere¹¹.

La costruzione di una scuola laboratorio attraverso unità di apprendimento fondate sull'uso di modelli

La scuola laboratorio si realizza dunque attraverso una operatività centrata sulla costruzione di unità di apprendimento (UA) così definite poiché comportano nell'alunno la maturazione di un *processo di apprendimento significativo in quanto modifica stabilmente il suo comportamento* rispetto a una determinata tematica, modificandone i punti di vista iniziali, rimuovendo gli stereotipi e i misconcetti e guidandolo attraverso opportuni strumenti alla costruzione autonoma di conoscenza intorno a quella tematica.

In quella che ora noi definiamo UA, successivamente alla prima consegna, che ci dà attraverso le risposte il livello di partenza (LP) degli alunni, e che deve articolarsi secondo le condizioni metodologiche di:

- azzeramento delle difficoltà di contenuto;
- chiarezza nella formulazione linguistica della consegna;
- non inquinamento da parte del docente né degli alunni con interventi;

ha inizio la *fase attiva*, nella quale gli alunni stessi sono i veri attori del loro apprendimento. Tale fase si regge su una serie di strategie didattiche articolate sugli *strumenti*, sia fisici come i libri di testo, i quaderni ecc, sia *formativi* come i grafi, le tabelle a colonne, a doppia entrata, il diagramma a V ecc., necessari per la raccolta e la sistemazione dei

¹¹ Si veda M. Famiglietti, *Unità di apprendimento e strumenti logico-formativi*, in D. Cristanini (a cura di), *Le unità di apprendimento, ipotesi e modelli a confronto*, Fabbri, Milano, 2005.

dati; sulle *tecniche* per l'analisi dei contesti, la relazione dei dati ecc.; infine sui *modelli logici* per la costruzione consapevole delle conoscenze. Un modello è considerato 'forte' quando ci permette di costruire moltissima conoscenza simile come tipologia strutturale (ad esempio, il costruito di un *qualsiasi oggetto dotato di fisicità* si costruisce mediante un modello, così come, in tecnologia, attraverso un solo modello si possono *studiare tutti i materiali*, come anche in linguistica tutte le *forme epistolari* scaturiscono da uno stesso modello.

Infine tutto il percorso metodologico di questa fase è basato sul *metodo della R/A*. In tale metodo, l'attività formativa prende avvio da una situazione problematica da affrontare sia da parte del docente che degli alunni. In altre parole *l'azione mette in atto la ricerca* e soprattutto tutti si è in ricerca. Alla fine il processo di apprendimento non investe quindi solo gli alunni, ma anche il docente.

Come si intuisce, la struttura stessa dell'UA comporta la trasformazione della scuola intera in un *laboratorio di apprendimento*. Per questo, quando si parla di scuola laboratorio non intendiamo riferirci ad un concetto di integrazione dei laboratori disciplinari o pluridisciplinari nel contesto delle normali attività didattiche, ma ad una concezione di tutta l'attività didattica fondata sui processi di *ricerca* e quindi su un'*impronta laboratoriale pervasiva di ogni momento del fare scuola*.

Tali processi, ovviamente, non investono solo le aree operative-cognitive, ma anche quelle operative-manipolative. Inoltre la dimensione laboratoriale riguarda non solo il rapporto insegnante/alunno, ma anche tutte le attività professionali nel corso delle quali i docenti progettano gli itinerari formativi, organizzano e programmano gli interventi, gestiscono l'azione della scuola come agenzia di istruzione e formazione che opera in un determinato territorio rispetto al quale essa si pone come vero e proprio *laboratorio di produzione culturale*.

La scuola laboratorio è documentata dall'unità di apprendimento

Come si è detto la scuola laboratorio nasce dall'aver messo l'alunno e il suo processo di apprendimento al centro delle attenzioni di tutto il sistema scolastico e in particolare di una didattica di taglio operativo condotta costantemente secondo la metodologia della R/A.

Chi scrive ha ormai da anni messo in pratica questo approccio lavorando nelle classi con insegnanti di tutte le discipline e di differenti tipologie scolastiche e realtà geografiche, e mettendo a punto una struttura operativa dell'UA che permette una documentazione e comunicazione a distanza, in modo tale da consentire la comprensione delle tecniche impiegate e la forza degli strumenti e dei modelli che vengono utilizzati per produrre conoscenza. Tale struttura è stata successivamente formalizzata a seguito della pubblicazione delle *Indicazioni Nazionali (2004)*, nelle quali vengono dati agli insegnanti gli elementi di base per la progettazione delle UA, attività che costituisce il fulcro didattico su cui si regge la riforma del 2003.

Per giungere a formalizzare una definizione chiarificatrice di che cosa oggi nella ricerca metodologica e didattica si intende per UA, utilizziamo ora i materiali prodotti in

diverse scuole primarie e secondarie di primo grado dai gruppi docenti che da anni operano, e in particolare nell'Istituto comprensivo di Foglianise. Questi gruppi, lavorando su quanto esplicitamente contenuto nelle *Indicazioni nazionali* per la scuola primaria, hanno realizzato un modello strutturale di UA¹², che prospetta sinteticamente tutta la progettazione didattica messa in campo per organizzare un determinato intervento didattico nell'ottica della scuola laboratorio centrata sull'apprendimento.

ISTITUTO COMPRENSIVO..... A.s..... Insegnante:.....

DATI	DISCIPLINA		OBBIETTIVO FORMATIVO	
	CLASSE			
	DESTINATARI			
	PERIODO/TEMPO			
Sapere unitario contestualizzato:	Titolo UA	P.E.C.U.P.		IDENTITA'
				STRUMENTI CULTURALI
CONVIVENZA CIVILE				
OSA	CONOSCENZE	ABILITA'		
MEDIA- ZIONE DIDAT- TICA	METODO			
	METODOLOGIA			
	SOLUZIONI ORGANIZZATIVE			
VERIFICA VALUTA- ZIONE	VERIFICHE			
	AUTOVALUTAZIONE E VALUTAZIONE			
	STANDARD (Inteso come competenza)			

Tavola 1- Modello operativo e organizzativo dell'UdA

Questo prospetto, definito *abstract*, e che costituirà la copertina del fascicolo che documenta l'UA effettuata dagli alunni, visualizza l'intera 'macchina' dell'UA, che è concepita per esprimere la *documentazione organizzata di ciò che in concreto l'alunno ha fatto* e della *conoscenza che ha costruito* lavorando nel corso dell'UA. Essa si articola in quattro zone distinte: i *dati oggettivi* (disciplina, classe, destinatari, periodo/tempo) utili per la raccolta e classificazione delle varie UUAA; la *zona progettuale* che sintetizza il percorso effettuato dall'insegnante a partire dal sapere unitario contestualizzato fino alla stesura dell'obiettivo formativo, realizzata drenando e selezionando le conoscenze e le abilità contenute negli obiettivi specifici di apprendimento in funzione dell'identità, degli strumenti culturali e della dimensione della convivenza civile specificatamente indicati nel profilo educativo e culturale professionale dello studente (PECUP); una zona che esplicita le *strategie metodologiche* messe in atto dalla mediazione didattica del docente

¹² Questo modello è stato progettato da M. Famiglietti e presentato nel corso di un seminario di studi tenutosi a Benevento nel maggio 2005.

(metodo, metodologia, soluzioni organizzative) per quella determinata UA: gli elementi evidenziati nella zona progettuale e in quella metodologica concorrono alla formulazione dell'obiettivo formativo dell'UA; e infine la zona che è dedicata a esplicitare le *verifiche* attuate e l'autovalutazione e *valutazione* conseguita, nonché gli standard di accettabilità delle prestazioni legati sia al compito sia alle modalità partecipative dimostrate dall'alunno.

Attività laboratoriali centrate sulla costruzione della conoscenza

Forniamo ora un esempio di attività¹³ che affronta nella prassi didattica la questione di come sia possibile realizzare laboratori partendo dall'affermazione che per 'laboratorio di...' intendiamo sempre un *fare per apprendere consapevolmente*, maturando al contempo un metodo di studio autonomo, nel quadro di una *scuola-laboratorio* tutta impregnata di questa didattica, e che per questo non si limita a ripetere e trasmettere saperi, ma produce nuova conoscenza e quindi cultura, vale a dire qualcosa di ben diverso e di molto lontano dalla tradizionale concezione di *scuola e laboratorio*, dove permane una netta separazione fra il momento 'culturale' (alto) della lezione e quello 'ludico-pratico' (basso) del laboratorio.

Sulla base di questa netta distinzione, dimostreremo allora come si può attivare:

- un *laboratorio ludico*, con riflessioni sul fare;
- un *laboratorio di simulazione*, dove il fare porta alla comprensione di fenomeni fisici e alla loro formalizzazione;
- un *laboratorio con modelli analogici* (drammatizzazione e utilizzo di materiali poveri);
- un *laboratorio con modelli logici*, volto alla consapevolezza del costruito concettuale.

Primo esempio - Il laboratorio ludico per la comprensione di principi fisici

Una prima concreta motivazione per la didattica laboratoriale risiede nella constatazione che oggi la maggioranza dei preadolescenti dimostra di non riuscire a comprendere fondamentali principi di fisica. Non sono pochi, infatti, coloro che ritengono sinonimi concetti come 'forza' ed 'energia', oppure 'calore' e 'temperatura', e ciò accade perché spesso l'insegnante spiega verbalmente e rappresenta alla lavagna graficamente quanto ha appena detto, rendendo ancora più astrusa una disciplina che si può far meglio comprendere attraverso l'osservazione e la riflessione di aspetti quotidiani, oppure attraverso azioni fisiche e simulazioni operative.

Nella quasi totalità dei casi, la spiegazione, affidata alla verbalizzazione e accompagnata dal linguaggio simbolico, aumenta in maniera esponenziale le difficoltà di deco-

¹³ Il lavoro qui presentato nasce dalle attività svolte dalla scrivente presso l'Istituto comprensivo di Foglianise (BN) con gli alunni di scuola primaria dell'insegnante Anna Panarese e da una successiva applicazione dell'attività laboratoriale effettuata sempre dalla sottoscritta con gli alunni di scuola secondaria di primo grado delle professoressse Nunzia Amato, Carmela Loisi, Fortunata Palma e Fulvia Ronca dell'istituto secondario di primo grado Posidonia-Lanzalone (SA). Questo contributo deriva dalla rielaborazione di M. Famiglietti, *Apprendere la fisica dal fare quotidiano* in *Scuola e didattica*, n. 12, La Scuola, Brescia, 2005.

difica da parte di molti alunni. Questi ragazzi, non predisposti alla comprensione teorica delle conoscenze nel campo della fisica, dovranno fare uno sforzo enorme per fissare nella mente leggi e teorie che tuttavia a loro non dicono nulla, per cui tenderanno a mandarle a memoria, oppure ad accontentarsi di voti bassissimi, aumentando così la sfiducia nelle proprie possibilità e la disistima in se stessi.

Ecco come in una scuola centrata sulla persona e quindi sull'apprendimento laboratoriale, proprio per quanto riguarda i concetti di *velocità*, *spazio* e *tempo*, potrà ad esempio prendere avvio con il gioco detto nascondino o cucco, a seconda delle zone geografiche. Vediamo come si può procedere.

Fase 1 - Operare, fare, giocare, per sperimentare attraverso la corporeità

L'insegnante di materie scientifiche decide di andare nel cortile della scuola e comunica ai ragazzi che intende farli giocare a nascondino, per poi riflettere su alcuni aspetti del gioco. Il gioco – spiega il docente – inizierà con una conta: l'ultimo che viene toccato da questa conta, e che chiameremo *sindaco di pace*, resta *sotto*, ossia deve voltarsi in modo che la faccia sia contro al muro e chiudere gli occhi, mentre l'insegnante si metterà vicino a lui, conterà fino a 10 e terminerà dicendo "Chi è sotto è sotto, chi è fuori è fuori, vial!". Chi non si è nascosto o chi verrà scoperto verrà chiamato per nome e il *sindaco di pace* dovrà toccare con la mano il muro in segno di punizione, mentre quelli che non vengono scoperti dal *sindaco di pace*, e riescono a raggiungere il muro gridando 'pace', si salvano. Spiegato il gioco, si comincia: il docente affianca il *sindaco di pace* e inizia a contare velocemente, tanto che quando dice 'dieci' i ragazzi sono ancora tutti nel mezzo del cortile e si lamentano, affermando che l'insegnante ha contato troppo velocemente e loro non hanno avuto tempo sufficiente per nascondersi. Questa frase viene annotata dal docente che poi, una volta in classe, la riporterà sulla lavagna. Si ricomincia e questa volta l'insegnante conta molto lentamente dall'uno al dieci. Quando il *sindaco di pace* si volta, nel cortile non si vede più nessuno. Ha inizio la caccia. Terminato il gioco, ossia quando tutti i ragazzi sono stati scoperti dal sindaco di pace o si sono 'salvati', il docente chiede: "Come mai tutti avete trovato un posto dove nascondervi mentre prima non c'eravate riusciti?". La risposta pressoché unanime degli alunni è che l'insegnante ha contato più lentamente rispetto a prima e quindi c'è stato più tempo per nascondersi. Anche questa risposta viene annotata su un foglietto per poi trascriverla alla lavagna. Adesso tocca ad un altro ragazzo 'stare sotto' e il docente conta ancora più lentamente, tanto che i ragazzi hanno più tempo e più spazio e quindi trovano luoghi più lontani dove nascondersi. Terminato il gioco i ragazzi sono concordi nell'ammettere che, tanto più lentamente viene eseguita la conta, tanto più tempo essi hanno e quindi anche più spazio, in quanto possono allontanarsi di più.

Fase 2 - Riflettere sulle azioni-relazioni che stanno alla base dell'operatività, del fare, del gioco

In classe il docente trascrive alla lavagna le affermazioni dei ragazzi:

- se si conta troppo velocemente non c'è tempo per nascondersi o, al massimo, ci si può nascondere solo molto vicino al *sindaco di pace*;

- se si conta più lentamente c'è più tempo e più spazio per nascondersi;
- se si conta con molta lentezza, aumenta il tempo e lo spazio per nascondersi.

Ora l'insegnante, facendo riflettere gli alunni su questi tre elementi (velocità, spazio, tempo) li porta alla costruzione della formula $V = S/T$ che è scritta alla lavagna e i ragazzi confermano di aver capito, facendo una serie di esempi come quello relativo a una corsa in bicicletta, dove, aumentando la velocità, diminuisce il tempo necessario per la normale percorrenza, oppure una corsa a piedi, o una lenta passeggiata. Vengono anche costruiti esempi inversi, come $T = S * V$ oppure $S = T * V$. Queste formule, costruite attraverso una presa di coscienza percettiva e una successiva formalizzazione logica del vissuto, del gioco, del fare quotidiano, non verranno più dimenticate.

Secondo esempio – Il laboratorio di simulazione di esperienze scientifiche

Fase 1 - Trovare il Livello di Partenza

L'insegnante di scienze invita i ragazzi e scrivere sul quaderno che cosa intendono per *forza* e per *energia*. Verificato che tutti hanno capito la consegna, vengono assegnati cinque minuti per cercare di dare una definizione dei due concetti e, nel frattempo, nessuno (né il docente, né gli alunni) deve intervenire per cercare di dare una risposta a voce alta, perché inquinerebbe le prove. Questo perché ciò che i ragazzi scriveranno, ossia il costrutto mentale che hanno relativamente a questi due concetti, darà il Livello di Partenza (LP) di ciascuno. Subito dopo ha inizio la socializzazione tramite lo strumento TA.CO.CA. (TAbella CONfronto CAmpione). Questo strumento, teorizzato e monitorato¹⁴ consiste nello scegliere la risposta di un alunno con determinate modalità: la sua risposta costituirà il campione sul quale si confronteranno gli altri alunni. Attenzione: sotto il profilo metodologico, non esiste la risposta corretta, o accettabile, perché esistono tante visioni del mondo, tanti concetti 'poveri'; del resto, se ciò che si intende far studiare non è mai stato affrontato in precedenza, i ragazzi, come prima risposta non inquinata, non potranno offrire altro che il loro costrutto mentale 'ingenuo'. Sarà poi interessantissimo verificare quali saranno i misconcetti emersi nel momento della verifica del LP, per poi confrontarli alla fine – una volta che, attraverso l'attività di laboratorio, si arriverà a una accettabile costruzione del sapere in piena autonomia e consapevolezza – con il livello di uscita (LU).

Fase 2 - Socializzazione mediante lo strumento TA.CO.CA

Quando i ragazzi hanno dato per iscritto le loro risposte, l'insegnante si rivolge agli alunni in questi termini: “Adesso leggeremo qualche risposta, poi conteremo, nelle fra-

¹⁴ Si vedano: M. Famiglietti, G. Giustolisi, *Strumenti operativi e modelli didattici*, in “Laboratorio didattico”, n. 3, IGDA, Novara, 1987; M. Famiglietti, F. Frabboni, *Gli strumenti logico formativi per imparare a scrivere e descrivere*, La Nuova Italia, Firenze, 1990; M. Famiglietti, in “Scuola e didattica”, n. 10, La Scuola, Brescia, 2006. Inoltre si veda il sito web www.mariafamiglietti.it, alla voce Protocolli - strumenti di socializzazione.

si, le parole che hanno senso compiuto e sceglieremo come campione la risposta con il minor numero di parole con significato semantico pieno. Ad esempio, *un, la, e*, sono segni che non hanno un significato semantico pieno perché devono appoggiarsi ad altre parole, mentre *bello, Mario, correre*, hanno un significato semantico pieno”.

Se i ragazzi scrivono *la forza e l'energia sono la stessa cosa*, oppure *la forza è una potenza*, oppure *la potenza è una forza*, *ma la forza non è una potenza*, si sceglierà la seconda risposta, *la forza è una potenza*, perché è una frase formata da due sole parole con significato pieno (*forza e potenza*), mentre la forma verbale è sta al segno di uguaglianza¹⁵. Questa risposta è scritta alla lavagna e attraverso un confronto ordinato di idee, *che è il contrario della tecnica del brainstorming*¹⁶, si invitano i ragazzi ad aggregare parti di risposte *simili* per poi affiancare le risposte *diverse*. Il problema ormai è aperto e i ragazzi cercano di costruire i due concetti. Tuttavia, se essi non hanno mai riflettuto su questi termini, diventa pressoché impossibile giungere a una definizione accettabile. Per stimolare maggiormente la riflessione, può ricorrere invece a domande sugli aspetti di vita quotidiana, che pone alla classe scrivendole alla lavagna. Vediamone alcune:

A) Perché mangiamo?

B) Perché dopo una lunga corsa ci fermiamo e diciamo “Non ne posso più!”?

C) Perché possiamo spostare la cattedra? Descrivete come procedete, alzatevi e provate a spostare la cattedra.

D) Perché dobbiamo dormire?

E) Perché dopo una lunga nuotata ammettiamo di essere stanchissimi tanto che se qualcuno ci strattona non reagiamo?

F) Che cosa significa stanchezza?

I ragazzi danno per ogni domanda una risposta scritta, che è poi socializzata.

Dalla socializzazione per ogni domanda si raccoglie una risposta condivisa da tutti.

Ecco le risposte:

A) Perché abbiamo bisogno di *accumulare energia*;

B) Perché abbiamo *consumato tutta l'energia*;

C) Perché abbiamo la *forza di spostarla*. Descrizione: *appoggio le due mani sull'oggetto*

¹⁵ Si sceglie la risposta con il minor numero di parole aventi significato pieno perché normalmente è stata scritta dal ragazzo che possiede meno parole per esprimersi, ossia quello che, rispetto ad altri, presenta delle difficoltà. Ecco allora emergere due aspetti fondamentali della socializzazione mediante lo strumento TA.CO.CA.: uno è quello di non emarginare i più ‘deboli’, mettendoli anzi al centro della costruzione del sapere, mentre l'altro aspetto, non meno importante, è che se la risposta scelta è la più povera di dati, è però la più significativa per l'aggregazione di altri dati, di modo che tutti, proprio tutti i giovani possono partecipare. Se invece si sceglie una risposta ricca e quasi accettabile, si emarginano moltissimi ragazzi e a intervenire saranno sempre quei pochi che hanno già più parole per esprimersi.

¹⁶ Il *brainstorming*, nato nel mondo aziendale per favorire un confronto di idee da parte di specialisti che affrontano un problema ben definito, una volta trasportato nel mondo della scuola perde la sua efficacia nella socializzazione perché si riduce a una serie di interventi basati non più sulle *idee*, ma sulle *conoscenze* che gli alunni hanno, trasformandosi in una babele di interventi all'interno della qual è l'insegnante a dare la parola e a prendere decisioni.

da rimuovere, tendo il braccio e con tutto il corpo imprimo una forza pari, o minore, dell'energia accumulata nel mio corpo;

D) Perché dobbiamo ripristinare le forze accumulando energia;

E) Perché, come nel caso della seconda domanda, dobbiamo riposarci per riacquistare le forze e l'energia necessaria per compiere qualsiasi attività o lavoro;

F) La stanchezza è il segnale che l'energia è ai limiti, pertanto bisogna riposarsi, mangiare, accumulare nuova energia per riprendere le forze, ecc.

Questa volta i ragazzi hanno riflettuto sul proprio vissuto quotidiano e, per quanto riguarda la domanda C, hanno spostato materialmente la cattedra appoggiando la mano sul bordo di questa e hanno steso il braccio imprimendo una forza.

Il docente chiede ai ragazzi di rappresentare l'azione graficamente.

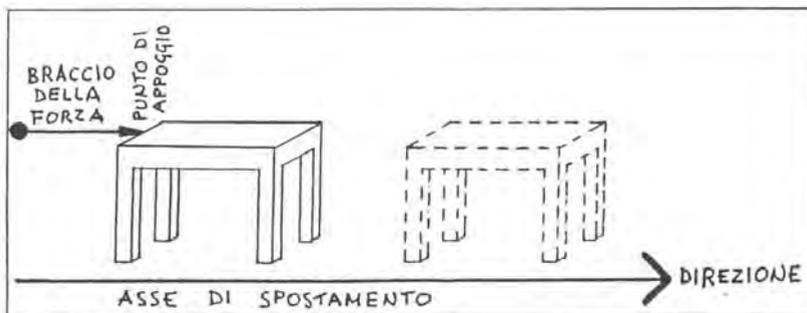


Fig. 1

Tutti hanno compreso che la forza si manifesta e manifestandosi compie un lavoro. Quindi l'energia è una capacità che si manifesta attraverso la forza.

Sempre attraverso il 'fare', il docente chiede ora a tre ragazzi di posizionarsi a destra della cattedra e ad altri tre a sinistra (avendo cura di sceglierli tutti più o meno della stessa corporatura). Li invita poi ad appoggiare le mani sui lati più corti della cattedra e, al suo via, di spingere. La cattedra oscilla un po' verso destra, poi verso sinistra, ma alla fine delle spinte contrapposte esercitate da parte dei ragazzi, la cattedra è rimasta al suo posto. Al termine dell'esperienza, alcuni ragazzi dimostrano di avere il 'fiatone' dovuto allo sforzo, anzi ammettono che lo sforzo non è stato indifferente da parte loro. Tutti però hanno compreso che *due forze contrarie ma della stessa intensità si annullano*.

Se poi si legano due corde della stessa grossezza e lunghezza alle gambe del tavolo, ponendole sullo stesso piano orizzontale, e al via dell'insegnante si tirano le funi, il tavolo si sposterà lungo la traiettoria. Tutte queste esperienze reali vengono successivamente rappresentate mediante la formalizzazione simbolica alla lavagna, e questa codificazione fortemente astratta viene ora agevolmente compresa dai giovani.

Sono state poste tante domande, fatti tanti esempi, e molti di questi vengono codificati mediante il linguaggio scritto e poi rappresentati simbolicamente. Sono stati ap-

plicati dei semplici calcoli a problemi posti dai giovani, tanto che quando il docente ha invitato i ragazzi a leggere dal libro di testo il paragrafo ‘Forza, Energia, Lavoro’, tutti comprendevano i termini e le formule. Ossia *l'apprendimento era già avvenuto attraverso la pratica laboratoriale e la riflessione metacognitiva su di essa*. In certi casi i ragazzi hanno aggiunto o modificato delle parole a definizioni o esempi presentati dal testo.

Terzo esempio - Laboratorio con modelli analogici (drammatizzazione e utilizzo di materiali poveri).

Di fronte alle difficoltà che normalmente gli alunni che iniziano la scuola secondaria di primo grado incontrano nella comprensione di eventi e o fenomeni storici che abbracciano nel loro svolgimento un lungo periodo temporale, occorre superare la strada della verbalizzazione o della lettura del testo, in quanto per i ragazzi il nodo concettuale rappresentato dal lungo periodo risulta il più delle volte inestricabile ed essi si limitano a esporre, senza tuttavia avere compreso la portata e il significato. Un caso esemplare si verifica studiando il periodo tra il V e l’VIII secolo dopo Cristo, durante il quale avviene un passaggio epocale tra la piccola proprietà terriera e il formarsi delle grandi proprietà fondiarie, dalle quali sarebbe derivato il feudalesimo. Il libro di testo presenta una schematizzazione grafica del tipo indicato in fig. 2, che non risulta sufficientemente esplicitiva per i ragazzi, in quanto esprime una linearità di eventi che non corrisponde a un’efficace rappresentazione dei rapporti causa-effetto che hanno determinato il fenomeno stesso.



Fig. 2

Riportiamo una sintesi¹⁷ dell’intervento laboratoriale realizzato dalla scrivente in collaborazione con l’insegnante di materie letterarie M. Antonietta Orso dell’I. C. di Foglianise (BN), per guidare gli alunni a superare questa difficoltà di comprensione.

¹⁷ Il testo integrale di questo contributo si può leggere in M. Famiglietti, G. Giustolisi, *Leggo, smonto e costruisco modelli per comprendere la storia*, in “Scuola e Didattica”, n. 10, La Scuola, Brescia, 2006.

Dopo aver presentato alla classe un documento storico risalente al V secolo e averne evidenziato attraverso una lettura selettiva le informazioni che spiegano i motivi per cui le popolazioni contadine rinunciavano alla proprietà della terra per ottenere la protezione di un potente contro il rigore dell'esazione fiscale, emerge il problema di comprendere il concetto di trasferimento di proprietà insito nella *'commendatio'*, vale a dire un meccanismo di tipo giuridico ed economico che gli alunni si limitano a ripetere ma non riescono a definire correttamente e quindi dimostrano di non aver compreso. Si decide quindi di fare prima una ricerca sul dizionario di storia per approfondire questo termine e, successivamente, una drammatizzazione in quanto i ragazzi vogliono capire come i piccoli proprietari sono venuti in possesso della terra e se l'hanno comprata da qualcuno. Attraverso la drammatizzazione gli alunni rivisitano a grandi linee quel processo storico, studiato nell'ultimo anno della scuola primaria, originato alla fine del II sec. a. C. dalla riforma dell'esercito romano voluta da Caio Mario, che stabilì l'arruolamento di volontari come soldati professionisti pagati dallo Stato ai quali, al termine del lungo periodo di servizio militare, lo Stato stesso dava in proprietà un appezzamento di terreno da coltivare nei territori conquistati dalle legioni romane. Tale conquista comprese, nei due secoli successivi, quasi tutta l'Europa occidentale dalla Scozia al Danubio (oltre che naturalmente parte dell'Asia e dell'Africa). Attraverso la *drammatizzazione*, interpretando i soldati romani che combattevano poi diventavano proprietari di terre un po' in tutta Europa, gli alunni cominciano a comprendere come, al momento del crollo dell'Impero romano d'Occidente, questa parte d'Europa fosse totalmente romanizzata e avesse una struttura sociale di piccola proprietà terriera uniformemente diffusa, che il declino e poi il crollo dell'Impero distrusse provocando appunto il fenomeno della *commendatio*.

La drammatizzazione prosegue puntando su questo fenomeno. Si accostano i banchi alle pareti per fare spazio attorno alla cattedra, che viene messa al centro dell'aula; agli alunni si domanda che cosa possiedono in quel momento ed essi rispondono che hanno degli oggetti personali, dei libri, dei quaderni e lo zaino. Gli insegnanti li invitano, allora, a riempire gli zaini con tutto ciò che possiedono e chiedono loro di portarli uno per uno ai piedi della cattedra, recitando la formula 'chiedo protezione e offro in cambio i miei beni e la mia terra'. Poiché ora il signore possiede la terra di questi contadini, essi sono costretti a lavorare per lui e dunque gli alunni rappresentano questa nuova condizione di dipendenza: vengono distribuiti dei sacchetti di carta che i ragazzi gonfiano soffiando, chiudono e portano stancamente alla cattedra, ammassandoveli sopra. La situazione finale vede dunque la cattedra (la proprietà di partenza del signore) circondata dagli zaini (le nuove terre che i contadini gli hanno dato in cambio della protezione) e il cumulo di ricchezze (i sacchetti gonfiati) che il signore incamera sfruttando il loro lavoro. Gli insegnanti invitano gli alunni ad immaginare che la medesima situazione si riproduca in tutte le aule della scuola, per dare loro l'idea dell'estensione del fenomeno storico della *commendatio* in tutto il territorio dell'Impero di Occidente.

A questo punto occorre fare un salto di almeno tre secoli, vale a dire rappresentarsi un flusso temporale difficilmente comprensibile a livello mentale da parte di alunni di questa età. Per avvicinarsi ad una concettualizzazione così complessa si ricorre ancora alla drammatizzazione. Gli insegnanti invitano i ragazzi a chiudere gli occhi e a rimanere fermi e seduti, mentre il docente conta lentamente fino a 100 e poi dice: 'Ecco, sono trascorsi 100 anni, siamo nel VI sec.'. L'insegnante riprende a contare altri 100 anni e annuncia il VII sec; poi, analogamente, si giunge all'VIII sec. Che cosa accade in questo periodo? I signori che hanno

accumulato nel tempo enormi proprietà terriere cominciano a trovarsi in difficoltà nel difendere le loro terre dall'assalto di altri signori, che vorrebbero impossessarsene per ingrandirsi. Ricorrono, allora, ai più fidati e valorosi degli armati, che hanno l'incarico della difesa e inventano la *cavalleria*, vale a dire un *gruppo sociale di persone che fanno il mestiere delle armi*, regolando le loro attività con una serie di codici di comportamento che li legano ai signori stessi. In cambio delle loro fedeltà e dei servizi resi al signore, i migliori fra questi ricevono il *beneficio* della terra, che resta di proprietà del signore, ma che i cavalieri possono far lavorare dai contadini, ricavandone delle ricchezze. In questo modo riescono ad assicurare molto meglio la difesa. Si drammatizza questo processo, ricorrendo alla collaborazione di cinque o sei ragazzi di un'altra classe, che entrano nell'aula, si recano alla cattedra e, uno per uno, si inginocchiano di fronte al docente che interpreta il signore, il quale li tocca prima su una spalla, poi sull'altra con una riga da disegno, pronunciando la formula dell'investitura. Ad ognuno di questi alunni viene detto di prendere alcuni zaini (la terra) ed essi ricevono la corrispondente parte di sacchetti gonfiati dai compagni che rappresentano i contadini, i cui antenati erano un tempo (cioè tre secoli prima) proprietari di quelle terre (gli zaini).

Rinforzo con modelli analogici realizzati con materiali poveri

Per rinforzare l'apprendimento si chiede ai ragazzi di rappresentare e dimostrare, utilizzando dei materiali presenti in classe, il fenomeno storico che è stato drammatizzato precedentemente. Si raccolgono varie idee e proposte e, soprattutto con la collaborazione dell'insegnante, si giunge a pensare di utilizzare due cartoni rettangolari usati per confezionare un vassoio di piccola pasticceria. Sul primo cartone viene disegnata la situazione storica delle terre nel V sec. d.C.: al centro, colorata in verde, viene collocata la terra originaria del signore, intorno vengono disposti dei tappi di bottiglia di acqua minerale in plastica, incollati al cartone, che rappresentano le terre dei contadini. Con delle frecce ritagliate in cartoncino, che convergono verso la terra del signore, viene simbolizzata la *commendatio*. Sul secondo cartone, tutto colorato in verde e che rappresenta la terra del signore ed è collegato al primo tramite una spirale, sempre realizzata in cartoncino e suddivisa in tre sezioni colorate diversamente che rappresentano i tre secoli trascorsi, vengono disposti altri tappi di plastica e delle frecce che partono dal centro della terra del signore verso l'esterno e simboleggiano il *beneficio* che il signore concede ai cavalieri rendendoli suoi vassalli che possono sfruttare della terra.

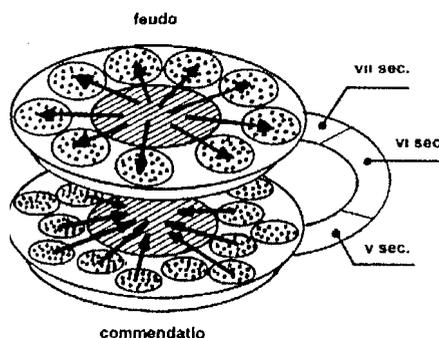


Fig. 3

Quarto esempio - Il laboratorio dalla concettualizzazione del costruito, ovvero l'uso di un modello logico per costruire consapevolmente la conoscenza

Eccoci alla fase più significativa della didattica laboratoriale fondata sul fare quotidiano, quella che conduce dall'operatività fisica e simulata al *fare logico*, ossia all'operatività metodologica fondamentale per offrire ai ragazzi un metodo di studio. Parliamo dell'uso dei modelli logici. Fra questi, da più di vent'anni, chi scrive ne ha messo a punto (e via via sperimentato e affinato) uno di elevata potenzialità formativa, denominato modello R.A.RE.CO. (Rappresentazione dell'oggetto o del sistema da analizzare; Analisi delle parti dell'oggetto per dare sostanza logica al costruito; RELazione fra le parti per descrivere il funzionamento dell'apparecchiatura; COmunicazione di ciò che si deduce dalle relazioni)¹⁸. Si tratta di un modello progettato per studiare fenomeni complessi. Nel nostro caso, essendo in una prima classe della scuola secondaria di primo grado, applichiamo solo la *parte di modello relativa all'Analisi*.

Fase di costruzione guidata del modello logico

Il docente di tecnologia fa costruire una tabella a colonne (cinque più una per il testo, totale sei colonne) e guida i ragazzi a scoprire che la nostra mente analizza tutto ciò che è fisico utilizzando al minimo sempre cinque indicatori (denominazione, definizione, funzioni, partizioni o elementi o composti, caratteristiche)¹⁹. Lavorando con tutto il gruppo classe, l'insegnante guida i giovani a riportare in ogni colonna gli *atti linguistici* che si riferiscono all'indicatore della corrispondente testata, procedendo a sistemare i dati mediante il modello logico sopra descritto e qui rappresentato. Viene così attivato il laboratorio di 'Costruzione concettuale e consapevole del sapere di tutto ciò che è dotato di fisicità'.

<i>Denominazione</i>	<i>Definizione</i>	<i>Funzioni</i>	<i>Partizioni</i>	<i>Caratteristiche</i>	<i>Testo</i>
La spina elettrica	un elemento	serve per isolare l'estremità del cavo di alimentazione	è costituito da un involucro e da due estremità	L'involucro, in materiale isolante, è provvisto di apposita chiusura; le due estremità sono di materiale conduttore. Si trova posizionata all'estremità del cavo di alimentazione	La spina elettrica è un elemento che serve per isolare l'estremità del cavo di alimentazione, è costituito da un involucro e da due estremità. L'involucro, in materiale isolante, è provvisto di apposita chiusura; le due estremità sono di materiale conduttore. Si trova posizionata all'estremità del cavo di alimentazione.

Fig. 4

¹⁸ Chi volesse approfondire questo e altri strumenti e modelli elaborati e/o utilizzati dalla scrivente, può consultare il già citato sito web www.mariafamiglietti.it alla voce Protocolli.

¹⁹ L'indicatore *partizione* può essere modificato perché, se ad esempio si tratta di un composto chimico, l'indicatore sarà 'elementi', ecc.; l'indicatore *funzione* potrebbe essere scritto accompagnato anche da *proprietà*, si pensi alle scienze come gli organi vitali, se invece si tratta di metalli le funzioni e le proprietà sono due aspetti separati. Le *caratteristiche* potrebbero essere divise in *materiali* e *qualità*. Insomma questo modello è molto flessibile come tutti i modelli che trovano infinite applicazioni.

Per procedere alla costruzione del sapere, rendendo immediatamente evidenti i differenti apporti informativi, le diverse fonti e le distinte operazioni mentali che vi concorrono, i ragazzi sono invitati a adoperare tre colori:

il nero, che sta a indicare i dati desunti solo dal libro di testo;

il verde, per i dati già conosciuti dai ragazzi o dedotti mediante inferenze;

il rosso, per i dati ricercati su altri testi, come riviste, enciclopedie, internet ecc.

Una volta completate le colonne della tabella, rispettando i rispettivi colori, tutti i dati vengono trascritti nella colonna *Testo* e si otterrà così il livello di uscita (LU) ossia il costruito: in altre parole, la *costruzione piena e consapevole del concetto*.

Dalla metacognizione all'autovalutazione

Tutti i quattro esempi di attività laboratoriali che abbiamo ora riportato prevedono una fase conclusiva di metacognizione nella quale gli alunni sono sollecitati a ripercorrere il fare al fine di individuare lungo l'itinerario seguito i momenti, gli strumenti, i modelli che hanno determinato l'apprendimento, in modo che questo diventi una consapevolezza e quindi assuma quella *significatività* che determina nell'alunno stesso un approccio cosciente ai saperi e delle competenze spendibili in contesti prima affini e poi anche diversi. Questa fase, denominata *debriefing*²⁰ si realizza rispondendo ad almeno tre domande: *Che cosa hai imparato facendo questa attività? Quali sono state le condizioni, i momenti significativi che hanno determinato in te l'apprendimento? Che voto daresti a questa attività?*

La prima domanda riguarda i concetti appresi, quindi i contenuti; la seconda è di grande importanza sul piano della metacognizione perché, se da un lato mette a nudo il 'fare formativo' dell'insegnante, ossia i suoi stili di insegnamento, dall'altro dichiara quali sono gli stili di apprendimento prevalenti del discente; la terza, infine, rivela l'indice di gradimento rispetto all'attività svolta e normalmente i ragazzi danno valutazioni altissime, comunicando così il piacere di apprendere.

²⁰ Con questo termine, che deriva dal linguaggio militare anglosassone - nel quale sta a indicare il rapporto dei partecipanti ad una azione di guerra in cui si analizzano gli obiettivi raggiunti, le difficoltà incontrate, le criticità, gli inconvenienti, le possibili soluzioni migliorative ecc. - è entrato poi nel linguaggio aziendale e in quello della didattica per definire la fase conclusiva di un lavoro nella quale i membri di un'équipe rivedono l'intera operazione svolta per valutarne pregi e difetti e per focalizzare i punti decisivi ai fini del successo.

I PREREQUISITI DEL LABORATORIO FILOSOFICO

Giovanna Alcaro*

*Docente - Liceo Laura Bassi, Bologna

I riferimenti teorici di una scuola laboratorio

Immaginiamo di partecipare ad una tavola rotonda in un'immaginaria Arcadia della cultura in cui un letterato, un matematico, un fisico, uno storico, un filosofo, un esperto di tutte le discipline dialoghino, avvalendosi di conoscenze e competenze esperte e mostrando l'*habitus* peculiare, la mentalità intrinseca dell'esperto disciplinare (come nel caso dell'esperto di letteratura la capacità di produrre opere e critiche testuali di opere altrui, del matematico la capacità di porsi domande e riflessioni su determinati rapporti spaziali e numerici, ecc.). È possibile identificare per ciascuno i tratti costitutivi della specifica identità culturale, le competenze che ne fanno un esperto? È possibile, identificate tali competenze, lavorare ad un'idea di scuola che le attivi negli allievi?

La situazione da cui siamo partiti serve ad inquadrare la proposta didattica che presentiamo nella prospettiva specifica della didattica dell'*expertise*. Tale disciplina, allo stato embrionale, si propone di identificare gli elementi ed i tratti caratterizzanti la modalità di organizzazione delle informazioni negli 'esperti' e di 'trasferirle' o 'potenziarle' nei 'non esperti'. Da una parte assume alcuni scopi della psicologia cognitiva, come identificare le peculiarità attraverso cui la mente umana degli 'esperti' in un determinato campo organizza, elabora e costruisce le informazioni, dall'altra si propone di utilizzare tali acquisizioni a favore di un'ottimizzazione dell'istruzione²¹.

Gli psicologi dell'*expertise*, nel precisare a livello cognitivo lo scarto culturale che sussiste tra esperti e non esperti, hanno analizzato, ad esempio, le diverse modalità di organizzazione delle informazioni tra un giudice esperto ed un laureato in legge da pochi anni, tra un medico accreditato ed un laureato in medicina. Ciò che è emerso pressoché sempre in queste ricerche è che quasi mai la differenza tra un esperto ed un non esperto risiede nella quantità di conoscenze possedute, dal momento che sono piuttosto le abilità e competenze a risultare elementi di discriminazione²². La dilatazione del sape-

²¹ Cfr. M. Bassok, *Transfer of domain-specific problem-solving procedures* in "Journal of Experimental Psychology", 16, 1990, pp.522-533; J.R. Anderson, *Skill acquisition: Compilation of weak-method problem solutions* in "Psychological Review", 94, 1987, pp.192-210; J.D. Bransford, J.J. Franks, N.J. Vye e R.D. Sherwood, *Macro-contexts for learning: initial findings and issues* in "Applied Cognitive Psychology", 1, 1989, pp. 93-108; A.L. Brown, *Analogic learning and transfer: what develops?*, 1989 in S. Vosniadou e A. Ortony (a cura di) *Similarity and analogical reasoning*, Cambridge University Press; R. Glaser e M. Bassok, *Learning theory and the study of instruction* in "Annual Review of Psychology" 40, 1989, pp. 631-666.

²² Cfr. P. Catellani, *Il giudice esperto*.

re (dovuta a trasformazioni che la scienza, l'arte, la politica, i comportamenti collettivi, la diffusione delle tecnologie del comunicare hanno prodotto), ha determinato una notevole dilatazione dei contenuti scolastici ed una conseguente difficoltà da parte di allievi ed insegnanti nell'acquisire e far acquisire le conoscenze e le competenze richieste da un mercato del lavoro caratterizzato da una flessibilità ignota ad altre età.

Di fronte a questo problema da più parti si è approdati alla soluzione di proporre agli allievi saperi assolutamente significativi e di promuovere al contempo modelli di apprendimento che utilizzino i contenuti in senso strumentale all'acquisizione di competenze. Il presupposto di tale prospettiva formativa è che le dinamiche dell'apprendimento non debbano fondarsi soltanto, come pure è in qualche modo necessario, sulla trasmissione e sulla memoria di un patrimonio consolidato, ma che fine dell'insegnamento dovrebbe essere piuttosto quello di mettere gli allievi in condizione di acquisire una formazione basata su competenze essenziali ed un metodo di lavoro capace di coniugare il sapere ed il saper fare²³. Anche il Consiglio europeo (Lisbona, 2000) evidenzia come la maggior parte di quanto offerto dai nostri sistemi di istruzione e di formazione sia tuttora organizzata ed erogata, come se la pianificazione ed organizzazione della nostra vita da cinquant'anni a questa parte fosse sempre la stessa. Troppo poco sappiamo su come realizzare un apprendimento produttivo e spesso trascuriamo come l'apprendimento sia in definitiva un processo sociale.

È necessario da una parte individuare in Europa una strategia completa e coerente per l'acquisizione e l'aggiornamento delle competenze necessarie ad una partecipazione attiva ai progressi della società della conoscenza, dall'altra sviluppare contesti e metodi efficaci di insegnamento ed apprendimento per un'offerta ininterrotta lungo l'intero arco della vita ed in tutti gli aspetti. Una simile prospettiva risale al 1959, quando nel corso di una conferenza J. Bruner sostenne che identificando le competenze proprie di un sapere esperto ed i nuclei fondanti di ciascuna disciplina, utilizzando le acquisizioni proprie della psicologia cognitiva a favore di una migliore formazione, identificando i nuclei fondanti delle discipline oggetto di studio e strutturando percorsi forniti di indicazioni adeguate e precise, era possibile far pervenire tutti gli allievi di ciascuna disciplina a livelli di eccellenza sul piano critico e di produzione del sapere.

Un percorso di ricerca dalla filosofia alle scienze sociali

Proprio collocandomi all'interno di una prospettiva formativa di stampo bruneriano e condividendo le indicazioni della didattica dell'*expertise*, sotto la guida dell'IRRE (ex IRRSAE) ho intrapreso un percorso di ricerca volto ad identificare i nuclei fondanti e le competenze peculiari delle materie oggetto del mio insegnamento, per progettare dei percorsi atti a svilupparle e potenziarle in tutti gli allievi²⁴. Ne è risultata una

²³ Cfr. G. Domenici, *L'organizzazione modulare e flessibile della didattica*; U. Margiotta, *Modularità punto centrale della prospettiva di riforma* in "Autonomia e dirigenza", 1 gennaio 1999.

²⁴ Cfr. G. Alcaro, *La rivolta delle comparse* in P. Senni (a cura di), *Individualizzazione*, Loescher, Milano, 1997, pp. 123-139.

pratica di scuola laboratorio nella quale, identificate le competenze fondamentali che costituiscono l'*habitus* di un determinato sapere, consegnati agli allievi i nuclei fondanti di una disciplina, questi risultavano capaci di analizzare testi e manuali in autonomia dall'insegnante e molto più efficacemente di quanto non accadesse precedentemente, quando adottavo un metodo di insegnamento di tipo frontale. Nel caso della filosofia la pratica del laboratorio non solo rendeva possibile, in linea con le indicazioni previste dai *Piani di studio della commissione Brocca* allora vigenti, un approccio fondato sui testi, consentendo agli allievi di analizzare i testi filosofici in autonomia e di individuare analogie e differenze tra autori che si pongono problemi uguali o affini, ma grazie allo smontaggio e all'analisi disciplinare, era possibile anche eventualmente la produzione di testi degli allievi su problemi filosofici fondamentali, consentendo per tale materia il perseguimento delle fondamentali competenze disciplinari. Riferirò di tale pratica di laboratorio filosofico illustrando brevemente il percorso di ricerca svolta, esplicitandone l'analisi disciplinare, le consegne agli allievi e la strutturazione degli interventi didattici volti a perseguire la competenza di analisi dei testi filosofici.

L'analisi disciplinare ed i nuclei fondanti dei testi filosofici

La ricerca iniziata presso l'IRRSAE Emilia Romagna nel 1996 sotto la forma della metodologia della ricerca/azione si era data i seguenti obiettivi

- definire una tecnica di smontaggio del testo filosofico che fosse più semplice possibile ed espressa tramite indicazioni precise;
- raggruppare tali indicazioni in un'unica consegna generalizzabile, utilizzabile cioè per qualsiasi testo filosofico di tipo argomentativo (Vedemmo infatti da subito che l'analisi di testi filosofici di tipo simbolico come i dialoghi platonici, *Così parlò Zarathustra*, *La fenomenologia dello spirito* richiedevano delle regole a sé);
- progettare un percorso che desse risultati in termini di efficacia ed efficienza superiori alla lezione frontale;
- mettere in grado gli allievi di ricavare la filosofia di un autore a partire da una selezione di brani della stesso.

L'intenzione era anche, tenendo conto delle indicazioni contenute nei *Piani Brocca*, di progettare un percorso che mettesse gli allievi in grado di distinguere le tesi enunciate dalle tesi anche argomentate; enucleare e comprendere le tesi fondamentali di un testo; individuare, dati due testi di argomento affine, analogie, differenze, contrapposizioni. Aderendo a questa prospettiva, una prima fase fu l'analisi disciplinare. Furono utilizzati come punto di riferimento Bruner e Schwab e Famiglietti²⁵; risultò prioritario identificare i nuclei fondanti del testo filosofico ovvero, espresso in termini colloquiali, ciò che un testo filosofico di tipo argomentativo 'non può non avere per risultare tale'.

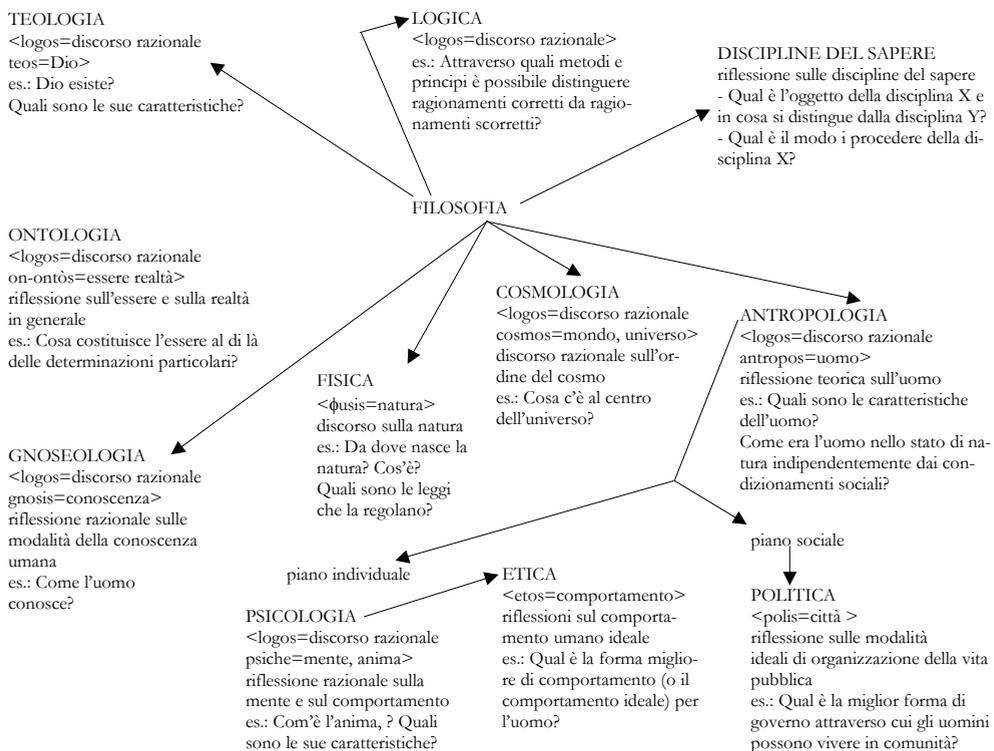
²⁵ J.J. Schwab, *La struttura della conoscenza e il curriculum*, La Nuova Italia, Firenze, 1971; M. Famiglietti e F. Frabboni, *Strumenti logico-formativi per imparare a scrivere e descrivere*, La Nuova Italia, Firenze, 1990.

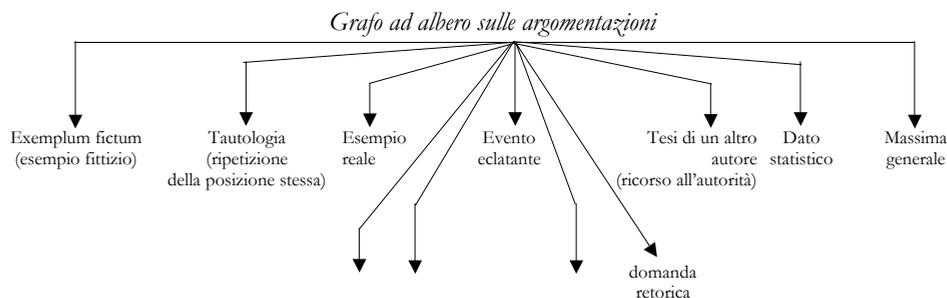
Coerentemente al carattere argomentativo della disciplina, emerge che ciò che è comune ai testi argomentativi rientra nei seguenti aspetti:

- *problema*, in cui l'autore si pone delle domande di diversa natura, ma sempre (data la specificità disciplinare della filosofia) a carattere generale o astratto. Questi problemi in base al loro tema potevano essere raggruppati negli ambiti che erano poi gli ambiti della tradizione filosofica: ontologia, gnoseologia, etica, politica, psicologia, antropologia, ecc., illustrati nel grafo ad albero sugli ambiti della filosofia;
- *posizione o Tesi teorica o Teoria* nella quale l'autore esprime la personale opinione sul problema di natura filosofica;
- *argomentazioni* attraverso cui l'autore accredita la propria posizione o confuta posizioni altrui;
- talvolta un testo contiene *Informazioni* di valore neutro, slegate dal problema, dalla posizione dalle argomentazioni e quindi al di fuori dell'impalcatura logica sopradescritta riguardanti magari la biografia dell'autore o elementi del contesto storico-culturale.

Analizzando le argomentazioni secondo il *Trattato sulle argomentazioni* di Perelman queste risultarono di vario genere e valore. (cfr. grafo ad albero sulle argomentazioni).

Grafo ad albero sugli ambiti della filosofia





La chiave d'accesso ai testi filosofici

Effettuata questa analisi disciplinare è stato possibile formulare un'unica consegna contenente precise e semplici indicazioni a partire dalla quale analizzare un qualsiasi testo filosofico di tipo argomentativo da proporre già dalle fasi di avvio alla disciplina. Per facilitare la focalizzazione dei nuclei fondanti nelle fasi iniziali in allievi sprovvisti di qualsiasi conoscenza della materia si è pensato di suddividere i testi in sequenza utilizzando degli asterischi. Tale suddivisione sarebbe risultata inutile man mano che gli allievi si fossero impadroniti della tecnica proposta.

La consegna-chiave è: 'Dopo aver letto il testo presentato per averne un'idea, soffermati su ogni asterisco e prova a comprendere se la sequenza proposta presenti:

- *il problema* generale posto dall'autore in quella sequenza testuale;
- *la posizione o tesi teorica* dell'autore rispetto ad un problema che dovrai individuare e riconoscere ed inquadrare, con l'aiuto del relativo grafo ad albero nell'ambito della filosofia di pertinenza;
- *un'argomentazione* attraverso cui l'autore intenda accreditare la propria posizione o confutare posizioni altrui;
- oppure, non rientrando in nessuno dei casi precedenti, proponga *un'informazione* di valore neutro di tipo biografico o bibliografico o sul contesto storico.'

Strutturazione dell'intervento didattico, tecniche, strumenti

Fase 1 - Accesso ai nuclei fondanti attraverso un semplice testo argomentativi non filosofico

Così come prevedono le indicazioni di Bruner abbiamo proceduto consegnando alla classe sin da una fase iniziale i nuclei fondanti della disciplina, chiarendo i concetti di *problema, posizione teorica, argomentazione, informazione*.

Al fine di mettere qualsiasi allievo anche quello più in difficoltà in grado di affrontare il lavoro, risultava fondamentale (in base al principio di Bruner dell'azzeramento della difficoltà di contenuto²⁶) un'estrema chiarezza concettuale sui nuclei fondanti

²⁶ L'indicazione di Maria Famiglietti è mutuata da Piaget che precisa la procedura in merito alla determinazione dell'età mentale del bambino ed utilizza oggetti che rientrano nella normale esperienza del bambino ovvero nella sua enciclopedia mentale ed esperienziale. A giudizio della Famiglietti gli altri criteri fondamentali sui quali possiamo costruire un accertamento dei prerequisiti di taglio scientifico sono la formulazione linguistica accessibile e non ambigua; il non inquinamento della prova da parte del docente o degli alunni; i tempi di esecuzione adeguati alla richiesta.

sopraccitati. A tale scopo abbiamo costruito *ad hoc* un testo argomentativo molto semplice, bizzarro e di tipo non filosofico, che potesse esemplificare i concetti di problema, posizione, argomentazione. Il testo, nel quale sono annotati in parentesi dopo l'asterisco i nuclei fondanti ed il tipo di argomentazioni, era il seguente:

*Caro, anzi carissimo lettore, voglio parlare oggi, io che sono nato a Katmandù** (Informazione) *di un argomento che susciterà senza dubbio la tua ilarità. Non credo proprio che il fumo convenga ad una vita lunga.* (posizione rispetto al problema *implicito* (è opportuno fumare?)* *Una mia vecchia zia poc'anzi è morta perchè fumava troppo.*(argomentazione per esempio concreto) * *È poi statisticamente provato che il 70 % dei fumatori muore prima.*(argomentazione per dato statistico)* *Perfino il grande Piero Angela sconsiglia di fumare* (argomentazione per autorità)* *Infine ricorda 'chi fuma avvelena anche te'*(argomentazione per proverbio o massima).*

Il testo andava smontato secondo la consegna proposta leggermente adattata.

Fase 2 - Applicazione dell'analisi a testi filosofici.

A questo punto gli allievi, dopo aver ben compreso il concetto di problema, posizione o tesi, argomentazione ed informazione erano in grado di utilizzare la consegna-chiave per smontare i testi filosofici di tipo argomentativo loro proposti precedentemente a qualsiasi altra indicazione di tipo contenutistico sugli autori.

Per dare un'idea del lavoro realizzato in classe alleghiamo alcuni testi facendoli seguire in parentesi da alcune soluzioni proposte dagli allievi, su cui all'inizio è stato svolto il lavoro di analisi. I grafi ad albero proposti sono stati utilizzati come strumenti didattici orientativi nell'approccio iniziale ed in quanto incompleti integrati in fasi successive dagli allievi stessi.

Testi

1) Ci deve essere una qualche sostanza o più d'una, da cui le altre cose vengono all'esistenza, mentre essa permane. Ma riguardo al numero e alla forma di tale principio non dicono tutti lo stesso: Talete, il fondatore di tale forma di filosofia dice che è l'acqua* (da Aristotele, *La Metafisica*). (Soluzione: *posizione di fisica-problema implicito "qual è l'origine di tutto?" posizione teorica 'l'archè è l'acqua'*).

2) Anassimandro, figlio di Prassiede, Milesio, successore e discepolo di Talete, ha detto che principio ed elemento degli esseri è l'Apeiron (o Infinito)... E dice che il principio non è l'acqua né altro elemento, ma un'altra natura infinita dalla quale tutti i cieli provengono e i mondi che in noi esistono** (idem). (Soluzione: *posizione di fisica-problema implicito 'qual è l'origine di tutto?' posizione teorica 'l'archè è l'apeiron'*).

3) Anassimene, Milesio, sostenne che l'aria è il principio di tutte le cose*. Dall'aria tutto deriva ed in essa tutto si risolve. *Come l'anima nostra – egli dice – che è aria* ci tiene insieme così l'aria abbraccia tutto il mondo* (idem). (Soluzione: *posizione di fisica problema implicito qual è l'origine di tutto?posizione teorica l'archè è l'aria;argomentazione della posizione di fisica o posizione di fisica ribadita; posizione di psicologia, problema implicito 'quali sono le caratteristiche dell'anima?' posizione teorica l'anima è costituita da aria; posizione di cosmologia problema implicito come è organizzato l'universo? l'universo è circondato da aria'*).

4) Protagora sostiene che misura di tutte le cose è l'uomo: di quelle che sono per ciò che sono, di quelle che non sono per ciò che non sono, intendendo per misura la norma di giudizio ed i fatti in genere... Ecco che ciò che ad uno appare dolce è per l'altro amaro, ciò che ad uno è salato è per l'altro privo di sapore; addirittura per lo stesso uomo una stessa cosa può essere più o meno dolce in diversi momenti della giornata*.(da Platone, *Il Teeteto*) (*posizione gnoseologica. la conoscenza è relativa; problema gnoseologico: come l'uomo conosce?; argomentazione per esempi concreti*)

5) Socrate: “Che altro c'è in noi, se non da un lato il corpo e dall'altro l'anima?”*. Cebete Tebano: “Non c'è altro”*(da Platone, *Il Fedone*) (*problema antropologico: quali elementi costituiscono l'uomo? Posizione teorica antropologica: l'uomo è costituito da corpo e anima*)

6) “Siccome ci proponiamo di fare un esame attorno alla comunità politica, quale sia la migliore tra tutte per quanti possono vivere nel modo più corrispondente ai loro desideri, bisogna studiare le costituzioni vigenti negli stati”*(da Aristotele, *La politica*). (*qual è la forma migliore di organizzazione degli individui in comunità?*)

7) Ci dev'essere una qualche sostanza, o più d'una, da cui le altre cose vengono all'esistenza, mentre essa permane. Ma riguardo al numero e alla forma di tale principio non dicono tutti lo stesso: Talete, il fondatore di tale forma di filosofia, dice che è l'acqua* e perciò sosteneva che anche la terra è sull'acqua*, egli ha tratto forse tale supposizione vedendo che il nutrimento di tutte le cose è umido*, che il caldo stesso deriva da questa e di questa vive (e ciò da cui le cose vivono è il loro principio *); da qui dunque egli ha tratto tale supposizione e dal fatto che i semi di tutte le cose hanno natura umida e l'acqua è il principio naturale delle cose umide.* (*problema di fisica implicito: qual è l'origine di tutte le cose viventi?, posizione teorica di fisica: l'origine di tutto è l'acqua; 4 argomentazioni per esempio concreto*).

Fase 3 - Sistemazione dei dati rilevati in tabella a doppia entrata

Risultò chiaro a questo punto che per perseguire gli altri obiettivi previsti dai Piani Brocca era possibile inserire quanto ricavato dall'analisi del testo in una tabella a doppia entrata. Ciò facilitava, prescindendo eventualmente dall'approccio manualistico la ricostruzione della filosofia di un autore direttamente da brani testuali che potevano essere selezionati *ad hoc* dall'insegnante, ma anche l'individuazione di analogie e contrapposizioni tra autori che si pongono problemi uguali o affini. Se ogni studente era invitato a costruire a partire dai testi o dal manuale una tabella a doppia entrata per ogni autore studiato e a collegarle in successione cronologica, ne risultava un pieghevole attraverso il quale era possibile accostare anche materialmente autori diversi e procedere al confronto di autori che si occupano di problemi simili.

La consegna è: *Costruisci una tabella a doppia entrata con un numero di colonne interne pari al numero dei settori della filosofia rilevati e 2 colonne marginali che riportino rispettivamente le informazioni biografiche e sul contesto storico e i confronti da te rilevati tra un autore e l'altro. Apponi sulla sommità di ogni colonna interna l'ambito in cui può rientrare la problematica del filosofo. Indica all'interno della colonna utilizzando la penna il problema oggetto della riflessione filosofica e la posizione assunta dal filosofo e a matita le argomentazioni presenti utilizzando delle parole chiave.*

Riportiamo le tabelle di sistemazione dei dati di analisi su Talete e Anassimene.

Tabella sul testo di Talete n. 7

Informazioni	Fisica	Cosmologia	Confronti
È il fondatore della filosofia dell'archè	Qual è l'archè di tutto? L'archè è l'acqua Arg.1 il nutrimento di tutte le cose è umido Arg. 2 il caldo stesso deriva dall'acqua Arg. 3 i semi di tutte le cose hanno natura umida Arg.4 l'acqua è il principio naturale delle cose umide	Com'è organizzato l'universo? La terra sta sull'acqua	

Tabella sul testo n. 3 su Anassimene

Informazioni biografiche e storiche	Fisica	Psicologia	Cosmologia	Confronti
Anassimene di Mileto	Qual è l'archè di tutto? L'archè è l'aria Arg. 1: Infatti l'aria è il principio di tutte le cose.	Quali sono le caratteristiche dell'anima? L'anima è costituita da aria e tiene insieme gli uomini.	Come è organizzato l'universo? L'aria circonda tutto l'universo.	Considerato l'analogo problema di fisica, gli allievi potranno procedere ad un confronto con la posizione di Anassimandro e Talete.

Piano della produzione scritta e della riflessione metacognitiva

A conclusione dei percorsi metodologicamente significativi ritengo utile promuovere un'attività di produzione di commenti filosofici scritti, costruiti a partire dalle tabelle e dai momenti di riflessione metacognitiva. Ciò stimola gli allievi ad acquisire consapevolezza degli strumenti e delle tecniche a propria disposizione nonché della qualità degli apprendimenti acquisiti.

L'esempio qui riportato è costituito dal testo di un allieva, sollecitato da un mio invito al *debriefing*²⁷ sulle attività disciplinari proposte.

In questo caso avevo proposto di rispondere per iscritto a domande come queste: Quali sono stati i momenti significativi di questo apprendimento? Quale differenza ravvisi tra un commento filosofico costruito a partire dalla stesura di una tabella a doppia entrata ed un semplice riassunto? Che voto daresti a questo lavoro?

L'analisi dell'allieva è stata la seguente:

Nel metodo della scuola laboratorio di filosofia siamo partiti da dei criteri o indicatori (informazione, posizione teorica, argomentazione) attraverso cui selezionare le informazioni di testi filosofici.

²⁷ Il *debriefing* è uno strumento di autovalutazione molto significativo e formativo che educa alla metacognizione, quando al termine di un percorso didattico gli alunni sono invitati a rispondere alle domande: Che cosa hai appreso facendo questa attività? Quando e come lo hai imparato? Facendo che cosa lo hai imparato? Che voto daresti in una scala dall'1 al 10 a questa attività?

Successivamente abbiamo imparato a sistemare i nodi in una tabella utilizzando delle parole chiave. La nostra meta era quella di pervenire autonomamente e indipendentemente dalle lezioni della prof. alla costruzione di una tabella che rispecchiasse il modello filosofico dell'autore. Durante questa fase discutevamo animatamente all'interno di ogni gruppo per decidere quali dati selezionare, in che colonna mettere i dati, quali parole-chiave utilizzare, quali analogie e diversità fosse legittimo rilevare tra un autore e l'altro e l'altro. Poi ci confrontavamo con il gruppo classe e a questo punto producevamo un testo scritto a partire dal modello. Qualcuno potrebbe chiedersi: "Quale utilità può avere schematizzare un testo per poi procedere di nuovo ad una espansione dello stesso attraverso un'esposizione scritta? Non sarebbe possibile fare direttamente un riassunto?" Mi basti rispondere che il vantaggio rispetto ad un riassunto non è poco; mentre nel fare un riassunto non si è mai sicuri di aver ben capito cosa è importante e cosa non lo è; qualche volta si ha l'impressione di non ricordare niente del testo dell'autore e non è possibile ricavare il pensiero filosofico di un autore; con questo metodo dei modelli logici ricordare non è necessario, perché occorre comprendere; si è sicuri di selezionare adeguatamente le informazioni perché si possiedono dei criteri, il tutto è particolarmente interessante perché nei gruppi possiamo ricostruire da soli il modello filosofico del brano di un autore. Il voto che darei a questa attività è 8 e 1/2 perché mi piace, mi aiuta a non fermarmi al primo ostacolo, ma a tornare indietro a leggere. Posso così aggiungere nuove conoscenze a quelle che avevo precedentemente. Quello che si è capito lo si interiorizza; ci si ragiona sopra, non lo si acquisisce come un dato di fatto in maniera passiva. L'insegnamento laboratorio ha anche il vantaggio di migliorare il rapporto tra pari e diminuire il rapporto di dipendenza dai professori. Ciò è per me particolarmente importante perché quando si andrà all'Università non avremo professori che spiegano pagina per pagina ciò che dobbiamo studiare. Un altro vantaggio è che con questo metodo una persona riesce a capire anche quali siano le proprie capacità intellettive e di comprensione dei testi".

Si può notare come l'allieva, per quanto a volte in modo impreciso, cerchi con le proprie parole di mettere a confronto le competenze di ascolto e memorizzazione attivate nel metodo logocentrico con quelle inferenziali, analitico-riflessive, comparativo-critiche e finanche metacognitive, attivate da un didattica d'aula e ne ravvisi l'utilità sul piano di una motivazione potenziata dal piacere del confronto e da un dialogo tra pari emozionante in quanto originato dalla competenza stessa.

Il discorso dell'allieva riesce ad intuire come un tipo di insegnamento-apprendimento nel quale vengono forniti agli allievi strumenti, tecniche, modelli per accedere a nuove conoscenze si collochi in una prospettiva di educazione permanente contrapposta ad educazione ricorrente.

Conformemente agli ambiti presi in considerazione nel testo n. 7 su Talete, il numero delle colonne è di 2 centrali su fisica e cosmologia più le 2 colonne marginali fisse delle informazioni e dei confronti; nel testo n. 3 di Anassimene risultano 3 colonne centrali su fisica, cosmologia e psicologia e 2 colonne ai margini per riportare informazioni biografiche e/o sul contesto storico e confronti tra gli autori nell'ultima. La consegna-chiave per lo smontaggio del testo e la consegna di sistemazione dei dati in tabella possono essere svolte dagli allievi singolarmente o in gruppo. La rappresentazione dei dati con l'uso diversificato della penna per indicare problemi e posizioni teoriche e della matita per schematizzare le argomentazioni consente all'insegnante che

passi tra i banchi di verificare con un semplice colpo d'occhio la capacità di un allievo o di un gruppo di distinguere le posizioni dalle argomentazioni e di orientarsi correttamente sul brano proposto. La sistemazione dei dati in tabella facilita il confronto tra autori che si occupano dello stesso problema filosofico o di problemi affini e la rivelazione di analogie e contrapposizioni, annotabili nella colonna dei confronti.

Valutazione metodologica

La metodologia di insegnamento che abbiamo presentato è di chiara impostazione strutturalista; conduce l'insegnante, conformemente alle indicazioni di J. Bruner, a rendersi progressivamente inutile, lo solleva da alcuni compiti tradizionali quali la spiegazione logocentrica di testi e ne orienta piuttosto i compiti verso la selezione di testi significativi ed il coordinamento di lavori che possono essere in classe affidati o meno alla metodologia di gruppo. Essa sviluppa negli allievi delle competenze di analisi dei testi filosofici degli autori e del manuale senz'altro significative di ciò che questa disciplina rappresenta per rientrare a pieno titolo tra gli apprendimenti irrinunciabili di una formazione generale. L'iter, strutturato a partire da un'analisi epistemologica della disciplina e sulla base di un'analisi delle operazioni cognitive e disciplinari presenti in un critico o esperto di filosofia, attiva negli allievi delle competenze di analisi del testo filosofico autenticamente formative, grazie alle quali l'allievo in autonomia dalle lezioni dell'insegnante, sin dalle fasi di accostamento iniziale alla disciplina è capace di orientarsi nei contenuti. Gli allievi in possesso di precisi criteri di analisi dei testi:

- possono selezionare i dati significativi, rendendosi autonomi dalle lezioni frontali;
- sono capaci di analizzare i testi in autonomia dall'insegnante;
- sviluppano la capacità di istituire confronti, rilevando in autonomia dall'insegnante analogie e diversità tra autori che si occupano di problemi simili;
- seguono le medesime procedure metodologiche dell'esperto disciplinare in eventuali percorsi di acquisizioni conoscitive;
- incrementano di continuo la loro automotivazione nella disciplina attraverso tali operazioni di analisi e di confronto col gruppo;
- possono applicare la tecnica proposta a discipline di tipo diverso, dando origine a processi di *transfer* o trasferimento ad altri ambiti disciplinari;
- maturano sin dalle fasi di accostamento ad una disciplina una consapevolezza metadisciplinare, riuscendo ad identificare i criteri secondo cui le discipline si distinguono le une dalle altre o risultano invece affini;
- sviluppano capacità metacognitive sugli strumenti e tecniche a loro disposizione e sulla qualità degli insegnamenti acquisiti.

Un insegnamento laboratoriale della filosofia, come quello qui descritto, consentendo l'acquisizione di competenze valutabili e certificabili va già nella direzione indicata dal memorandum di Lisbona, secondo il quale il profilo professionale del docente cambierà sostanzialmente; insegnanti e formatori diventeranno consulenti, tutori e mediatori del processo di apprendimento degli allievi.

Confronto metodologico

<i>Elementi del confronto</i>	<i>Metodo logocentrico dialogico</i>	<i>Metodo proposto</i>
Ruolo insegnante	Trasmittitore del sapere	Mediatore di strumenti tecniche modelli
Ruolo degli allievi	Riceventi del sapere, 'comparse'	Rielaboratori di conoscenze sulla disciplina e sulla metacognizione
Tipo di domande	Illecite	Autentiche
Tipo di obiettivi perseguiti	Acquisizione di contenuti	Attivazione di competenze e processi inferenziali attraverso i contenuti
Competenze disciplinari	Acquisizioni di teorie, contesti, confronti tra gli autori	Dati i nuclei fondanti e i modelli logici l'allievo individua nei testi filosofici o nel manuale teoriche ed argomentazioni. Coglie analogie e diversità tra i filosofi che si pongono problemi affini.
Competenze interdisciplinari		L'allievo è capace di analizzare l'impalcatura logico-argomentativa di testi argomentativi e di cogliere analogie e differenze tra autori su problemi simili.
Competenza metadisciplinari		L'allievo è consapevole dei criteri per cui gli ambiti filosofici si differenziano o risultano invece affini
Competenze meta-cognitive		L'allievo ha consapevolezza degli strumenti e tecniche a sua disposizione e della qualità degli argomenti acquisiti.
Competenze di convivenza civile		L'allievo affronta, in autonomia dall'insegnante, l'interpretazione di un testo filosofico, ma tiene conto degli apporti dei compagni.
Tipo di pratica scolastica	Ascolto	Scuola laboratorio.
Tipo di relazione educativa	Impositivo-prescrittiva?	Incoraggiante → fiducia autodiretta.
Tipo di rinforzo	Esterno	Interno.
Abilità perseguita	Memorizzazione o rievocazione	Sistemazione ed interpretazione dei dati sistemati.
Individualizzazione	Scarsa	Alta.
Effetti formativi a lungo termine	Scarsi	Forti.
Tipo di valutazione	Valutazione per conoscenze	Valutazione per competenze

UN LABORATORIO DI STORIA

Maura Baldinini*

*Docente - Liceo classico Minghetti, Bologna

Il Liceo classico 'Minghetti' di Bologna ha aderito, nell'anno scolastico 2005-06, all'accordo di rete 'Storia e memoria. La partecipazione della società civile agli eventi della seconda guerra mondiale' attraverso la partecipazione di una classe terza.

L'attività, dal titolo 'La memoria ed i giusti', si è svolta prevalentemente in forma laboratoriale in quanto si condivide il coinvincimento che tale metodologia favorisca nei singoli studenti e nei piccoli gruppi l'autonomia necessaria a fare ricerca, ricostruire criticamente le conoscenze, accrescere la motivazione, relazionarsi costruttivamente con l'altro, autovalutare il proprio apporto.

Il Progetto è stato prima discusso e condiviso nelle linee generali, quindi 'aggiustato' dagli interventi dei ragazzi; il materiale prodotto, frutto del percorso di ricerca-azione e di una metodologia improntata alla valorizzazione della creatività della classe, è stato illustrato dai ragazzi nel corso del Convegno conclusivo del lavoro della Rete.

Progetto per il laboratorio di storia 'La memoria ed i giusti'

Tempi: da ottobre 2005 ad aprile 2006; utilizzo di almeno 15 ore curricolari di storia e 6 incontri pomeridiani di due ore ciascuno.

Obiettivi educativi: conoscere eventi rilevanti del recente passato sui quali interrogarsi criticamente; riflettere sul rapporto tra memoria e storia, tra memoria del sopravvissuto e memoria del testimone, tra ricordo e comprensione; riconsiderare la nostra attuale libertà alla luce del sacrificio di chi ha contribuito a realizzarla e a consegnarla alle giovani generazioni ovvero analizzare il rapporto tra memoria e responsabilità generazionale; analizzare il concetto della responsabilità individuale nel contesto storico; educare alla pace.

Obiettivi didattici: approfondire aspetti particolarmente significativi della seconda guerra mondiale, fondamentali per una maggiore comprensione del presente; costruire insieme un percorso di lavoro più attivo e creativo in un'ottica di problematizzazione della storia, in una prospettiva di studio della storia come 'ricerca', di lavoro scolastico come 'laboratorio'; 'dialogare' con testi, documenti, testimonianze, interpretazioni storiografiche e contributi di esperti; identificare stereotipi di varia natura, individuali e collettivi; elaborare una bibliografia frutto della propria esperienza di studi, letture ed interessi; incrementare la motivazione allo studio della storia; dare ampio spazio alla dimensione relazionale attraverso lo scambio di esperienze, di opinioni ed attraverso il confronto.

Metodologia: utilizzo limitato di lezioni frontali; prevalenza di attività di laboratorio.

Articolazione del percorso:

primo incontro pomeridiano: esposizione delle linee essenziali del progetto, discussione dell'impianto complessivo e dell'organizzazione del lavoro; somministrazione di un questionario sulla Shoah nella percezione individuale e familiare e su alcune parole-chiave inerenti l'argomento; *secondo incontro:* discussione delle risposte fornite al questionario; dibattito sul te-

sto-base del progetto, G. Nissim, *Il tribunale del bene*, già letto dagli studenti con focalizzazione sul concetto di ‘giusto’; *terzo incontro*: discussione sui temi del convegno di Carpi (2.12.’05: *Il racconto del testimone dopo il Novecento; parole della memoria e discorso storico*) e focus sulle emozioni, suggestioni, impressioni suscitate dalla visita guidata al Museo del Deportato. In aula informatica, approfondimento della tematica attraverso la navigazione sul sito www.foresta-deigiusti.net e visione del dossier ‘*Testimonianza e perdono – Note per una memoria felice*’; *quarto incontro*: dibattito sul concetto di ‘memoria felice’; lettura e confronto tra testimonianze e memorie dei sopravvissuti; discussione critica di pagine storiografiche per evidenziare i livelli diversi delle vite vissute e della ricostruzione storica di queste vite; prima redazione di una bibliografia; *quinto incontro*: produzione di materiale sull’argomento ritenuto più interessante e/o coinvolgente; *sesto incontro*: discussione sul percorso costruito, ripercorrendo i livelli di partenza, le fasi del lavoro (documentate dal diario di bordo) e gli esiti finali (saggio breve conclusivo).

Nelle ore curricolari: sotto forma di lezione frontale, contestualizzazione storica del periodo e sintesi dell’ampio dibattito storiografico sul nazionalsocialismo e sulla Shoah; a livello di laboratorio, lettura e riflessioni su una pluralità di testi inerenti il razzismo e l’antisemitismo; approfondimento dei temi ‘universo concentrazionario’ e ‘macchina dello sterminio’.

Partecipazione a manifestazioni, conferenze, convegni sul tema; preparazione e organizzazione della Giornata della Memoria, interna al liceo; visita a Carpi del Museo del Deportato; partecipazione al percorso storico di Marzabotto e Monte Sole.

Verifica conclusiva: saggio breve valutato per storia.

Collaborazione di una tirocinante SSIS, dr.ssa Antonella Tagliente, laureata in Storia d’Italia nel XX secolo.

In vista del Convegno, nell’Auditorium della Regione Emilia Romagna, gli studenti si sono divisi in cinque gruppi, ognuno dei quali ha rielaborato la documentazione raccolta e prodotto materiale, anche di carattere iconico, sul tema scelto ‘Memoria e responsabilità nel segno di Antigone’.

Memoria e responsabilità nel segno di Antigone

1 - Responsabilità individuale

Quale norma divina ho trasgredita? Perché devo ancora rivolgermi agli dei? Chiamare aiuto? Per amore del sacro ho guadagnato fama di sacrilega. Se questo è bene agli occhi degli dei, posso soffrire ed ammettere la colpa. (Sofocle, *Antigone*, vv. 915-926).

Queste parole sono ancora attuali, poiché presentano una problematica insita in ogni civiltà: obbedire alla legge dello stato o a quella del cuore? La spedizione di Polinice è fallita, la città è salva: i guerrieri argivi condotti dall’esule contro Tebe sono vinti, Polinice è morto, ma con lui è morto suo fratello Eteocle, difensore di Tebe; dalla loro contesa per il trono era sorta la guerra, nel duello fratricida la guerra termina. Aspro è il decreto del nuovo re, Creonte: Polinice giaccia insepolto e illacrimato. Al decreto si oppone Antigone, sorella dei caduti, in nome di quelle leggi eterne, incrollabili, divine, ‘non scritte’ (ma ‘sempre vive’) al cui paragone nulla può la transitoria legge degli uomini. Due opposte concezioni della legge, della società e della politica si scontrano nelle figure estreme di Antigone e Creonte, e l’Occidente non cesserà di riflettere su questo dilemma. Perché abbiamo scelto Antigone come emblema del Giusto nonostante sia la protagonista di una tragedia così lontana dai nostri tempi? È lei, secondo l’interpretazione di Hegel, la rappresentante delle leggi non scritte, le leggi del cuore

che si contrappongono alle leggi dello Stato, affermate da Creonte. Antigone prova per entrambi i caduti lo stesso amore fraterno e non può accettare una legge che vada contro la sepoltura di uno di essi. Ma se all'inizio è solo l'amore fraterno che la spinge, ben presto questo si trasforma in sete di giustizia, in quel sentimento di pietà che non distingue tra vinti e vincitori, ma porta avanti la voce dell'amore che sfida la morte, sottolineando l'importanza della pietas umana che si oppone e prevale sulla volontà realizzata nello stato; uno stato che promulga leggi che hanno la pretesa di essere universali ma che in realtà sono rigide, fredde ed inflessibili e non tengono in nessuna considerazione i sentimenti umani. È anche vero che è proprio su queste leggi che si fondano l'unità ed il buon ordinamento dello stato, perché il governo ha bisogno, per la propria sussistenza, di unire sotto norme comuni tutti i cittadini. Da quale parte si schiera dunque Sofocle? È probabile che l'autore si sia limitato a porre il problema senza fornire una soluzione. Il rapporto Creonte-Antigone continua infatti ad essere analizzato e molte sono le interpretazioni. La commentatrice Maria Grazia Ciani ritiene che entrambi i protagonisti si siano macchiati di grandi colpe: l'uno offende la pietà, l'altra trasgredisce le leggi. Come deve comportarsi un uomo per essere Giusto? Deve seguire le leggi ignorando la propria coscienza o deve assecondare la propria coscienza tralasciando le leggi? Dove sta l'equilibrio nel rapporto tra coscienza e leggi? Antigone può essere modernamente intesa come una Giusta, per la sua consapevole scelta di andare per amore, con la sua decisione, contro le leggi. Come è possibile dunque che fosse sola a combattere la sua battaglia? Il suo personaggio suscita immediatamente empatia nel lettore ed è facile immedesimarsi in lei e sostenere la sua causa. È quindi normale chiedersi il motivo dell'inerzia di tutti gli altri cittadini di fronte alla condanna di Antigone. Essi infatti non reagiscono, proprio come non ebbero la forza morale di reagire i tedeschi di fronte all'annientamento degli ebrei. Tuttavia nel mondo sono presenti persone dall'animo eroico che non si lasciano fermare dai pericoli e dalle costrizioni, ma trovano ugualmente il coraggio di opporsi a crudeli realtà rispondendo ad un nobile ideale di umanità. Dove sono presenti lotte di classe, discriminazioni razziali, minoranze oppresse, Antigone rivive, giovane paladina contro ogni forma di totalitarismo in nome di un amore fraterno che diventa amore universale.

2 - *Responsabilità collettiva*

Un trauma, come quello vissuto dalla maggior parte dei tedeschi in seguito alla sconfitta della I guerra mondiale e alle clausole del Trattato di Versailles, può causare un disorientamento tale da spingere a ricercare sicurezza in un potere assoluto. In questa prospettiva, la dittatura fu vissuta dai tedeschi come un 'assoluto materno' in cui riporre tutte le proprie aspettative. Il Führer divenne oggetto di una sorta di 'innamoramento collettivo' che causò una totale identificazione dei tedeschi nella sua figura. Questo portò l'intera società a regredire ad uno stadio infantile, rendendola incapace di sviluppare un pensiero autonomo e critico nei confronti del Führer stesso e facilitò l'individuazione di un nemico comune assoluto. In seguito alla sconfitta nella seconda guerra mondiale il popolo tedesco fu pervaso innanzitutto da un grande senso di tradimento: ogni persona percepì la delusione dovuta al crollo dell'ideale del III Reich come una ferita personale. Dopo questo secondo terribile trauma, la società non riuscì a elaborare il lutto in modo costruttivo, adottò invece diverse forme di difesa nei confronti dell'accaduto, rimuovendo o negando gli avvenimenti, e tramite un 'isolamento dell'affetto' ossia un'oggettivazione dei sentimenti che permise di vivere i ricordi in modo distaccato. Le vittime ebbero una reazione speculare ai carnefici: rimozione e fatica a relazionarsi con le emozioni suscitate dalle violenze subite. Le generazioni successive a quelle che vissero il conflitto, furono dunque oppresse da una pari mancanza di comunicazione con i geni-

tori. Spettò a queste generazioni il compito di elaborare autonomamente il lutto, per ridare vita ad una ‘società del sentire e del capire’ in grado di riprendere contatto con la propria emotività.

Spunti di riflessione: il comportamento di una società intera può essere guidato da una tendenza schizofrenica di massa? Servirsi della cultura, intesa anche come capacità di capirsi e di guardarsi dentro, può essere un modo per rielaborare quanto è successo? Al di là dell’educazione personale e del sentire privato, bisogna comunque pretendere sempre la messa in gioco di una responsabilità individuale? Si può dunque educare alla responsabilità?

3 - I giusti

Non sono supereroi, ma persone; è necessario spingere i giovani ad un’identificazione con chi ha compiuto il bene. Una storia tratta dal Talmud narra che nel mondo ci sono trentasei giusti, sia nella buona che nella cattiva sorte. Nessuno sa chi siano, essi stessi non lo sanno ma si riconoscono perché si caricano delle sofferenze altrui per alleviarle. Durante lo sterminio nazista, i Giusti, furono più di trentasei ma spesso il loro ricordo andò cancellandosi nel dopoguerra. Molti dei sopravvissuti preferivano tacere la loro condizione e condurre una vita apparentemente normale. Ma uno di loro, Moshe Bejski, sopravvissuto grazie alla lista di Schindler, si sentì in dovere di ricordare tutti coloro che avevano aiutato gli ebrei e in primo luogo, per la propria esperienza personale, di ricordare Oskar Schindler. Ai Giusti faceva riferimento un comma di una legge approvata dal parlamento israeliano nel 1953 che recita: “Un Uomo Giusto è un non ebreo che ha rischiato la vita per venire in aiuto a degli ebrei”. Grazie al lavoro di Bejski fu istituita la Commissione dei Giusti presieduta inizialmente dal giudice Landau, conosciuto per il processo al criminale nazista Eichmann, che vide la partecipazione dello stesso Bejski. La Commissione dei Giusti esamina tutti i casi di azioni a favore di ebrei ai cui autori assegnare un albero di carrubo nel Giardino dei Giusti a Gerusalemme, inaugurato il 1° maggio 1962. Il carrubo fu scelto perché pianta perenne, vigorosa ma anche umile, simbolo del Giusto ovvero di un uomo comune che si è elevato al di sopra della coscienza di massa per assumersi le proprie responsabilità in un momento storico in cui tutte le responsabilità erano delegate ad altri. Da allora molti hanno ricevuto l’onorificenza di Giusto tra le nazioni, che nel 1989 è stata assegnata anche all’italiano Giorgio Perlasca, la cui storia è rimasta ignota per più di quaranta anni. Egli si era ritrovato bloccato a Budapest dopo l’8 settembre 1943. Fatto prigioniero, era riuscito a fuggire e a rifugiarsi nella sede diplomatica spagnola, dove, dopo la fuga dell’ambasciatore, si era finto egli stesso un diplomatico spagnolo rilasciando a più di cinquemila ebrei ungheresi un certificato di protezione. Perlasca non era un antifascista, anzi, era partito volontario per l’Abissinia e successivamente per la Spagna con le camicie nere, ma, citando le sue stesse parole “Non potevo più sopportare di vedere persone marchiate come animali e l’uccisione di moltissimi bambini”. La poetessa Etty Hillesum ha scritto “Basta che esista una sola persona degna di questo nome per poter credere nell’umanità” ma lei, il suo Perlasca, non l’ha mai incontrato. È morta infatti ad Auschwitz.

4 - La memoria ‘felice’

Durante il processo ad Eichmann, a Bejski fu posta questa terribile domanda: “eravate 15.000 prigionieri di fronte a qualche centinaio di SS. Perché non li avete attaccati? Perché non vi siete rivoltati?”. Ma come per la maggior parte dei sopravvissuti, anche per lui la cosa più pressante era dimenticare; quando però fu chiamato a testimoniare al processo, Bejski si accorse che avrebbe dovuto ripensare alla sua storia: “Non potevo farne a meno”.

Moshe Bejski inizia a lavorare per i Giusti perché deve *fare i conti col proprio passato*, deve *dare una memoria* al bene ricevuto; la salvaguardia del Giusto ha un valore *esistenziale* oltre che *civile e politico*; si ha necessità del *bene* per vivere e ricordare; per guarire, la *memoria ferita* deve

sottoporsi a un esame di realtà, a ciò che Freud chiama il *lavoro del lutto*; solo al *cittadino*, arbitro ultimo del giudizio morale, si apre la possibilità di una *memoria sana*, di una memoria capace di evitare il doppio rischio dell'eccesso di memoria o dell'oblio. M. Borghesi: "*la memoria esce dall'elaborazione del dolore, dal risentimento, solo se è il ricordo della felicità passata, ridestato dall'incontro con un evento presente che suscita la speranza di un rinnovarsi di quella felicità*".

Il perdono - Le tesi di Ricoeur

Secondo Ricoeur, "per andare da memoria sana a memoria felice, bisogna passare attraverso il problema del *perdono*. Ma il perdono è *atto difficile*". Inoltre aggiunge che: "*il perdono non è normale, banale, né normativo, non è un dovere, né è normalizzante, non ricrea una situazione normale, non ricrea la situazione che c'era prima*"; eppure il *perdono* c'è anche se non lo sappiamo comprendere; il *perdono* deve essere senza condizioni, senza eccezioni, senza restrizioni, anche se non lo sappiamo giustificare né spiegare; è necessario scoprire nel soggetto qualcosa esente dal peccato; non bisogna ridurre il soggetto all'azione che ha commesso; il Giusto ci testimonia che l'Umanità non è ciò che crediamo; la *polis* sta in piedi perché si dà *perdono* ma a volte le strategie dell'*oblio* sono necessarie, aiutano a giungere alla *riconciliazione*; il *perdono* non cancella il male compiuto ma scioglie il *colpevole* dalla *colpa* e gli dà la possibilità di *ricominciare*, anche se gli rimane un *debito*; la *polis* si regge, di fronte all'imperdonabile, sul legame reso possibile da una mancanza, da un *debito senza più la colpa, per sempre insolvente*. Il Giardino dei Giusti rende possibile il racconto di avvenimenti che in altro modo non potremmo sopportare e che verrebbero rapidamente rimossi. La memoria felice, resa possibile dal perdono, sembra essere una figura escatologica poiché mette in comunicazione con una dimensione 'altra', in cui felicità e giustizia, oblio e memoria, torneranno a darsi la mano. Il perdono è un segreto, un mistero di fronte a cui occorre inchinarsi.

5 - Il ruolo del testimone

Il primo elemento da sottolineare è la parola testimone. Chi è il testimone? Egli non è tanto il *testis* latino quanto invece il *superstes*, che ha attraversato fino in fondo un evento e può renderne testimonianza. Il testimone ha alcune caratteristiche essenziali: innanzitutto, con la sua presenza, certifica la verità delle sue affermazioni; in secondo luogo egli chiede di essere creduto in una struttura dialogica in cui è essenziale la fiducia; infine, dato importante da tener sempre presente, la testimonianza giova sia al testimone stesso che alla società. Infatti da un lato questa contribuisce a creare un'identità insita nel testimone, mentre dall'altro assume il ruolo di fattore di stabilità della società. In termini esistenziali essere testimone abbraccia tre ambiti: essere colpevole, essere in debito, essere responsabile. Il fattore più singolare fra i tre è certamente il senso di colpa provato dal testimone. Di cosa può sentirsi colpevole un testimone, per esempio un sopravvissuto ad un lager nazista? Due possono essere i motivi per cui un testimone può sentirsi in colpa: il primo, non aver avuto la forza di opporsi al sistema in cui era stato assorbito, non portando avanti, laddove era possibile, una politica di resistenza attiva. Ad esempio, Primo Levi, sopravvissuto al lager di Auschwitz-Monowitz, ripensando all'impiccagione pubblica di un resistente suo compagno, in una pagina particolarmente significativa di 'Se questo è un uomo', prova chiaramente un senso di vergogna arazionale; infatti si vergogna del suo atteggiamento quasi apatico di fronte all'uccisione del compagno, mentre avrebbe potuto, avrebbe dovuto comportarsi anche lui come il resistente. Il secondo motivo per cui il testimone si vergogna è legato semplicemente al fatto di essere sopravvissuto. Per esempio, in 'Sopravvissuta ad Auschwitz', Liliana Segre si pone proprio questo interrogativo: 'Perché io, e non la mia compagna Janine, che era subito dopo di me alle selezioni che dovevano decidere della nostra vita e morte?'. L'essere in debito del testimone si esplica nel sentire un debito di riconoscenza nei confronti di coloro che l'abbiano even-

tualmente aiutato, come nel caso di M. Bejski, salvato dalla deportazione ad Auschwitz da O. Schindler. Infine l'essere responsabile significa tutelare la memoria dei morti. Tenendo conto di queste tre possibilità esistenziali il testimone può diventare veramente tale, perché gli è possibile trovare un legame fra presente, passato e futuro. Può porsi come erede e rappresentante del passato stesso. L'assunzione di questo compito presuppone che egli rispolveri il passato e decida di fare i conti con esso. Questo processo di memoria del passato può essere provocato anche da una semplice domanda, come quella che il procuratore Hausner rivolse a Bejski sulla sua prigionia in Polonia. La testimonianza è il primo passo per ricostruire la memoria, ma il rischio di un'eccessiva attenzione al testimone è la sacralizzazione dello stesso. L'affare Wilkomirski è illuminante al riguardo. B. Wilkomirski nel 1995 pubblicò i ricordi molto frammentari di un giovane sopravvissuto ad Auschwitz. Il testo venne subito accettato come vero, perché prodotto da un testimone, come Wilkomirski era stato ritenuto, ottenne anche un discreto successo come autobiografia e testimonianza. In seguito emerse la verità: Wilkomirski non era ciò che era stato reputato essere e nemmeno ebreo, ma identificato come tale perché non aveva potuto assumere lo status di bambino abbandonato quale in verità era. Non bisogna mai accettare acriticamente le testimonianze e considerare il testimone quasi come un oggetto di culto, ma ricordare sempre che chi rende testimonianza è semplicemente un uomo, che non chiede altro che di essere ascoltato e che si rifletta sulle sue parole.

Valutazioni conclusive

Il lavoro effettuato, i cui obiettivi sono stati la conoscenza e la riflessione critica sugli eventi legati alla 'soluzione finale' del popolo ebraico, ha consentito di focalizzare l'attenzione sul rapporto fra memoria e storia, fra memoria del sopravvissuto e memoria del testimone, fra ricordo e comprensione del fatto storico, fra memoria e responsabilità individuale e collettiva. Il percorso ha previsto anche uscite didattiche al Parco Storico di Monte Sole, alla scuola di Pace; al Sacrario di Marzabotto, al Museo del Deportato di Carpi. Si è adottata una metodologia laboratoriale, per coinvolgere ogni studente: discussioni, elaborazione e analisi del questionario, partecipazione a convegni significativi, organizzazione della Giornata della Memoria, incontri con esperti. Il laboratorio ha indubbiamente favorito un percorso di studio più attivo e creativo, prevalentemente nelle fasi di ricerca e 'ricostruzione' dell'evento storico, problematizzazione dello stesso, individuazione e focalizzazione di 'nodi critici'. Ha, inoltre, incrementato una 'rimotivazione' allo studio della Storia, ha dato ampio spazio alla dimensione relazionale dell'apprendimento attraverso lo scambio di esperienze, conoscenze, opinioni, competenze, attraverso il confronto critico. La 'passione' con cui tutta la classe ha ultimato il lavoro, producendo in PP l'intervento 'Memoria e responsabilità nel segno di Antigone'²⁸ è espressione di un interesse vivo e di una partecipazione profonda.

²⁸ L'intervento è stato presentato il 26/4/06 al Convegno 'Scrivere la Storia'. La presentazione è avvenuta con l'alternarsi, sul palco, di singoli ragazzi, che fungevano da 'voci narranti,' mentre sullo schermo erano proiettate diapositive di sintesi del lavoro dei gruppi. Immagini ricercate su Internet da V. Piromallo; disegni e rielaborazioni grafiche di A. Forest.

VALUTAZIONE E QUALITÀ

Lucia Borlenghi, Maria Gentilini***

**Docente - Scuola Media 'Zani, Fidenza (Parma)*

***Docente - Direzione didattica di Fidenza (Parma)*

La complessità del sistema scolastico attuale e quella dello sviluppo psicopedagogico delle nuove generazioni hanno indotto alla scelta di strategie innovative sul piano metodologico, tali da favorire un approccio partecipato motivato e consapevole alla costruzione del sapere. L'autonomia, che caratterizza il tessuto scolastico a vario titolo, impone una gestione nell'organizzazione dei contenuti da sottoporre a continuo monitoraggio e verifica, allo scopo di garantirne l'efficacia, il miglioramento continuo e l'adeguatezza al contesto. Per questa ragione si è scelto di adottare la metodologia del laboratorio non disgiunta da interventi di continua verifica e valutazione. Leghiamo la valutazione in particolare al concetto di qualità, intesa come il rapporto tra efficienza ed efficacia, con particolare attenzione alla relazione tra laboratorio e discipline, alle possibili connessioni o percorsi che possono individuarsi in fase di progettazione.

L'ottica di riferimento è quella di una scuola pensata in termini di flessibilità e reticolarità, che sappia ri/costruirsi, superando la sequenzialità tradizionale e orientandosi all'individuazione di criteri più mobili di aggregazione delle conoscenze (Maragliano).

Operare secondo un principio di qualità

Le scelte organizzativo-metodologiche, a cui le istituzioni scolastiche autonome tendono, prediligono il criterio della flessibilità e della adattabilità, in ordine al bisogno di rispondere alle domande dell'utenza in modo più incisivo e puntuale. Scegliere di applicare e/o sostituire la didattica tradizionale con moduli laboratoriali richiede una visione della realtà scolastica che esce e si discosta dal solo ambiente 'scuola' e si innesta nel tessuto socio-culturale territoriale con l'obiettivo di ampliare le proprie scelte educativo-didattiche-formative, privilegiando il concetto di complessità rispetto a quello di linearità. Riconoscersi entro questa visione, vuol dire sostituire all'*io* competente *l'altro/gli altri* in formazione, significa identificarsi con l'utenza e le sue peculiarità. Da qui la cura alla massima resa nel/del servizio, la massima partecipazione dei soggetti interni/esterni, la miglior formazione possibile del personale scolastico a tutti i livelli. Progettare soluzioni di apprendimento efficaci richiede una costante riflessione sul pensato (progettazione) e sull'agito (sperimentazione), sulla concreta fattibilità degli obiettivi proposti e sulla loro ricaduta nella costruzione/sviluppo della personalità dei soggetti coinvolti.

Valutazione

Un secondo momento irrinunciabile in questo tipo di percorso riguarda le strategie

valutative e la loro pertinenza rispetto a quanto voluto in un percorso progettuale educativo-didattico alternativo alla prassi tradizionale.

Il momento valutativo non è mai uno ed assoluto, ma ha a che fare sempre con l'idea della molteplicità e della diversità.

Valutare non è, in ambito scolastico, formulare giudizi inequivocabili ma, soprattutto in una dimensione laboratoriale, è correlato ad una idea di costruzione-revisione-modifica-riprogettazione del sapere, serve per dare stabilità e garanzia alle proprie ricerche e alle proprie scoperte; non si può concepire come lavoro del singolo, bensì come impegno periodico dell'équipe.

In una istituzione scolastica la valutazione è di pertinenza della comunità scolastica stessa, riguarda tutti e ciascuno per la parte che gli compete. Si tratta di apprendere a valutare e a valutarsi: a questo proposito il ministero ha continuato a fornirci indicazioni formative ed operative a partire dalla Legge n. 59/97 sull'autonomia scolastica. Non è mancato in questi anni un supporto concreto alle scuole, per consentire ai soggetti coinvolti nel processo educativo di ampliare i propri orizzonti teorici e pratici. Si è, in diversi casi, pervenuti a forme condivise di autoanalisi e autovalutazione di istituto, che hanno facilitato il riconoscimento di carenze e bisogni, il contatto con le famiglie, forme di dialogo aperto con gli enti locali, costruzione di reti di scuole, per rafforzare internamente ed esternamente l'identità della scuola ente di formazione, la volontà di creare una cittadinanza attiva e consapevole. Gestire una didattica laboratoriale implica, con ancora maggior forza, l'assunzione di un atteggiamento progettuale che, per sua natura, si basa sui principi della ricerca-azione, del monitoraggio continuo, della revisione, della implementazione, della rendicontazione.

Il laboratorio, forma di didattica attiva e flessibile, non può rinunciare a valutare se stesso, pena l'inefficacia delle proprie azioni. Ma chi far intervenire con azioni valutative entro il campo laboratoriale? I docenti, gli alunni, eventuali osservatori esterni, le famiglie, il dirigente scolastico, il territorio, il servizio nazionale per la valutazione? Il campo di interventi potrebbe estendersi quasi all'infinito o contrarsi ad un solo elemento, ciò che importa non è solo e tanto il dato quantitativo (numerico) della valutazione e dei valutatori, ma la consapevolezza delle parti in causa rispetto a ciò che stanno elaborando e alla validità dell'oggetto considerato. Coinvolgere gli 'attori' del processo educativo è essenziale affinché sia chiaro a tutti che le scelte operate non saranno fini a se stesse, ma la validità dei loro risultati servirà da base per ulteriori percorsi di formazione e ricerca. Agli alunni una posizione privilegiata per la funzione attiva e sperimentale che assumono nella costruzione di un laboratorio, ai docenti un ruolo fondamentale per il contributo di 'registri-coordinatori' esperti del e nell'area sviluppata, alle famiglie una funzione 'critica' di rilevazione dell'efficacia e della rispondenza bisogni-prodotti, all'ente locale la partecipazione culturale ed economica nella elaborazione di uno o più percorsi che potrebbero favorire la conoscenza e l'integrazione dei ragazzi con il loro territorio.

Che cosa valutare in un contesto laboratoriale

Più volte si è detto che il laboratorio non si identifica tanto in uno spazio preciso quanto in una modalità didattica nella quale i soggetti sono i protagonisti non come singoli individui, entro un sistema di relazioni operative.

I soggetti: il gruppo, la relazione docente-gruppo, le relazioni all'interno del gruppo.

I contenuti: aderenza agli obiettivi prefissati: relazione tra obiettivi e loro realizzazione in un contesto di relazione reticolare; rispondenza a criteri di progettazione modulare (un insieme di contenuti relativi ad una tematica, una situazione da risolvere ma non un segmento disciplinare) dove le discipline intervengono ma non sono autoreferenti; relazione tra laboratorio e discipline.

Il contesto: l'organizzazione, la sua adattabilità alle esigenze laboratoriali: criteri di fattibilità entro lo spazio e il tempo stabiliti per la realizzazione dell'unità laboratoriale: consegne adeguate al livello di maturazione e di capacità relazionale del gruppo, chiarezza e gradualità del percorso da svolgere in base alle conoscenze e competenze pregresse; tempi di svolgimento in relazione all'autonomia dei soggetti del gruppo; organizzazione dello spazio fisico per migliorare al massimo la fruibilità immediata dei mezzi a disposizione; selezione delle risorse e dei materiali da fornire per facilitare la ricerca autonoma degli strumenti più idonei evitando la dispersione.

Le scelte strategiche: metodologia per la realizzazione del laboratorio; rapporti tra docenti e gruppo; strategie per la realizzazione del percorso: informazione discendente, piccoli gruppi, informazione ascendente, strumenti tecnologici, ricerca-azione

I processi: la regolazione delle fasi di lavoro: organizzazione degli oggetti introdotti: temi, problemi, situazioni, sistematizzazione delle attività in relazione ai raccordi inter e transdisciplinari; regolazione interattiva durante il processo; regolazione retroattiva al termine di una fase di lavoro; regolazione proattiva nel momento in cui l'alunno viene impegnato nell'attività proposta; riorganizzazione in itinere del percorso, interventi esterni e interni, lettura dei segnali che spingono all'adeguamento del processo in base a nuove esigenze; revisione dei percorsi in relazione agli obiettivi da raggiungere.

I risultati: efficacia formativa: corrispondenza tra obiettivi preventivati e obiettivi raggiunti, controllo sistematico delle diverse tappe per il raggiungimento degli obiettivi intermedi con possibilità di modificare in itinere il processo in corso; efficienza: rapporto tra obiettivi raggiunti e risorse impiegate; soddisfazione dell'utente: rapporto tra aspettative e risultati effettivamente raggiunti.

Come e quando valutare

Nell'avanzare alcune proposte di griglie e questionari per una valutazione del laboratorio è importante riflettere sul rapporto tra la raccolta di dati che prevedono l'accertamento e la verifica di competenze raggiunte e la complessità del processo formativo dove valutazione vuol essere anche valorizzazione dell'esperienza, del 'saper fare', e personalizzazione dei percorsi in un contesto privilegiato come il laboratorio dove per ciascuno dovrebbe essere più semplice esprimere il meglio di se stesso.

Nella scelta di questi strumenti di valutazione riteniamo importante privilegiare la

fase della progettazione e riprogettazione, la valutazione di procedure e strumenti che permettano l'adeguamento istantaneo della proposta, valorizzare i progressi del singolo e del gruppo e il livello di condivisione all'interno del gruppo o dei sottogruppi, l'interazione del docente o dei docenti con l'alunno, il piccolo gruppo, il gruppo allargato, la documentazione del percorso formativo per un'ulteriore utilizzo e adeguamento dello stesso alle successive proposte.

Individuazione di soggetti attivi durante il processo valutativo

L'attività laboratoriale si esplica in uno spazio e tempo definiti all'interno di un'organizzazione che coinvolge docenti e alunni, ed eventualmente famiglie o personale esterno. Tutti i soggetti 'attivi', consapevoli del loro ruolo, diventano responsabili di una parte del percorso e si relazionano con gli altri secondo modalità precise.

L'organizzazione di un laboratorio non è però un semplice insieme di parti, ma un sistema complesso di relazioni; evidenziamo alcune figure essenziali al processo valutativo cercando di riflettere sulla loro funzione.

I *docenti* che organizzano e gestiscono il laboratorio, protagonisti primari in fase di progettazione, diventano facilitatori di apprendimento in fase operativa a diversi livelli, da un massimo di sostegno ad un minimo nel quale il docente si 'ritira', lasciando autonomia ai singoli o al gruppo; questo diversifica l'atteggiamento valutativo, basato più sulla rilevazione e sul confronto dei risultati operativi, nel primo caso, più sulle relazioni tra i soggetti nel secondo caso.

I *ragazzi* che sperimentano il laboratorio stesso. Molte sono le variabili che possono interessare la valutazione di questo segmento: la relazione tra il singolo e il gruppo; la relazione tra pari; il ruolo del leader; la relazione con i docenti; l'organizzazione dello spazio, dei tempi; la suddivisione dei ruoli; il livello di comunicazione efficace; il livello di socializzazione ed infine l'autovalutazione del singolo, che analizza il proprio rapporto con la proposta, la motivazione, la capacità di relazionarsi, di condividere ed elaborare in gruppo.

Le *famiglie*, per una percezione esterna dell'efficacia e della fattibilità delle scelte operate, ed un riscontro del livello di consapevolezza e conoscenza delle scelte metodologiche e didattiche della scuola.

La *funzione strumentale*, che si occupa di innovazione didattico-educativa, per coordinare il monitoraggio di alcuni elementi comuni a molte situazioni, per favorire il confronto di qualità con le realtà vicine, per coordinare una valutazione complessiva.

Il *Dirigente Scolastico*, in qualità di coordinatore dei macroprocessi utili per la realizzazione del metodo in oggetto (laboratorio), oltre che sostenitore di un confronto tra le diverse realizzazioni didattiche di attività laboratoriali.

Un *osservatore esterno*, per una visione oggettiva e neutra del processo avviato, da un punto di vista diverso da quello dei soggetti direttamente coinvolti.

<i>Fasi</i>	<i>Soggetti</i>	<i>Compiti</i>	<i>Tempi</i>
<i>Presentazione</i>	team docenti, esperti	analisi della situazione; predisposizione schemi di sintesi; predisposizione materiali	due incontri
<i>Ideazione</i>	team docenti	ipotesi procedurali di elaborazione: elaborazione; legittimazione; divulgazione implementazione; verifica revisione;	due incontri
	alunni genitori	individuazione percorsi da valutare: percorsi didattica; motivazione del gruppo; elaborazione di un 'versante esterno': rapporti, compiti rispetto all'utenza	
<i>Elaborazione</i>	team docenti	costituzione gruppi di lavoro; predisposizione materiali; reperimento risorse strumentali; definizione compiti/tempi per gruppi di lavoro; coordinamento; circolarità dei prodotti	fase iniziale, intermedia e finale
<i>Legittimazione</i>	docenti ed esperti	presentazione dei prodotti; selezione e documentazione; raccolta proposte di revisione e riprogettazione	fase finale
<i>Divulgazione</i>	gruppo di lavoro alunni	sceita di criteri e procedure per la divulgazione; produzione di materiale cartaceo o multimediale sulla base delle scelte effettuate dagli alunni insieme ai docenti.	fase finale
<i>Implementazione</i>	consigli di interclasse o di classe	lettura dell'esperienza e confronto tra i vari docenti del plesso; adattabilità dell'esperienza in nuovi contesti; riflessione sulla congruenza tra esperienza laboratoriale e personalizzazione dell'apprendimento	a inizio e fine anno scolastico
<i>Verifica</i>	team docenti genitori alunno	elaborazione di strumenti di autoanalisi per uno o più ambiti presenti nei laboratori; raccolta e tabulazione dati; elaborazione dati; valutazione risultati raccolta proposte; raccolta di impressioni e opinioni sull'approccio all'esperienza del laboratorio; compilazione questionario o intervista per la rilevazione della motivazione e dell'interesse verso l'esperienza	periodicamente al termine del modulo laboratoriale

Che cosa valutare: in sede preventiva (parte relativa alla descrizione iniziale, parte relativa alla progettazione per ciascun obiettivo); in itinere (parte relativa alle correzioni, parte relativa alla comunicazione); in sede consuntiva (parte relativa alle considerazioni finali e ai risultati).

<i>Scheda di identificazione del laboratorio</i> _____	
Direzione didattica di.....	Classi.....
Docenti coinvolti:.....	Coordinatore:..... Altri ruoli:.....
Obiettivi di riferimento nel POF:.....	Indicazioni del collegio dei docenti:.....
A) richieste di conferma dell'attività del lavoro:	
B) giudizio dei componenti.....	

Per ogni obiettivo, si può compilare la seguente tabella:

<i>Obiettivo n... (Gli obiettivi vanno numerati in ordine di priorità)</i>						
<i>Progettazione</i>						
<i>Descrizione Obiettivo in termini di prodotto o di risultati attesi</i>	<i>Destinatari previsti</i>	<i>Procedure previste</i>	<i>Tempi di realizzazione previsti</i>	<i>Tempi e strumenti di verifica previsti</i>	<i>Responsabilità del raggiungimento del risultato</i>	<i>Collegamenti funzionali (fini, modalità, tempi)</i>
<i>Correzione in itinere</i>						
<i>Risultati</i>						
<i>Descrizione risultato realizzato</i>	<i>Destinatari effettivi</i>	<i>Procedure realizzate</i>	<i>Tempi di realizzazione</i>	<i>Tempi e strumenti di verifica</i>	<i>Esiti, raggiungimento del risultato</i>	<i>Collegamenti funzionali con M. O.</i>
<i>Comunicazione</i>						
<i>Comunicazioni effettuate</i>	<i>Destinatari</i>	<i>Data</i>	<i>Modalità</i>			

<i>Scheda di controllo del funzionamento del laboratorio ‘ _____ ’</i>
<p style="text-align: center;"><i>1. Indicatori di economicità e di funzionalità</i></p> <p><i>Obiettivi:</i> chiarezza obiettivi finali, e procedurali.</p> <p><i>Ruoli:</i> a) è stato individuato il coordinatore? Ha svolto tale ruolo? b) sono stati individuati altri ruoli con relativa assegnazione di compiti? sono stati svolti?</p> <p><i>Percorsi:</i> Sono state individuate delle priorità? Sono stati individuati preventivamente obiettivi a medio termine? Sono stati definiti preventivamente i compiti?; Sono stati assegnati preventivamente i compiti?; Sono state fissate scadenze temporali?; Sono stati individuati preventivamente i prodotti da realizzare? Sono state individuate modalità di raccordo con altri laboratori?; Sono state predisposte verifiche? Sono state individuate modalità di correzione in itinere?</p> <p><i>Collegamento domanda/risposta a bisogni:</i> Sono stati individuati i bisogni cui dare risposta? Prevista ed effettuata una verifica dell'efficacia di risposta ai bisogni originali?</p> <p><i>Documentazione e comunicazione:</i> Quanti documenti sono stati registrati agli atti? Quali? Sono state individuate modalità di comunicazione al Dirigente Scolastico, al Collegio dei Docenti, al Consiglio di interclasse, all'esterno? A disposizione degli Oo. Cc.? I prodotti sono stati diffusi?</p> <p style="text-align: center;"><i>2. Indicatori di decisionalità diffusa e di benessere</i></p> <p>Il gruppo ha rispettato le indicazioni del P.O.F.? Ha stabilito gli indirizzi generali a priori? Sono stati rispettati? Il Consiglio d'Interclasse o di classe ha ratificato gli esiti del lavoro del gruppo? Ciascun team ha uno spazio di autonomia: scelta di indirizzo; scelta delle modalità; scelta dei risultati. Percentuale presenza componenti del gruppo alle riunioni. Percentuale soddisfazione per lavoro svolto. Percentuale richiesta di conferma.</p> <p style="text-align: center;"><i>3. Indicatori di efficienza e di efficacia</i></p> <p><i>Grado di raggiungimento dei risultati:</i> compiti assegnati, compiti realizzati nei tempi previsti; oltre i tempi previsti, compiti realizzati, decisioni assunte, effettivamente realizzate dal gruppo, obiettivi prefissati, obiettivi raggiunti, efficacia risultati.</p>

Parte III

Opzionalità e flessibilità

PENSARE E SPERIMENTARE L'OPZIONALITÀ

*Adriana Di Rienzo**, *Alessandra Zandonella***

**Supervisore al tirocinio - Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Bologna*

***Docente - Istituto Comprensivo di Vado-Monzuno (Bologna)*

Sul 'Grande Vocabolario Italiano' e su 'Il Nuovo Zingarelli' è presente la voce 'opzionale' non 'opzionalità'. E ad 'opzionale' corrisponde 'che è affidato alla libera scelta'. È partito dall'idea di libertà e da un intervento dell'antropologa Marianella Sclavi²⁹ il nostro interesse per l'opzionalità. Se, quindi, con opzionale si intende ciò che è affidato alla libera scelta, l'opzionalità ci sembra un valore fondante, l'opportunità, finalmente, di una relazione studente/scuola motivante e motivata. Una scuola che permetterebbe anche di superare l'idea della classe. Interessante chiedersi se ciò sarebbe considerato dannoso dagli studenti e/o dagli insegnanti.

Potremmo ritrovarci a leggere l'opzionalità come 'educazione alla scelta' e 'diversificazione del percorso', o ancora 'contratto formativo'.

Lo sfondo valorizzante questa libera scelta non può non essere il riconoscimento forte e vero delle intelligenze plurali per cui, per essere banali, nessun docente nei suoi impliciti o espliciti potrà incasellare lo studente che sceglie 'cinema', 'disegno', 'musica', 'motoria' in una casella, (grafica o mentale) gerarchicamente inferiore rispetto a quella in cui si trova lo studente che sceglie 'logica', 'astronomia', 'matematica'.

Il concetto di *Opzionalità* si situa così tra quelli di *Cliente* e di *Intelligenze diverse*, a cui

²⁹ Marianella Sclavi evidenziava la diversa organizzazione oraria osservata confrontando un liceo di New York e uno di Roma: nel seguire la studentessa di New York, scopre fin dalla prima mattina che Chloe ha, nel primo semestre di scuola, tre ore su sette da passare ogni giorno insieme alla sua amica Pauline, nelle altre hanno fatto scelte diverse a cui entrambe tengono molto poiché salvaguardano la reciproca autonomia e diversità. Ci ha colpito questa libertà dello studente di utilizzare metà del tempo scolastico per i suoi interessi.

il piano della ricerca professionale deve saper dare risposte adeguate. A questo proposito ci sorgono spontanee alcune interrogazioni: esiste contiguità o c'è afasia tra questi due ambiti? L'*opzionalità* è un Giano Bifronte che si sostanzia attraverso un circolo virtuoso tra la scelta del cliente, estranea per sua natura da un piano di competenza didattica e solo spinta dall'urgenza dell'acquisto, e il ricercatore-insegnante, che deve rispondere accreditandosi su un piano di qualità e pertinenza rispetto ai contenuti formativi offerti? Il docente è valutato rispetto al grado di soddisfazione dell'utente-cliente, che sceglie su parametri totalmente soggettivistico-liberisti, indipendenti, sul piano della coerenza paradigmatica, dall'ambito della ricerca? È possibile creare un piano di significato analitico e quindi valutabile tra queste due istanze, quella del cliente/domanda e ricercatore/offerta? Possiamo permetterci ora di operare in uno spazio sincronico o siamo nell'asincronia?

Ogni prodotto proposizionale in ambito scolastico è sottoposto ad un duplice controllo: scientifico e di valore. Se il concetto di opzionalità si situa a cavallo tra la valorizzazione della libera scelta e il riconoscimento delle intelligenze plurali, a maggior ragione non possiamo prescindere dal sistema organizzativo che, con coerenza, dovrà sostanziare il nuovo sistema di scelta. L'analisi si presenta fin da subito estremamente complessa, sia per i contenuti, sia per il sistema di pertinenza a cui, singolarmente, afferiscono all'interno del sistema scolastico. Le nostre parole-chiave saranno quindi: libera scelta, riconoscimento delle intelligenze plurali, organizzazione.

È solo attraverso una visione integrata che possiamo pensare di dare risposte adeguate, non dimenticando mai lo sfondo teorico di riferimento e considerando sempre sia la complessità che la multifattorialità del Sistema Scuola. Un sistema, per sua natura, è "un insieme di elementi fra di loro in interazione"³⁰. Come aggiunge Paola Plessi, "concepire la scuola come un sistema significa non accontentarsi di visioni parziali, significa mantenere uno sguardo globale capace di cogliere la scuola come un organismo unitario, che vive e respira in quanto i suoi elementi sono uniti e si riconoscono in questa unità. In questa prospettiva ci si riferisce unicamente all'organizzazione dell'insieme, alla distribuzione e al ruolo dei suoi elementi"³¹. E soprattutto a *come* questo avvenga, la sua specificità. La caratteristica già citata di *interazione del sistema*, pone l'accento sulla *relazionalità* degli elementi del sistema organizzato che, nella scuola, si concretizzano negli elementi che lo compongono, ovvero: insegnanti, alunni, genitori, personale amministrativo, discipline, metodi di insegnamento, metodi di valutazione, servizi, ecc. Il ragionare senza prescindere mai dalla complessità, ci porta a riflettere sul fatto che sempre, tutto ciò che è all'interno del sistema scuola, ha un'incidenza sull'intero sistema in quanto in relazione con gli altri elementi che lo compongono.

Se anche le proprietà dell'elemento vengono ad avere il loro peso nella determinazione del sistema, si porranno su un asse secondario rispetto alla sua collocazione nella organizzazione e alle relazioni da esso determinate con gli altri elementi del sistema.

³⁰ L. von Bertalanffy, *Teoria generale dei sistemi*, I.L.I., Milano, 1971.

³¹ P. Plessi, *Insegnare a studiare*, Istituto Geografico De Agostini, Novara, 1996.

Altro elemento consustanziale al sistema, e prioritario rispetto al nostro ambito specifico di indagine, è *la non staticità*, il continuo *movimento* proprio del sistema-scuola: la scuola è in movimento non solo per il fine a cui tende, ma anche perché è sistema aperto, in continua comunicazione con l'ambiente in cui si colloca: "la scuola non è l'unico sottosistema sociale, ma essa possiede un primato: è l'unico sistema che ha la proprietà di interessare tutti gli appartenenti allo Stato; in virtù del principio dell'obbligo, infatti, ogni cittadino fa parte, farà parte o ha fatto parte del sistema scolastico. La scuola nasce come esigenza sociale, come strumento di educazione di un popolo in un contesto sociale preciso; per questo essa non è uguale ovunque e in ogni tempo, perché risponde a esigenze specifiche di un tempo e di un luogo"³².

Pur conservando un'autonomia data dal suo potere di selezione rispetto all'informazione proveniente dall'ambiente esterno, essa si modifica, o si è modificata, a partire dal mutamento del sovrasisistema sociale, di cui è elemento in interazione con gli altri sottosistemi. Ad esempio è innegabile l'influenza che il mondo economico ha sul sistema scolastico, sia per la richiesta spesso estemporanea da parte del mondo del lavoro di formazione di manodopera finalizzata alla produzione economica, sia per il bisogno degli stessi destinatari dell'intervento scolastico che si manifesta nell'univoca e assillante richiesta di imparare unicamente allo scopo di svolgere una professione, dando luogo ad una sterile relazione scuola/mondo del lavoro. Purtroppo spesso, questa mancanza di consapevolezza del bisogno e dell'identità specifica della scuola ha fatto sì che questa fosse l'unica richiesta da soddisfare e che divenisse il solo criterio di valutazione grazie a cui ottenere risposte della sua efficacia formativa.

Come sappiamo, la società occidentale ha stabilito che il ragionamento ha una sola forma e ha operato l'esaltazione del pensiero astratto, attribuendo al pensiero logico-matematico un ruolo preponderante nella scuola. Se al retaggio platonico si attribuisce la paternità di questo *modus operandi*, tale impostazione ha trovato validi sostenitori sia in Cartesio che, in tempi più recenti, in Bertrand Russell e Alfred North Whitehead. La testimonianza è data dal primato che, ad oggi, è detenuto dallo sviluppo della logica matematica anche attraverso le varie tipologie di test.

Un contributo interessante, in disaccordo con questa linea è quello di Gardner, il quale sostiene che differenti modi di ragionare si esprimono attraverso logiche di implicazioni specifiche attraverso diversi sistemi simbolici, diverse finalità e diversi valori culturali. A questo proposito individua sette forme di intelligenza, intese come potenziale la cui presenza apre all'individuo l'accesso a forme di riflessione adatte ai differenti contenuti specifici. Il loro sviluppo non è sincronico, poiché dipende anche dal valore che l'ambiente culturale dà a ciascuna delle diverse forme:³³ intelligenza linguistica; intelligenza logico-matematica; intelligenza musicale; intelligenza spaziale; intelligenza corporeo-cinestetica; intelligenza interpersonale; intelligenza intrapersonale.

³² F. Bertoldi, *Teoria sistemica dell'istruzione*, La Scuola, Brescia, 1977.

³³ H. Gardner, *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1989.

È necessario diversificare l'insegnamento permettendo agli alunni di acquisire la conoscenza di materie tradizionali attraverso altre forme di pensiero, perché pensiero linguistico e logico-matematico non consentono di far fronte a tutti i problemi. Bisogna anche riconoscere che, oltre ad esserci forme diverse di pensiero, ogni persona applica una stessa forma in modo differente secondo l'obiettivo della sua azione.

Naturalmente, mentre occorre ribadire che l'output del sistema scolastico continua ad essere l'uomo formato in tutte le sue dimensioni e dunque *anche* nella sua dimensione specificamente professionale, è d'obbligo sottolineare come il mondo del lavoro non chiede più di preparare i lavoratori attraverso l'apprendimento di contenuti e tecniche che mutano con un velocità tale da rendere presto superate le conoscenze e i metodi specifici acquisiti sui banchi di scuola: ciò che si chiede è una forza lavoro capace di adattarsi a procedure e strumenti di lavoro sempre nuovi, disponibile al cambiamento, capace di essere riciclata, sempre aperta a nuovo apprendimento. L'estrema flessibilità e mobilità del mondo del lavoro mette in crisi un modello di formazione basato esclusivamente sui contenuti e sulle abilità operative, spostando il centro dell'attenzione sugli atteggiamenti, sulle attitudini, sulle capacità relazionali.

Questo scenario impone alla scuola nuovi obiettivi, meno finalizzati alla formazione professionale specifica, aprendo la prospettiva della formazione permanente e alla formazione delle attitudini e delle capacità.

La tradizione ha visto il processo di insegnamento-apprendimento alla luce della triade: conoscenze; abilità; attitudini e competenze. Oggi, mentre si dà per scontato che è meglio preparare ad apprendere e a rinnovare continuamente la propria formazione professionale e culturale mediante un bagaglio solido di attitudini, che dare conoscenze e informazioni vissute come stabili e durature, non ci si domanda con uguale intensità come e in che modo sviluppare la 'cultura delle attitudini'. L'attenzione si sposta dai contenuti dell'apprendere al processo stesso dell'apprendimento, così che *l'apprendere ad apprendere* sta al *sapere di non sapere* in una proporzione virtuosa, ma già superata, nella sua validità metacognitiva, nel momento in cui l'andiamo a trasporre nella pagina. In questa condizione emerge più forte il bisogno di apprendere processi e metodi aspecifici finalizzati al potenziamento della capacità di apprendimento continuo, potenziando le facoltà di ragionamento e di capacità di acquisizione di informazioni in movimento, rinnovando continuamente il proprio bagaglio formativo, estendendo il proprio potere conoscitivo oltre il contesto e il contenuto particolare.

Se l'uomo contemporaneo si trova di fronte a problemi sempre più complessi, perché sempre più complessa è la società in cui vive e sempre più interdipendenti gli elementi che la compongono, altresì si rafforza l'urgenza di insegnare e/o imparare a giudicare, selezionare, riflettere, specialmente in un contesto in cui i tradizionali punti di riferimento, siano essi ideologici o religiosi o culturali, hanno perso solidità e l'uomo rischia di trovarsi senza un punto di riferimento stabile, travolto dal mare del relativismo, del pluralismo. E della opzionalità. Quindi cambiamento, attitudini, scelta.

L'imparare a imparare "viene ad essere il valore formativo della visione sistemico-complexa, intendendo per valore formativo il 'risultato auspicabile', il 'prodotto', il

nucleo centrale attorno al quale si muove la formazione”³⁴, nella convinzione, con Morin, che “oggi è vitale non solo apprendere, non solo riapprendere, non solo disapprendere; è riorganizzare il nostro sistema mentale per riapprendere ad apprendere”³⁵.

Attitudini e opzionalità presentano una stretta connessione. Innanzi tutto quando parliamo di un nuovo sapere basato sulle attitudini non pensiamo solo agli allievi, fruitori nel processo d'apprendimento, ma anche degli insegnanti, erogatori nel processo formativo della scuola. Occorre focalizzare l'attenzione *sull'apprendere ad apprendere*, spostando il *focus* dai contenuti ai processi e ai ragionamenti. Questo approccio deve necessariamente procedere in modo binario, interrogandosi sia su quali processi e operazioni mette in atto l'alunno nel momento dell'apprendimento, sia sul fare dell'insegnante che determina le modalità del percorso d'apprendimento. Nello sviluppo del concetto di *opzionalità* si misura un ripensare alla scuola in termini di processi di apprendimento e scelta. Il termine opzionalità, quindi, è strettamente connesso alle risorse che la scuola possiede, in primo luogo gli insegnanti, che sono quelli e non altri. Quindi le intelligenze diverse coinvolgono direttamente il progettare dell'insegnante per la classe, che procede per continue negoziazioni, e il pensare al proprio fare. Dare autorevolezza alle attitudini nell'offerta opzionale significa dar corpo ai saperi non codificati dai programmi, di cui gli insegnanti possono divenire divulgatori. Se la “*formazione aspecifica* può essere vista come uno sviluppo complessivo delle potenzialità e capacità fisiche dell'individuo con particolare riferimento alla sfera emotiva e agli atteggiamenti”³⁶, *le attitudini* potrebbero connotare il profilo dei differenti istituti.

L'opzionalità nella riforma è strettamente legata oltre che ai valori di 'sfondo' anche all'organizzazione e al modello di tempo-scuola. Le ore rivolte al diritto di poter scegliere sono diminuite, pare, nelle ultime indicazioni e inoltre sono state legate sempre alla facoltatività; c'è una quota 'obbligatoria' e una 'opzionale' e 'facoltativa'. L'opzionalità è strettamente connessa alle risorse della scuola, alle sue capacità progettuali e di lettura dei bisogni dell'utenza, nell'ottica del necessario alla comunità più che al singolo. Ma l'opzionalità congiunta alla facoltatività cosa crea? Potrebbe rendere più libero il diritto di scelta (dando la possibilità di optare per altri servizi nel territorio) tanto far correre il rischio di fruire solo del garantito a quegli allievi che non hanno alle spalle un tessuto familiare-culturale che si prende cura del loro percorso scolastico. L'opzionalità dovrebbe essere solo opzionale e non facoltativa perché l'ampliamento del diritto di scelta comporta anche la 'non scelta' e quindi l'accontentarsi della 'quota obbligatoria' che non garantirebbe il diritto alle pari opportunità.

Presentiamo ora alcune esperienze connotate fortemente sul piano culturale.

³⁴ P. Plessi, *op. cit.*, p. 8.

³⁵ E. Morin, *Il metodo*, Feltrinelli, Milano, 1983.

³⁶ L. Amovilli, *Imparare a imparare*, in “Psicologia e lavoro”, 1990, n. 70, p. 13.

L'esperienza del Liceo 'Ariosto' di Ferrara

Il D. Lgs. 59/98, il D.P.R. 275/99 e il D. M. 234/00 definiscono il quadro di competenze diffuse tra Ministero, Regione, Comune, Provincia e scuola, dal quale emerge con chiarezza che si passa dalla scuola del programma alla scuola del curriculum e che l'organizzazione didattica è di stretta pertinenza della scuola autonoma. Il Ministero ha la responsabilità del curriculum, degli standard, del controllo sulla qualità. Agli indirizzi generali ogni Scuola può rispondere con una sua ricerca d'identità che può essere concretizzata soprattutto grazie all'organizzazione didattica. Si è passati da un modello uniforme ad un modello plurale che fa riferimento al quadro generale ma che consente ad ogni scuola di declinarlo secondo i bisogni, le risorse, la filosofia identitaria della scuola stessa. Naturalmente non mancano le contraddizioni: ad esempio, in riferimento alla figura del tutor. Proprio per consentire alle scuole un percorso di responsabilità e di crescita rispetto alle loro offerte specifiche, occorre definire con chiarezza il confine tra il livello centrale e quello periferico in ambito di autonomia organizzativa.

Il Liceo Ariosto ha lavorato dal 1974 sulla sperimentazione e in seguito sull'innovazione usufruendo ampiamente della possibilità di organizzare il curriculum, ponendosi l'interrogativo di agire su un curricolo sia potenziandolo al proprio interno che mettendolo in relazione fattiva con l'esterno. Da allora questo istituto ha coniugato al suo interno la liceità classica in cinque indirizzi (classico, linguistico, scienze sociali, scientifico e scientifico-tecnologico) al fine di garantire davvero anche i passaggi da un indirizzo ad un altro. In questo contesto l'opzionalità ha le seguenti caratteristiche: la pluralità degli indirizzi rappresenta la pluralità dell'offerta formativa; siamo passati da un curricolo di 36 ore ad uno di 30-32 ore, variazione resa possibile dalla legge del 15% di opzionalità. Qui non è opzionale, è presente per tutti gli studenti perché è un'offerta che la scuola ritiene necessaria per tutti. In altre parole ciò che la scuola ritiene essenziale non può essere ridotto per opzioni interne perché altrimenti non garantisce il minimum. In questo senso le 30 ore rappresentano il *core curriculum*, l'essenzialità di contenuti su cui si sviluppa il POF. Il patto formativo che la scuola fa con lo studente implica corresponsabilità e trasparenza del percorso e dei risultati, come una relazione con le famiglie basate sull'informazione on line di assenze, voti, eventuali problemi; sono presenti 'piccole opzionalità' per Arte o Musica, derivate dalla sperimentazione Brocca; arricchimento dell'opzionalità di base con interventi extracurricolari: si tratta di progetti coerenti con il curriculum scolastico che si differenziano nelle angolature della *promozione* e dell'*eccellenza*. Entrambe esplorano aree non approfondite dal curriculum-base; sono rivolte a chi è interessato e chi è interessato deve chiedere di parteciparvi, ma sono percorsi che possono essere frequentati solo se i requisiti del curriculum 'essenziale' sono stati raggiunti; l'arricchimento basato sulla promozione è rivolto a tutti, fermo restando un curriculum non carente. Le proposte sono effettuate da docenti interni che in orario curricolare per un tempo di 20-30 ore con l'intera classe o con tre allievi per classe affrontano aspetti del curriculum non particolarmente trattati; l'arricchimento basato sull'eccellenza è rivolto solo a chi ha i requisiti per farlo. In tale proposta, alcuni docenti universitari attuano percorsi di lezione e/o di attività laboratoriale di 20-30 ore per gruppi di non oltre 20 studenti. Iniziative particolari, come la settimana scientifica, la giornata della cultura classica vedono coinvolti tutte le classi; sulla continuità le prime, che diventano *tutor* dei ragazzi delle scuole medie in fase orientativa su argomenti fondanti il loro indirizzo. Tutto ciò non sarebbe possibile senza la flessibilità organizzativa e la competenza progettuale degli insegnanti che concretizzano l'opzionalità giocando sull'interdipendenza delle discipline e dei linguaggi e sulla modulazione delle compresenze. La proposta del Liceo Ariosto è frutto di un modello orario garantito a livello istituzionale fin dal 1997.

(a cura del Dirigente Giancarlo Mori)

L'esperienza dell'Istituto Comprensivo di TreCasali (Parma)

Quale modello di opzionalità ha applicato nel suo Istituto?

Occorre differenziare tra il modello per la primaria e quello per la secondaria di I° grado.

Nel caso della scuola primaria il modello si riferisce ad attività proposte ai genitori e ai ragazzi all'inizio dell'anno scolastico e gestite in modo relativamente libero da parte delle famiglie (non si raccoglie la presenza, anche se si è consigliata la frequenza continuativa rispetto alla scelta iniziale). La nostra attività, prevalentemente sportiva, prevede attività in tre giornate diverse per circa un'ora. Le attività richieste dai genitori sono rugby, minivolley, basket e ginnastica ritmica per le femmine. La partecipazione è massiccia per cui si sono resi necessari turni per rispondere alle richieste. Partecipano circa 200 bambini su 324 frequentanti. I docenti sono docenti di educazione fisica della scuola secondaria di primo grado, pagati con il fondo di istituto, e un tecnico (rugby) di una società sportiva che interviene gratuitamente.

Un'altra opportunità è una Ludoteca, con un'operatrice a carico dell'Ente Locale. L'esperienza è positiva, soprattutto se si considera che in questo territorio la scuola è l'unica agenzia educativa che può coinvolgere i bambini di questa età.

Per la secondaria di primo grado il discorso è un po' diverso: il 'tempo scuola' è interno alla struttura scolastica tanto che le attività sono gestite, al momento, dal personale in organico. Le ore a disposizione permettono diversi laboratori con una struttura organizzata e con un controllo delle presenze all'interno del sistema. Esistono laboratori altamente differenziati per classi aperte in orizzontale (poche le esperienze di classi aperte in verticale). Per ogni giornata sono stati dichiarati, ad inizio d'anno, i laboratori presenti e i ragazzi hanno scelto i laboratori che desideravano in base ai pomeriggi e al tempo scuola (30 o 33 ore). I laboratori si sviluppano a volte a livello quadrimestrale e a volte per l'intero anno scolastico. L'organizzazione è puntuale a livello sia di programmazione didattica, sia di spazi, sia di gruppi di lavoro. Al termine è sempre prevista la produzione di materiale che evidenzia il percorso effettuato.

Quando ha avviato questo modello?

Per la primaria dall'avvio della Riforma e dell'obbligatorietà dell'offerta della scuola; per la secondaria di primo grado, l'Istituto ha sviluppato da sempre il tempo prolungato con i relativi laboratori, anche con continui aggiustamenti.

Quale legame rintraccia tra il suo modello e il territorio?

Il legame è massimo per una serie di motivi: la scuola è l'unica agenzia educativa del territorio per cui i bambini e i genitori hanno sete di opportunità 'protette'. Il clima di fiducia e la competenza degli operatori (è importante la loro appartenenza all'Istituto e la continuità degli obiettivi educativi al di fuori del tempo scuola obbligato) hanno determinato un'intesa forte fra scuola, famiglie ed Ente locale. L'Istituto frequentemente organizza, insieme agli Enti locali e alle forze del volontariato, eventi pubblici che coinvolgono l'intero paese, per cui molti laboratori e attività della scuola sono finalizzati e quindi motivanti per tutti.

Flessibilità e opzionalità: quale relazione hanno tra di loro?

È evidente che se si parla di opzionalità e quindi di pacchetti da offrire e concentrare in determinati periodi dell'anno è necessaria una grossa flessibilità da parte del personale: per esempio alcuni docenti concentrano più ore nel secondo quadrimestre, a fronte di una riduzione oraria nel primo. Spesso viene modificato l'orario dell'Istituto in funzione di qualche particolare attività (laboratori funzionali ad eventi sul territorio). Tutto l'Istituto lavora con moduli orari di 50 minuti recuperando tempi per attività individualizzate o di alfabetizzazione, o per compresenze. Alla primaria, ad esempio, si recuperano su 22 ore 220 minuti pari a 4 moduli da 50 minuti, alla secondaria di primo grado si recuperano 180 minuti pari a circa 3 spazi orari.

(Intervista alla Dirigente, Gabriella Ambanelli)

L'esperienza del Liceo Classico 'Minghetti' di Bologna

Perché c'è bisogno di opzionalità in un curriculum?

Le ragioni dell'opzionalità in un curriculum rigido si situano in alcune parole-chiave quali: il rapporto scuola-territorio e il diritto degli alunni a coltivare interessi che vadano oltre alle discipline, anche se sono a queste finalizzati. Per capire la valenza formativa delle discipline gli studenti hanno bisogno di dar forma a conoscenze che mettano in relazione le discipline con la ricerca, la vita, gli interrogativi esistenziali, politici e culturali. L'opzionalità del Liceo Minghetti si esprime con la *coloritura*, modalità di studio finalizzata alla riscoperta delle discipline attraverso ambiti di ricerca. Ad esempio, se la *coloritura* è di tipo interculturale, tratterà il concetto di straniero nei testi classici. Questo non significa forzare lo studio verso una poco credibile 'attualizzazione' della disciplina, ma ri-leggere i classici da un punto di vista che nasca da un interesse particolare. L'opzionalità si ottiene 'facendo parlare meglio le discipline', aiutando i ragazzi a comprendere la formazione classica come forte contributo culturale per affrontare problemi moderni.

Quale significato dare all'opzionalità?

La scuola non deve dare risposte di tipo mercatistico, inseguire le mode, gli interessi più disparati della sua utenza (studenti e famiglie comprese) ma deve offrire un'opzionalità che provochi la vocazione dello studente. La proposta di opzionalità del nostro Liceo parte dal Collegio docenti. È così che prendono forma la *Coloritura Socio-economica*, quella *Giuridica* o *Europea* ecc. Nel ginnasio la *coloritura* si articola nella stessa classe; al liceo sono proposti percorsi che si sviluppano a classi aperte per un certo numero di ore/settimane durante l'anno, in coerenza con il Piano dell'Offerta Formativa. Con la *coloritura* non vengono trattate altre discipline, ma si affrontano le stesse discipline attraverso un taglio di ricerca che ne fa affiorare l'attualità. Per attualità non si intende 'modernità', come se gli studi classici fossero da svecchiare, ma la capacità, attraverso questa modalità di studio dei classici stessi, di capirne il valore intrinseco. È possibile così comprendere come la formazione classica sia in grado di dare gli strumenti culturali che consentono di affrontare un problema moderno. Si situa qui il nostro concetto di opzionalità come area di progettualità della scuola che si fa interprete dei bisogni dei ragazzi; come flessibilità organizzativa e didattica che nasce dall'attenzione alla voce degli studenti, delle famiglie, dei docenti pur non essendo 'dipendente' solo da essa. Al 'Minghetti', ad esempio, l'autogestione dei ragazzi ha suggerito percorsi da attuarsi durante l'anno.

L'opzionalità è già presente negli art. 8 e 9 del D.P.R. n. 275/1999: essi definiscono una quota fissa ed una flessibile e facoltativa, di arricchimento, del curriculum. Al di fuori di questo nessuno ti obbliga a scegliere ulteriori percorsi: la scuola ti dà l'opportunità di affrontare e sviluppare i 'saperi caldi' – per dirla con Frabboni – ma *solo attraverso gli strumenti culturali ed alfabetici di questa scuola*. L'opzionalità è data dalla progettualità della scuola e questa si interseca necessariamente con: le potenzialità delle risorse umane professionali che vi appartengono attraverso la valorizzazione delle loro competenze: forme di progettualità cooperative che creano confini mobili; metodologie interattive e laboratoriali; la possibilità di dar voce ai ragazzi (anche se a volte non in piena sintonia con la famiglia). L'opzionalità è figlia delle scelte della scuola, è un modo per 'far riverberare' le discipline. Ma questo non può prescindere dalla riflessione intellettuale, dalla riflessione sul curriculum e dalle modifiche del curriculum. La scuola deve rivendicare la propria identità anche attraverso l'opzionalità. La possibilità dell'offerta opzionale è strettamente connessa all'organico funzionale di ogni istituto e alla sua flessibilità.

In conclusione, crediamo che le parole chiave per una scuola riformata e soprattutto rinnovata siano opzionalità, progettualità, orario scolastico.

(Intervista alla Dirigente, Ivana Summa)

LA FLESSIBILITÀ PER LA QUALITÀ FORMATIVA

Maria Famiglietti*

*Docente, Università Cattolica - Piacenza

Come già osservato da autorevoli studiosi, nel mondo occidentale, da secoli detentore di un primato tecnologico e produttivo pressoché assoluto, si sono determinati cambiamenti strutturali di portata tale da mettere in discussione i tradizionali assetti produttivi e i corrispondenti modelli sociali. Questi cambiamenti epocali hanno naturalmente inciso sulla società e sui cittadini di questi Paesi, i quali si sono trovati da un lato a dover affrontare nuove sfide economiche con i Paesi emergenti dell'Asia e, dall'altro, a dover rivedere in profondità le proprie capacità di pensiero e di lavoro per sostenere tali sfide; una delle prime ricadute è stata l'esigenza di adeguare non solo le strutture economiche produttive, ma anche e soprattutto i sistemi di istruzione e formazione dei giovani e di tutti i cittadini. Questa esigenza ha portato da più di un decennio l'Unione Europea a porre il problema della formazione ai primi posti delle priorità della politica comunitaria, affiancando tale problema a quello della occupazione della forza/lavoro in un'ottica di flessibilità e di sviluppo di competenze personali.

Già nel 1993, nel *Libro bianco* curato da Jacques Delors, si sottolineava la necessità di creare una relazione forte e organica tra istruzione, formazione e realtà del mondo del lavoro, con l'obiettivo di fornire ai giovani nella scuola sia conoscenze adeguate sia, e soprattutto, una formazione in grado di sviluppare tutte le potenzialità.

Successivamente, sempre in riferimento all'azione dell'UE, sono stati fissati per tutti gli Stati membri obiettivi precisi in ordine alla riduzione della dispersione scolastica, all'incremento del tasso dei diplomati, all'aumento delle iniziative di formazione e riqualificazione professionale della popolazione adulta attraverso un sistema di educazione permanente, alla diffusione delle competenze nell'utilizzo delle tecnologie informatiche e multimediali. Per questi obiettivi sono state stanziati nel tempo ingenti somme di denaro con uno sforzo economico e organizzativo decisamente imponente, a testimonianza della inderogabilità dell'adeguamento prefigurato.

Questo sforzo comune e condiviso dai Paesi europei ci fa capire che ormai da almeno un decennio le politiche formative dei singoli Stati membri tendono a una crescente omogenizzazione che sta sempre più comprimendo i particolarismi nazionali per affermare linee di sviluppo comuni. Infatti anche nel nostro Paese, fin dalla metà degli anni Novanta, si sono manifestati progetti di riforma complessiva del sistema di istruzione e di formazione che sono sfociati nel 2003 in una legge delega, la n. 53, finalizzata a concretare un nuovo impianto di scuola adeguata alle esigenze che abbiamo sopra molto sinteticamente accennato. Accanto a questa riforma attualmente in via di applicazione, la nostra scuola aveva avuto negli anni precedenti un nuovo assetto legislativo anche dal punto di vista gestionale e organizzativo, grazie alla legge sull'au-

tonomia delle istituzioni scolastiche (D.P.R. n. 275 del 1999), che ha avviato il decentramento del sistema di istruzione attraverso la responsabilizzazione delle singole scuole, rese protagoniste dell'innovazione didattica e organizzativa sul territorio e non più passive esecutrici di indirizzi e disposizioni centralizzate.

La flessibilità in primo piano nel rinnovamento dei processi formativi

Il percorso di adeguamento del nostro sistema scolastico prende avvio fin dagli anni '80 con le riforme dei programmi della scuola dell'obbligo e ha un primo momento di innovazione strutturale con la Legge n. 148/90, che introduce nella scuola primaria l'organizzazione modulare, prefigurando quella che poi sarà l'équipe pedagogica, e fornendo alle scuole la possibilità di organizzare in modo flessibile il lavoro degli insegnanti, in rapporto alle esigenze didattiche riscontrate. La strada verso l'autonomia è aperta dalla Legge n. 59/97 che sancisce l'attribuzione alle scuole delle funzioni relative alla gestione del servizio scolastico, nonché il riconoscimento dell'autonomia organizzativa e didattica, con la possibilità di utilizzare forme di flessibilità che favoriscano l'efficienza e l'efficacia. Su queste fondamenta si sono poi ancorati il tentativo di riforma attuato con la L. n. 30/00 (poi abrogata) e la L. n. 53/03.

Le principali innovazioni sul piano organizzativo

Fra i principali strumenti resi disponibili alle scuole per modulare l'offerta formativa, quelli più innovativi riguardano il tempo-scuola e la didattica: per il tempo-scuola, la legge stabilisce dei monte-ore complessivi per tutte le discipline e introduce le attività facoltative e opzionali a scelta delle famiglie; a ciò si aggiunge la possibilità di disporre la progettazione di curricoli locali usufruendo di un 15% del monte-ore totale. In questo modo si rende concretamente possibile la formazione di un'offerta più ampia e flessibile, che può essere erogata in tempi diversi secondo le differenti esigenze che si riscontrano nel corso dell'anno scolastico in relazione ai ritmi di apprendimento.

Modelli di flessibilità all'interno di un orario scolastico annuale

Questa flessibilità ha prodotto modelli organizzativi riassumibili in tre categorie:

1. *Il modello dei tempi strutturati*: la scuola propone due o tre alternative di tempo-scuola che includono anche la quota opzionale, lasciando così ai genitori la possibilità di scegliere differenti modalità di strutturazione del tempo scuola;

2. *Il modello dei tempi aggiuntivi*: offre alle famiglie il diritto di scegliere tra un ventaglio di attività opzionali considerate appetibili, per fornire una maggiore personalizzazione dei percorsi formativi;

3. *Il modello dei tempi misti*: le famiglie possono scegliere fra un modello in cui una quota di attività facoltative sia già strutturata e l'altra venga scelta dalle famiglie o modelli strutturati dal punto di vista temporale, che lasciano alle famiglie la possibilità di scegliere fra un ventaglio di opzioni.

Questi diversi modelli si differenziano sotto il profilo strutturale e presentano difficoltà organizzative legate soprattutto alla progettualità: le offerte strutturate *a priori*

sono più ‘comode’ per le scuole, ma difficilmente rispondono con efficacia ai reali bisogni formativi, rispetto alle offerte costruite *dopo* un accertamento iniziale sulle caratteristiche delle singole classi, sui livelli e sugli stili cognitivi degli alunni.

Modelli di flessibilità a orario scolastico variabile

Vediamo altri modelli di tempo-scuola, che si fondano su una *modularità temporale* dell’anno scolastico e sulla articolazione del percorso formativo delle varie aree disciplinari in un *curricolo di base* e in un *curricolo variabile*. Il primo progetta una serie di moduli che guidano gli alunni allo sviluppo di competenze personali attraverso i *saperi essenziali* di ogni disciplina, ricavati da un’attenta *analisi epistemologica* delle varie discipline condotta dai docenti e concordata per classi parallele: l’obiettivo è fornire a tutti gli alunni *competenze* inerenti allo ‘zoccolo duro’ di ogni disciplina. Il secondo (curricolo variabile) comprende attività di *approfondimento*, *recupero* e *sostegno*, *eccellenza* impostate su una *didattica laboratoriale*, che vengono affrontate da gruppi di alunni con insegnanti particolarmente idonei per esperienze e competenze.

L’anno scolastico prevede quindi l’alternarsi programmato di moduli di curricolo di base e moduli di curricolo variabile con diversi insegnanti e i gruppi di alunni vengono formati a seguito di un accertamento oggettivo dei livelli e dei ritmi. Anche il carico dell’attività è articolato in modo variabile durante l’anno scolastico, alternando periodi con ore di 60 minuti e periodi con ore di 50 minuti, durante i quali si possono svolgere più unità orarie e differenziare quindi maggiormente l’offerta formativa, rispettando naturalmente la somma del monte-ore complessivo. Oltre alla flessibilità di questo modello al sorgere *in itinere* di bisogni formativi differenziati, il vantaggio culturale è quello di valorizzare appieno le risorse professionali e umane del corpo docente.

Questo modello di flessibilità tende a *fornire un docente specialista per ogni tipo di bisogno formativo* e rappresenta una risposta vincente contro la dispersione scolastica, non solo perché potenzia e diversifica l’offerta formativa, ma anche in quanto riduce l’insorgere di chiusure e di isolamenti in giovani che non si sentono accettati da questo o quell’insegnante ma che, nella scuola tradizionalmente organizzata, non hanno altro modo per ‘liberarsi’ da questa situazione di attrito relazionale che con l’abbandono e l’autoesclusione. È importante approfondire questo aspetto legato alla flessibilità, in funzione di una più consistente pluralità dell’offerta formativa.

L’innovazione attraverso la flessibilità: un modello concreto e vincente

All’interno di un’organizzazione come la scuola, la flessibilità rappresenta un valore primario, in quanto la scuola è chiamata a dare ai giovani che la frequentano un’offerta sempre più vicina e coerente rispetto a bisogni formativi e a ritmi di apprendimento differenti. In altre parole, mentre nella scuola di ieri, il processo di ‘formazione’ dell’alunno consisteva essenzialmente nell’adeguarsi ai modelli culturali veicolati dalla scuola e ritenuti importanti dalla società, la scuola di oggi pone la flessibilità al centro delle sue modalità di erogazione del servizio, sia sul piano della didattica sia su quello dell’organizzazione. Questa trasformazione ha due fondamenti normativi: la legge

sull'autonomia delle istituzioni scolastiche (DPR n. 275/99) e la legge di riforma n. 53/03 con le successive Indicazioni nazionali del 2004.

Tali fonti normative hanno consentito alle scuole ampie possibilità per organizzare l'azione didattica nella maniera e nella misura più idonee a soddisfare, volta per volta, i bisogni formativi che esse riscontrano nella propria realtà ambientale; con le *Indicazioni nazionali*, si è passati dalla struttura rigida dell'orario settimanale obbligatorio per ciascuna disciplina – che si ripeteva uguale a se stesso tutto l'anno – a un monte ore annuale obbligatorio di attività di apprendimento di cui ciascun alunno deve poter usufruire. Fin dall'emanazione della legge sull'autonomia, in diverse realtà scolastiche sono state avviate forme di flessibilità organizzativa e didattica a differenti livelli, ma ancora oggi in molte scuole si stenta a cogliere l'ampiezza delle possibilità offerte.

Per dare al lettore un'idea chiara e documentata su ciò che la flessibilità può consentire alla scuola in termini di *qualità dell'offerta formativa*, proponiamo un'esperienza pluriennale di flessibilità che, affinandosi e consolidandosi nel tempo, si è radicata nel territorio e nella quotidianità di insegnanti e di alunni, tanto da proporsi oggi come un vero e proprio *modello esportabile* nelle linee generali e nella 'filosofia' progettuale.

La D. S. Giovanna Pedicini ha attuato nell'Istituto Comprensivo di Foglianise (BN) un'organizzazione improntata ad una flessibilità fondata su alcuni principi sostanziali, attraverso i quali la scuola è stata in grado di potenziare i risultati di apprendimento degli alunni e il coinvolgimento e la soddisfazione professionale del corpo docente⁴⁰.

L'esperienza dell'Istituto Comprensivo di Foglianise (Benevento)

Quali sono state le motivazioni della sperimentazione di nuove forme di flessibilità?

Quello che mi ha fatto pensare alla progettazione di forme di flessibilità è stato fin dall'inizio il *problema della dispersione e dell'abbandono*, che ho riscontrato in tanti ragazzi che si trovavano in scarsa sintonia con alcuni insegnanti e anche con alcuni compagni. Spesso, in questi casi, trasparivano atteggiamenti di sfiducia se non di aggressività, tanto che molti alunni a fatica completavano il triennio, spesso con alcune bocciature, e quasi tutti abbandonavano dopo la terza media o nel corso del biennio delle superiori. Questi fenomeni erano tipici di una scuola centrata sulle discipline e sulle cattedre, dove l'assegnazione degli alunni alle varie classi era effettuata sulla base delle votazioni conseguite all'esame di licenza elementare e non in funzione di un'analisi delle caratteristiche, dei ritmi di apprendimento, dei bisogni formativi di ciascun alunno. In una scuola centrata sull'alunno e sull'apprendimento, una delle prime cose da fare credo sia quella di costruire un ambiente favorevole, studiando i bisogni formativi e le caratteristiche personali dei ragazzi e analizzando le risorse umane e professionali degli insegnanti. Così, a partire dal 1999, abbiamo incominciato ad aprire in determinati momenti le classi parallele, in modo da formare due gruppi: alunni che avevano bisogno di recupero e rinforzo e alunni che necessitavano di approfondimenti e sviluppo delle loro potenzialità. In questo modo si riusciva a modulare parzialmente l'offerta formativa; le

⁴⁰ G. Pedicini da circa vent'anni lavora a stretto contatto con la scrivente, che più volte ha tenuto corsi di formazione per gli insegnanti con la metodologia del *coaching*; questa precisazione serve a chiarire che *la flessibilità in se stessa non produce significativi miglioramenti nella qualità della formazione se l'impostazione metodologica del fare scuola non si fonda su una didattica operativa, che mette l'alunno al centro di un processo di ricerca, sviluppando passo passo, capacità e competenze verificabili attraverso attività concluse e articolate in una struttura modulare.*

classi parallele adottavano gli stessi libri di testo. Con l'attuazione dell'autonomia, questa articolazione è proseguita ampliandosi, ma è sorto il problema relativo che gli alunni dei gruppi di recupero non riuscissero ad affrontare le tematiche fondamentali di ciascuna disciplina. A questo scopo, ho chiesto agli insegnanti un lavoro di analisi della propria disciplina, per individuarne i saperi essenziali, il curricolo di base che doveva essere svolto da tutti gli alunni. Accanto a questo lavoro di analisi, ho chiesto ai docenti di determinare un monte-ore all'interno di ogni disciplina da dedicare ai saperi essenziali, organizzandolo per UA. Si trattava di un grosso lavoro che ha coinvolto anche docenti di altre scuole del territorio, formando in tal modo gruppi di ricerca allargati ricchi di idee, esperienze, contributi, che hanno sperimentato le tematiche e la tempistica, fino a formulare moduli e UA ampiamente verificati.

Questa esperienza ha suscitato un notevole coinvolgimento nel corpo docente e provocato un importantissimo ripensamento della propria professionalità. A questo punto ho cercato, in un'ottica di valorizzazione delle risorse umane e professionali, di individuare fra i miei insegnanti quelli che ritenevo più adatti a svolgere questi moduli di base, assicurando alle classi la necessaria continuità nel triennio. Successivamente, quando la legge 53/03 ha *eliminato* l'orario settimanale obbligatorio e immutabile delle discipline e introdotto il monte ore annuale e le attività facoltative, abbiamo potuto strutturare il seguente modello organizzativo con 27 ore settimanali di quota obbligatoria più 6 ore di quota facoltativa; per ciascuna disciplina è analiticamente esposto il piano di studio obbligatorio e quello facoltativo.

Rispetto al primo sono quantificati in ore annuali i moduli di base, mentre per la differenziazione dell'offerta formativa abbiamo fatto delle scelte legate all'analisi dei bisogni più rilevanti (italiano, storia, matematica, lingue straniere); analogamente abbiamo operato nel quantificare il monte-ore esplicitamente riferito alle attività che impegnano trasversalmente le discipline con l'Educazione alla convivenza civile e l'informatica, in modo da offrire attività articolate per tutte le aree disciplinari.

RIPARTIZIONI MONTE ORE PER INSEGNAMENTI - EDUCAZIONI - LABORATORI
Modello organizzativo - 27 quota obbligatoria + 6 quota facoltativa semistrutturata

Discipline	Piano di studio obbligatorio			Piano di studio facoltativo	
	Discipline			Tot. compl.	Laboratori
	Modulo base	Differenz. offerta form.	* Educazione alla convivenza * Informatica		Modello strutturato come quantità con possibilità interna di scegliere tra un ventaglio di attività.
Religione	39			39	Lab. storico - geografico
Italiano	162	40	40	242	Lab. linguistico (Italiano)
Storia Ed. Civ.	60	12	10	82	Lab. informatica
Geografia	40		20	60	Avv. latino
Matematica	118	34		152	(II Lingua Comunitaria)
Scienze	60		42	102	Lab. artistico
Francese	40	13		53	LARSA
II Lingua Comunitaria - Inglese -	66	13		79	
Arte e Immagine	66		12	78	
Scienze Motorie	66			66	
Musica	66		12	78	
Tecnologia	39			39	

Le attività facoltative hanno tutte lo stesso monte-ore annuale e vengono proposte dopo il primo bimestre, in modo che la scelta sia guidata da un primo approccio alle aree formative della secondaria di primo grado, e a seguito di colloqui con i genitori e con i ragazzi, per evidenziare interessi e vocazioni che portino ad una scelta autonoma e motivata e mai imposta o suggerita.

Analogamente, in questo periodo di osservazione, gli insegnanti effettuano una analisi dei differenti bisogni formativi che emergono nelle classi e su questa base individuano all'interno di ciascun laboratorio facoltativo le tematiche più opportune per modulare l'offerta formativa. Quando poi si forma-

no i gruppi, il numero dei componenti viene parametrato all'intensità di tali bisogni: poco numerosi per far lavorare gli alunni che mostrano maggior difficoltà di apprendimento, mentre i gruppi che accolgono ragazzi su livelli buono e ottimo risultano anche più folti.

Nelle prime di quest'anno prevale, a parte le attività facoltative, il modello di funzionamento dell'unità classe, mentre nelle seconde e terze classi vi sono più attività effettuate per gruppi differenziati di livello, e permangono le necessità di formare gruppi di elezioni per risolvere le problematiche di interazione fra alunni che alcuni si portano dietro dalla scuola primaria. L'informatica, introdotta fin dalla primaria, nel corso del triennio di secondaria di primo grado viene offerta a tutti gli alunni sotto forma di laboratorio per gruppi facoltativo con la possibilità quindi per tutti di conseguire l'ECDL, risultato molto apprezzato dai genitori, considerando che sotto il profilo lavorativo questa competenza certificata è oggi irrinunciabile.

L'orario è variabile nel corso dell'anno. Secondo quali criteri?

Il criterio di fondo è modulare opportunamente l'offerta formativa sui bisogni individuati negli alunni. Per fare ciò l'intero anno scolastico è suddiviso in alcuni blocchi.

Le due settimane di settembre sono dedicate all'accoglienza, ai recuperi e alle libere attività (educazione alla cittadinanza, educazione alimentare, educazione alla salute, educazione all'affettività). Il mese di ottobre è dedicato al curricolo di base con un orario giornaliero di 5 ore di 60 minuti. In questo periodo non sono ancora in funzione i laboratori delle attività facoltative. A fine ottobre si riuniscono i consigli delle classi parallele per analizzare i bisogni formativi rilevati e mettere in moto i laboratori facoltativi, concordando con le famiglie e con gli alunni le varie scelte. Il lavoro sui moduli di base prosegue fino alla fine di dicembre con un orario giornaliero di 6 ore da 50 minuti. Ciò comporta ovviamente un maggior peso del curricolo di base in questo periodo rispetto al curricolo facoltativo, di modo che successivamente vi sia più spazio per gli approfondimenti e per i recuperi. Il mese di gennaio è dedicato, come aprile, ai moduli di raccordo, al recupero dei debiti formativi e all'area di eccellenza. Questi pacchetti, che costituiscono il curricolo variabile, riguardano Italiano, Storia, Matematica e Lingue straniere, per un totale di 112 ore lungo l'arco di sette settimane, mentre nelle altre discipline prosegue il curricolo di base. Tale monte ore è ricavato dal recupero dei 10 minuti per ora delle attività svolte in precedenza. A febbraio e marzo si riprende con i moduli di base e i laboratori facoltativi.

Dopo i recuperi e l'eccellenza effettuati in aprile si fa un altro periodo sui moduli di base fino a metà maggio, quando inizia il periodo dedicato alle attività conclusive (preparazione all'esame di Stato per le terze) e un ulteriore pacchetto dedicato al recupero e all'eccellenza. In questa fase rimangono attivi solo alcuni laboratori facoltativi, proprio per ricavare i tempi per i recuperi e la preparazione agli esami. Naturalmente, alla fine di ogni fase di moduli di base, i consigli di classe si riuniscono per classi parallele in modo da riassegnare gli alunni al recupero, al raccordo, e all'eccellenza in funzione dei risultati e dei bisogni formativi rilevati: nel corso dell'anno gli insegnanti effettuano tre momenti di analisi degli apprendimenti e in questo modo si verifica una certa mobilità degli alunni tra i gruppi di livello, a seconda dei risultati conseguiti nei moduli di base. (Allegato A – Sviluppo temporale del curricolo.)

La struttura generale di questo orario viene applicata a tutte le classi ma varia al suo interno in base alle esigenze degli alunni. Se consideriamo l'orario settimanale di tutte le classi per il periodo *fine settembre-ottobre* (Allegato B - gruppi), notiamo che le classi prime lavorano sempre per gruppo classe, mentre le seconde e le terze alternano il lavoro per gruppo classe al lavoro per gruppi di livello. Questo perché nelle prime c'è bisogno di raccogliere dati globali e dare un metodo di studio, mentre le seconde e le terze presentano già attività diversificate e coerenti con i livelli di ciascuno. Inoltre spesso in più prime si svolgono ore della stessa disciplina, in modo da poter eventualmente aprire le classi e per consentire agli insegnanti di confrontarsi più agevolmente svolgendo UA parallele. A questa struttura oraria per gruppi corrisponde ovviamente nello stesso periodo dell'anno scolastico un'analoga mobilità didattica interna degli insegnanti (Allegato B1 - Mobilità didattica interna dei docenti). Nei mesi di *novembre e dicembre* l'orario varia con il passaggio delle ore da 60 a 50 minuti e quindi con una unità oraria in più al giorno. Nelle classi prime si effettua un solo laboratorio al sabato, mentre nelle classi seconde e terze vi sono più laboratori (Allegato C - Gruppi). Anche per questi due mesi è prevista una mobilità didattica interna dei docenti (Allegato C1).

Successivamente in *gennaio febbraio e marzo* l'orario cambia nuovamente sempre con unità oraria di 50 minuti: nelle prime si intensificano i laboratori, presenti tutti i giorni della settimana, con l'apertura delle classi (Allegato D - Gruppi); anche in questo periodo abbiamo una mobilità didattica interna dei docenti strutturata per consentire lo svolgimento delle attività (Allegato D1 - Mobilità degli insegnanti). Fra *aprile e maggio* vi è un nuovo cambiamento di orario (Allegato E - Gruppi) con relativa mobilità dei docenti (Allegato E1 - Mobilità dei docenti): nelle prime proseguono i laboratori per il recupero, mentre nelle terze si mette a punto la preparazione per l'esame di Stato. Naturalmente questo è un modello per sua natura flessibile. La divisione dell'anno scolastico nei periodi che abbiamo ora descritto non è dunque rigida e stabilita una volta per tutte, in quanto la decisione sulla sua applicazione dipende dall'analisi delle situazioni e delle esigenze che si vengono a creare nelle diverse classi. Bisogna fare molta attenzione a non confondere quindi la flessibilità con un altro modello alternativo alla rigidità tradizionale della scuola.

Come vivono una struttura così innovativa le diverse componenti scolastiche?

Le famiglie, con le quali tutti abbiamo frequenti contatti in quanto le coinvolgiamo nell'organizzazione del lavoro scolastico, presentando loro le varie UA e discutendone anche in presenza dei ragazzi, in genere apprezzano moltissimo la motivazione e l'entusiasmo che emerge dall'atteggiamento dei ragazzi nei confronti dell'attività scolastica. Ciò comporta ovviamente una *customer satisfaction* e soprattutto una presa di coscienza, da parte del tessuto sociale, della produttività della scuola, nella quale i genitori vedono i figli agire da protagonisti. I ragazzi sono in pratica del tutto avvezzi alla nostra flessibilità e la trovano normale, apprezzandola come un modo produttivo e naturale di stare a scuola. Sul piano generale uno degli aspetti più graditi è l'ampliamento delle esperienze di lavoro dal gruppo classe a tutta la scuola: questo fatto li porta a conoscere e a lavorare con altri compagni e con altri insegnanti, maturando un forte senso di appartenenza all'istituto. Sul piano operativo, poi, abbiamo costituito da diversi anni un archivio completo di tutte le UA via via realizzate. Per quanto riguarda gli insegnanti, il dato forse più significativo consiste nella percezione di un'imprenditorialità docente per lo più sconosciuta nella scuola tradizionale. Operando per progetti finalizzati e circoscritti in media alle 20 ore di lavoro, gli insegnanti hanno maturato capacità sempre più sicure di gestione del tempo-scuola, dalla progettazione alla verifica, e sono continuamente motivati e gratificati dalla possibilità di verificare attraverso un prodotto l'apprendimento dei ragazzi, avendone seguito in prima persona il processo di realizzazione. Questa migliore gestione dei tempi incide fortemente anche sulla presenza a scuola, riducendo praticamente a zero l'assenteismo, in quanto la responsabilizzazione sul progetto e la sua circoscritta estensione temporale spingono i docenti a fare di tutto per rispettare i tempi di una attività che sentono vissuta in prima persona. Tale responsabilizzazione coinvolge ovviamente anche gli alunni.

Un'ultima osservazione va fatta sulla documentazione delle attività in quest'ottica innovativa. Lavorando costantemente per progetti finalizzati alla produzione di UA, il tradizionale registro dell'insegnante non ha più ragion d'essere, se non per la registrazione delle attività del curricolo di base. Per quanto riguarda invece tutto il resto, i dati fondamentali sono raccolti nel giornale di classe, mentre per ogni progetto realizzato i docenti predispongono un pieghevole nel quale segnano, oltre ai nominativi dei componenti il gruppo in questione, un diario sintetico del 'chi fa che cosa' articolato nelle diverse fasi temporali che il progetto stesso abbraccia. In tal modo, essendo allegato al modello di UA realizzato da un alunno, questo pieghevole documenta lo svolgersi completo dell'attività evidenziandone, per ciascuna fase, i protagonisti e i singoli eventi.

Le esperienze che abbiamo raccontato dimostrano sostanzialmente che si può parlare di flessibilità solo se e quando una diversa organizzazione del tempo scuola sia derivata da un'attenta *analisi dei bisogni formativi* degli alunni e dall'adozione di una *metodologia fondata sulla ricerca/azione*.

Queste scelte di fondo comportano un assetto innovativo dell'organizzazione scolastica, che tuttavia non è valido in se stesso o perché produce una struttura articolata, ma in quanto *dà risposte concrete, personalizzate e flessibili a bisogni altrettanto concreti e personali degli alunni*.

ALLEGATO B

ORARIO DAL 26-09-05 AL 31-10-05

Giorno	Ora	1^ A	1^ B	1^ C	2^ A	2^ B	2^ C	3^ A	3^ B	3^ C
venerdì	1^	GEO	ED.TEC.	MAT.	ED.ART.	ED.MUS.	MAT	ITA	ITA 1 + ITA 2	
	2^	STR.LING.	GEO	ITA	ED.MUS.	MAT	MAT + R	ITA	ITA 1 + ITA 2	
	3^	STORIA	STORIA	GEO	ED.ART.	ITA	ITA	GEO	ED.MUS.	ED.FIS.
	4^	SCIENZE	MAT.	INGLESE	ITA	ITA	ITA	ED.TEC.	ED.FIS.	GEO
	5^	MAT + R	INGLESE	ED.ART.	ITA	ITA	ED.MUS	ED.FIS.	GEO	ED.TEC.
	6^									
martedì	1^	FRANCESE	STR.LING.	INGLESE	MAT	ITA	ITA	MAT. 3A + MAT. 2B + STR.LING. 1		
	2^	ITA	ITA	ITA	ING. 1A + FR. 2A + ED.ART. 2B + STR.LING. 1B			MAT. 1A + MAT. 3B-R + STR.LING. 2		
	3^	ITA	MAT.	STORIA	ING. 2A + FR. 1A + FR. 1B + STR.LING. 2B			MAT. 2A + MAT. 1B + STR.LING. 3		
	4^	ED.ART.	STORIA	MAT.	STR.LING. 1A+ED.TEC. 2A+ED.TEC. 2B+ED.ART. 1B			ING. 1 + FR. 2 + FR. 3		
	5^	ED. ART.	ED. FIS.	FRANCESE	S.LING. 2A+D.TEC. 1A+R.MAT+ED.ART.+ED.TEC.			ING. 2 + FR. 1 + COMP. 3		
	6^									
venerdì	1^	STORIA	ED.MUS.	STORIA	ED.TEC.	MAT	REL	GEO	ED. ART.	STORIA
	2^	ED.TEC.	STORIA	MAT.	ED.TEC. 1A+FR. 2A+ING. 1B+STR.LING. 2B			REL	STORIA	ED.ART.
	3^	ED.ART.	ITA	STR.LING.	ED.TEC. 2A+FR. 1A+ING. 2B+STR.LING. 1B			LAB.MAT. 1 + COMP. 2 + ING. 3		
	4^	GEO	ED. ART.	ITA	GEO. 3 + STORIA 1 + STORIA 2 + R			LAB.MAT. 1 + COMP. 2 + ING. 3		
	5^	INGLESE	ED. ART.	ED.TEC.	GEO 1 + STORIA 3 + COMP. 2 + R.			ED.MUS.	ED.TEC.	REL
	6^									
venerdì	1^	STR.LING.	INGLESE	STR.LING.	ITA	ED.TEC.	MAT + R	STORIA	STORIA	STORIA
	2^	MAT. + R.	ITA	GEO	STORIA 1 + GEO 2 + STORIA 3			ING. 1 + FR. 2 + FR. 3		
	3^	STORIA	STR.LING.	FRANCESE	GEO 3 + STORIA 2 + ED.ART. 1			ING. 2 + FR. 1 + COMP. 3		
	4^	ED.FIS.	FRANCESE	ITA	ING. 1A+STR.LING. 2A+FR. 1B+ED.TEC. 2B			ITA	ITA 1 + ITA 2	
	5^	FRANCESE	ED.ART.	ED. FIS.	ING. 2A+STR.LING. 1A+FR. 2B+ED.TEC. 1B			ITA	ITA 1 + ITA 2	
	6^									
venerdì	1^	INGLESE	GEO	ED.TEC.	ITA	ITA	ITA	MAT. 2A + MAT. 1B + STR.LING. 3		
	2^	ITA	STORIA	STORIA	ING. 1B+FR. 2A+ING. ML 1A+ED.TEC. 2B			MAT. 3A + MAT. 2B + STR.LING. 1		
	3^	GEO	ITA	ED. MUS.	ING. 2B+FR. 1A+ING. ML. 2A+ED.TEC. 1B(S)+R			MAT. 1A + MAT. 3B-R + STR.LING. 2		
	4^	MAT.	FRANCESE	ED. ART.	MAT.	REL	ED. FIS.	FR 2 + ING. ML. 1 + ING. 3		
	5^	ED.MUS.	MAT.	ED. ART.	REL	ED. FIS.	ED.ART.	FR 1 + ING. ML. 2 + ING. 3		
	6^									
sabato	1^	ED. MUS.	REL	GEO	ED. FIS.	ED. TEC.	ED.TEC.	MAT. 1B + MAT. 2A + LAB. GEO 3		
	2^	ITA	MAT	FRANCESE	GEO 1 + COMP. 3 + ED.TEC. 2			MAT. 2B + MAT. 3A + LAB. GEO 1 + L. ART.		
	3^	REL	ED.FIS.	ED.MUS.	GEO 2 + COMP. 1 + ED.TEC. 3			MAT. 3B-R + MAT. 1A + LAB. GEO 2		
	4^	GEO	FRANCESE	ED.FIS.	LAB.MAT. 1 + R. MAT. + R. MAT. + R. ITA			COMP. 1 + LAB. ART. + LAB.TEC.		
	5^	ED.FIS.	GEO	REL	LAB.MAT. 1 + R. MAT. + R. MAT. + R. ITA			COMP. 1 + LAB. ART. + LAB. TEC.		
	6^									

Legenda

Corso	Gruppi misti delle tre classi (equilibrio relazionale ed equiterogenei)
Corso Grassetto	Gruppi misti attività facoltative
Grassetto	Gruppi di livello diversi a seconda delle discipline

ALLEGATO B1
ORARIO DAL 26-09-05 AL 31-10-05

Giorno	Ora	1 [^] A	1 [^] B	1 [^] C	2 [^] A	2 [^] B	2 [^] C	3 [^] A	3 [^] B	3 [^] C
venerdì	1 ^a	GEO	ED.TEC.	MAT.	ED.ART	ED.MUS.	MAT	ITA	ITA	ITA
	2 ^a	STR.LING.	GEO	ITA	ED.MUS.	MAT	MAT + R	ITA	ITA	ITA
	3 ^a	STORIA	STORIA	GEO	ED.ART.	ITA	ITA	GEO	ED.MUS.	ED.FIS.
	4 ^a	SCIENZE	MAT.	INGLESE	ITA	ITA	ITA	ED.TEC.	ED.FIS.	GEO
	5 ^a	MAT + R	INGLESE	ED.ART.	ITA	ITA	ED.MUS	ED.FIS.	GEO	ED.TEC.
	6 ^a									
martedì	1 ^a	FRANCESE	STR.LING.	INGLESE	MAT	ITA	ITA	MAT.3A + MAT.2B + STR.LING.1		
	2 ^a	ITA	ITA	ITA	ING.1A + FR.2A + ED.ART.2B + STR.LING.1B	ING.2A + FR.1A + FR.1B + STR.LING.2B	STR.LING.1A + ED.TEC.2A + ED.TEC.2B + ED.ART.1B	MAT.2A + MAT.1B + STR.LING.3		
	3 ^a	ED.ART.	STORIA	MAT.	STR.LING.	STR.LING.	STR.LING.2A + ED.TEC.2B + ED.ART.1B	ING.3 + FR.2 + FR.3		
	4 ^a	ED.ART.	ED.FIS.	FRANCESE	FRANCESE		SLING.2A + D.TEC.1A + R.MAT + ED.ART. + ED.TEC.	ING.2 + FR.1 + COMP.3		
	5 ^a									
	6 ^a									
mercoledì	1 ^a	STORIA	ED.MUS.	STORIA	ED.TEC.	MAT	REL	GEO	ED.ART	STORIA
	2 ^a	ED.TEC.	STORIA	MAT	ED.TEC.1A + FR.2A + ING.1B + STR.LING.2B	ED.TEC.2A + FR.1A + ING.2B + STR.LING.1B	REL	REL	STORIA	ED.ART.
	3 ^a	ED.ART.	ITA	STR.LING.	ED.TEC.	ED.TEC.	ED.TEC.	LAB.MAT.1 + COMP.2 + ING.3		
	4 ^a	GEO	ED.ART.	ITA	GEO.3 + STORIA.1 + STORIA.2 + R.	GEO.3 + STORIA.1 + STORIA.2 + R.	LAB.MAT.1 + COMP.2 + ING.3	LAB.MAT.1 + COMP.2 + ING.3		
	5 ^a	INGLESE	ED.ART.	ED.TEC.	GEO.1 + STORIA.3 + COMP.2 + R.	GEO.1 + STORIA.3 + COMP.2 + R.	ED.MUS.	ED.TEC.	REL	
	6 ^a									
giovedì	1 ^a	STR.LING.	INGLESE	STR.LING.	ITA	ED.TEC.	MAT + R	STORIA	STORIA	STORIA
	2 ^a	MAT. + R.	ITA	GEO	STORIA.1 + GEO.2 + STORIA.3	STORIA.1 + GEO.2 + STORIA.3	ING.1 + FR.2 + FR.3	ING.1 + FR.2 + FR.3		
	3 ^a	STORIA	STR.LING.	FRANCESE	GEO.3 + STORIA.2 + ED.ART.1	GEO.3 + STORIA.2 + ED.ART.1	ING.2 + FR.1 + COMP.3	ING.2 + FR.1 + COMP.3		
	4 ^a	ED.FIS.	FRANCESE	ITA	ING.1A + STR.LING.2A + FR.1B + ED.TEC.2B	ING.1A + STR.LING.2A + FR.1B + ED.TEC.2B	ITA	ITA	ITA	ITA
	5 ^a	FRANCESE	ED.ART.	ED.FIS.	ING.2A + STR.LING.1A + FR.2B + ED.TEC.1B	ING.2A + STR.LING.1A + FR.2B + ED.TEC.1B	ITA	ITA	ITA	ITA
	6 ^a									
venerdì	1 ^a	INGLESE	GEO	ED.TEC.	ITA	ITA	ITA	MAT.2A + MAT.1B + STR.LING.3		
	2 ^a	ITA	STORIA	STORIA	ING.1B + FR.2A + ING.1ML.1A + ED.TEC.2B	ING.1B + FR.2A + ING.1ML.1A + ED.TEC.2B	ED.TEC.	MAT.3A + MAT.2B + STR.LING.1		
	3 ^a	GEO	ITA	ED.MUS.	ING.2B + FR.1A + ING.1ML.2A + ED.TEC.1B(S) + R	ING.2B + FR.1A + ING.1ML.2A + ED.TEC.1B(S) + R	ED.FIS.	MAT.1A + MAT.3B + R. + STR.LING.2		
	4 ^a	MAT.	FRANCESE	ED.ART.	MAT.	REL	ED.FIS.	FR.2 + ING.1ML.1 + ING.3		
	5 ^a	ED.MUS.	MAT.	ED.ART.	REL	ED.FIS.	ED.ART.	FR.1 + ING.1ML.2 + ING.3		
	6 ^a									
sabato	1 ^a	ED.MUS.	REL	GEO	ED.FIS.	ED.TEC.	ED.TEC.	MAT.1B + MAT.2A + LAB.GEO.3		
	2 ^a	ITA	MAT.	FRANCESE	GEO.1 + COMP.3 + ED.TEC.2	GEO.1 + COMP.3 + ED.TEC.2	MAT.2B + MAT.3A + LAB.GEO.1 + L.ART.	MAT.2B + MAT.3A + LAB.GEO.1 + L.ART.		
	3 ^a	REL	ED.FIS.	ED.MUS.	GEO.2 + COMP.1 + ED.TEC.3	GEO.2 + COMP.1 + ED.TEC.3	MAT.3B + R + MAT.1A + LAB.GEO.2	MAT.3B + R + MAT.1A + LAB.GEO.2		
	4 ^a	GEO	FRANCESE	ED.FIS.	LAB.MAT.1 + R. MAT. + R. MAT. + R. ITA	LAB.MAT.1 + R. MAT. + R. MAT. + R. ITA	COMP.1 + LAB.ART. + LAB.TEC.	COMP.1 + LAB.ART. + LAB.TEC.		
	5 ^a	ED.FIS.	GEO	REL	LAB.MAT.1 + R. MAT. + R. MAT. + R. ITA	LAB.MAT.1 + R. MAT. + R. MAT. + R. ITA	COMP.1 + LAB.ART. + LAB.TEC.	COMP.1 + LAB.ART. + LAB.TEC.		
	6 ^a									

MOBILITA' DIDATTICA INTERNA DEI DOCENT

Corsivo	Docente di scienze e matematica
Corsivo Grassetti	Docente di lettere 1
Grassetto	Docente di lettere 2
Corsivo sottolineati	Docente di lettere 3

ALLEGATO C
ORARIO DAL 02-11-05 AL 23-12-05

Giorno	Ora	1 [^] -A	1 [^] -B	1 [^] -C	2 [^] -A	2 [^] -B	2 [^] -C	3 [^] -A	3 [^] -B	3 [^] -C
venerdì	1 ^a	MAT.	STORIA	STR. LING.	MAT.	MAT	ED. ART.	ITA	ITA	ITA
	2 ^a	STR. LING.	STORIA	MAT.	ED. TEC.	ED. ART.	MAT. + R	ITA	ITA	ITA
	3 ^a	STORIA	MAT.	ITA	GEO 3 + STORIA 2 + COMP. 1	MAT. 1	MAT. 2A + MAT. 1B + DIS. TEC. 3	MAT. 2A + MAT. 1B + DIS. TEC. 3		
	4 ^a	STORIA	INGLESE	ITA	GEO 3 + STORIA 2 + COMP. 1		MAT. 1A + MAT. 2B + DIS. TEC. 3	MAT. 1A + MAT. 2B + DIS. TEC. 3		
	5 ^a	ED. FIS.	ITA	INGLESE	STR. LING. 1A + DIS. TEC. 2A + LAB. ART. 2B + DIS. TEC. 1B		LAB. STORIA 1 + LAB. GEO 3 + COMP. 2	LAB. STORIA 1 + LAB. GEO 3 + COMP. 2		
	6 ^a	ED. MUS.	ITA	ED. FIS.	STR. LING. 2A + DIS. TEC. 1A + LAB. ART. 2B + DIS. TEC. 1B		LAB. STORIA 1 + LAB. GEO 2 + COMP. 3	LAB. STORIA 1 + LAB. GEO 2 + COMP. 3		
martedì	1 ^a	STR. LING.	INGLESE	STORIA	ITA	ITA	ED. TEC.	MAT. 1A + MAT. 2B + STR. LING. 3		
	2 ^a	ITA	ITA	ITA	ING. 1A + FR. 2A + FR. 1B + R. MAT. + R. ITA		MAT. 3A + MAT. 1B + STR. LING. 2	MAT. 3A + MAT. 1B + STR. LING. 2		
	3 ^a	ITA	ITA	ITA	ING. 2A + FR. 1A + FR. 2B + STR. LING. 1B		MAT. 3B + R + MAT. 2A + STR. LING. 1 + F.	MAT. 3B + R + MAT. 2A + STR. LING. 1 + F.		
	4 ^a	MAT. + R	STR. LING.	MAT.	ED. MUS.	ED. FIS.	ED. ART.	ING. 1 + FR. 2 + FR. 3		
	5 ^a	ING. MIL	ED. FIS.	GEO	GEO 1 + SC. E TEC. 3 + LAB. ART. 2		ING. 2 + FR. 1 + FR. 3	ING. 2 + FR. 1 + FR. 3		
	6 ^a	SCIENZE	FRANCESE	INGLESE	GEO 1 + SC. E TEC. 3 + LAB. ART. 2		ED. FIS.	ED. TEC.	ED. MUS.	
venerdì	1 ^a	FRANCESE	REL	ING. MIL	ED. ART.	MAT	ITA	GEO	STORIA	STORIA
	2 ^a	GEO	SCIENZE	FRANCESE	REL.	ED. ART.	ITA	ED. TEC.	STORIA	STORIA
	3 ^a	INGLESE	FRANCESE	COMP.	STORIA 1 + STORIA 3 + SCIENZE 2		STORIA	ED. ART.	STORIA	GEO
	4 ^a	REL	ING. MIL	ED. ART.	STORIA 1 + STORIA 3 + SCIENZE 2		STORIA	GEO	ED. TEC.	ED. TEC.
	5 ^a	ED. ART.	STORIA	MAT.	FR. 2A + ING. 1B + STR. LING. 1A + REL. 2B		LATINO 1 + COMP. 2 + LAB. ART. 3	LATINO 1 + COMP. 2 + LAB. ART. 3		
	6 ^a	ED. TEC.	GEO	SCIENZE	FR. 1A + ING. 2B + STR. LING. 2A + REL. 1B		LATINO 2 + COMP. 1 + LAB. ART. 3	LATINO 2 + COMP. 1 + LAB. ART. 3		
venerdì	1 ^a	ING. MIL	GEO	INGLESE	MAT.	ITA	MAT.	ITA	ITA	ITA
	2 ^a	FRANCESE	INGLESE	STR. LING.	ED. FIS.	ITA	MAT	ITA	ITA	ITA
	3 ^a	MAT. + R	ED. FIS.	ED. TEC.	STORIA 1 + STORIA 2 + STORIA 3		ING. 1 + FR. 2 + FR. 3	ING. 1 + FR. 2 + FR. 3		
	4 ^a	SCIENZE	MAT.	FRANCESE	STORIA 1 + STORIA 2 + STORIA 3		ING. 2 + FR. 1 + ED. FIS. 3	ING. 2 + FR. 1 + ED. FIS. 3		
	5 ^a	COMP.	ITA	ITA	ING. 1A + FR. 2B + STR. LING. 1B + FR. 2A		SCIENZE	ED. FIS.	ED. ART.	ED. ART.
	6 ^a	COMP.	ITA	ITA	ING. 2A + FR. 1B + STR. LING. 2B + FR. 1A		ED. ART.	SCIENZE	ED. FIS.	ED. FIS.
venerdì	1 ^a	ED. ART.	REL	STR. LING.	ITA	ITA	ITA	MAT. 1A + LAB. ART. 2B + C.V. ITA 3		
	2 ^a	INGLESE	MAT.	REL	ITA	ITA	MAT. 2A + MAT. 1B + C.V. ITA 3	MAT. 2A + MAT. 1B + C.V. ITA 3		
	3 ^a	STORIA	STORIA	STORIA	ING. 1B + FR. 2A + ING. MIL 1A + R. MAT. + R. ITA		MAT. 3A + MAT. 2B + LAB. ART. 1 + F.	MAT. 3A + MAT. 2B + LAB. ART. 1 + F.		
	4 ^a	ED. FIS.	STR. LING.	STORIA	ING. 2B + FR. 1A + ING. MIL 2A + ED. ART. 1B		MAT. 3B + R + DIS. TEC. 2B + LAB. ART. 1 + F.	MAT. 3B + R + DIS. TEC. 2B + LAB. ART. 1 + F.		
	5 ^a	ITA	ED. MUS.	ED. ART.	MAT.	MAT.	ED. FIS.	ING. MIL 1 + FR. 2 + ING. 3		
	6 ^a	ITA	ED. TEC.	SCIENZE	ED. ART.	ED. FIS.	ED. MUS.	ING. MIL 2 + FR. 1 + ING. 3		
sabato	1 ^a	GEO	ED. MUS.	ED. TEC.	ITA	ED. TEC.	ED. FIS.	LAB. MAT. 1 + R. MAT.		
	2 ^a	STR. LING.	FRANCESE	GEO	LAB. MAT. + R. MAT. + DIS. TEC.		ED. FIS.	REL	REL	GEO
	3 ^a	FRANCESE	MAT.	ED. FIS.	COMP. 3 + GEO 2 + LAB. ART. 1		SCIENZE	GEO	SCIENZE	SCIENZE
	4 ^a	ITA	SCIENZE	FRANCESE	COMP. 3 + GEO 2 + LAB. ART. 1		GEO	SCIENZE	GEO	REL
	5 ^a	LABORATORI	LABORATORI	LABORATORI	MAT.	ED. MUS.	REL	COMP. 1 + DIS. TEC. + LAB. GEO		
	6 ^a	LAB. ART. + DRAMM. + DANZA + PALLAVOLO	LAB. ART. + DRAMM. + DANZA + PALLAVOLO	LAB. ART. + DRAMM. + DANZA + PALLAVOLO	ED. TEC.	REL	ED. MUS.	COMP. 1 + DIS. TEC. + LAB. GEO		

Legenda

Corsivo

Gruppi misti delle tre classi (equilibrio relazionale ed equiterogenei)

Gruppi misti attività facoltativi

Gruppi di livello diversi a seconda della discipline

Corsivo Grassetto

Grassetto

ALLEGATO C1

Orario dal 02-11-05 al 23-12-05

Giorno	Orari	1 [^] A	1 [^] B	1 [^] C	2 [^] A	2 [^] B	2 [^] C	3 [^] A	3 [^] B	3 [^] C
venerdì	1 [^]	MAT.	STORIA	STR. LING.	MAT.	MAT.	ED. ART.	ITA	ITA	ITA
	2 [^]	STR. LING.	STORIA	MAT.	ED. TEC.	ED. ART.	MAT. + R	ITA	ITA	ITA
	3 [^]	STORIA	MAT.	ITA	GEO 3 + STORIA 2 + COMP. 1	GEO 3 + STORIA 2 + COMP. 1	MAT. 2A + MAT. 2B + DIS. TEC. 3	MAT. 2A + MAT. 2B + DIS. TEC. 3	MAT. 2A + MAT. 2B + DIS. TEC. 3	MAT. 2A + MAT. 2B + DIS. TEC. 3
	4 [^]	STORIA	MAT.	ITA	ING. LING. 1A + DIS. TEC. 2A + LAB. ART. 2B + DIS. TEC. 1B	STR. LING. 2A + DIS. TEC. 1B	STR. LING. 2A + DIS. TEC. 1B	LAB. STORIA 1 + LAB. GEO 3 + COMP. 2	LAB. STORIA 1 + LAB. GEO 3 + COMP. 2	LAB. STORIA 1 + LAB. GEO 3 + COMP. 2
	5 [^]	ED. FIS.	ITA	ED. FIS.	STR. LING. 2A + DIS. TEC. 1A + LAB. ART. 2B + DIS. TEC. 1B	STR. LING. 2A + DIS. TEC. 1B	STR. LING. 2A + DIS. TEC. 1B	LAB. STORIA 1 + LAB. GEO 2 + COMP. 3	LAB. STORIA 1 + LAB. GEO 2 + COMP. 3	LAB. STORIA 1 + LAB. GEO 2 + COMP. 3
	6 [^]	ED. MUS.	ITA	ED. FIS.	ED. FIS.	STR. LING. 2A + DIS. TEC. 1A + LAB. ART. 2B + DIS. TEC. 1B	STR. LING. 2A + DIS. TEC. 1B	LAB. STORIA 1 + LAB. GEO 2 + COMP. 3	LAB. STORIA 1 + LAB. GEO 2 + COMP. 3	LAB. STORIA 1 + LAB. GEO 2 + COMP. 3
martedì	1 [^]	STR. LING.	INGLESE	STORIA	ITA	ITA	ED. TEC.	MAT. 1A + MAT. 2B + STR. LING. 3	MAT. 1A + MAT. 2B + STR. LING. 3	MAT. 1A + MAT. 2B + STR. LING. 3
	2 [^]	ITA	ITA	ITA	ING. 1A + FR. 2A + FR. 1B + R. MAT. + R. ITA	ING. 1A + FR. 2A + FR. 1B + R. MAT. + R. ITA	MAT. 3A + MAT. 1B + STR. LING. 2	MAT. 3A + MAT. 1B + STR. LING. 2	MAT. 3A + MAT. 1B + STR. LING. 2	MAT. 3A + MAT. 1B + STR. LING. 2
	3 [^]	ITA	ITA	ITA	ING. 2A + FR. 1A + FR. 2B + STR. LING. 1B	ING. 2A + FR. 1A + FR. 2B + STR. LING. 1B	MAT. 3B + R + MAT. 2A + STR. LING. 1 + F.	MAT. 3B + R + MAT. 2A + STR. LING. 1 + F.	MAT. 3B + R + MAT. 2A + STR. LING. 1 + F.	MAT. 3B + R + MAT. 2A + STR. LING. 1 + F.
	4 [^]	MAT. + R.	STR. LING.	MAT.	ED. MUS.	ED. FIS.	ED. ART.	ING. 1 + FR. 2 + FR. 3	ING. 1 + FR. 2 + FR. 3	ING. 1 + FR. 2 + FR. 3
	5 [^]	ING. MIL	ED. FIS.	GEO	GEO 1 + SC. E TEC. 3 + LAB. ART. 2	GEO 1 + SC. E TEC. 3 + LAB. ART. 2	ED. ART.	ING. 2 + FR. 1 + FR. 3	ING. 2 + FR. 1 + FR. 3	ING. 2 + FR. 1 + FR. 3
	6 [^]	SCIENZE	FRANCESE	INGLESE	GEO 1 + SC. E TEC. 3 + LAB. ART. 2	GEO 1 + SC. E TEC. 3 + LAB. ART. 2	ED. FIS.	ED. TEC.	ED. FIS.	ED. TEC.
venerdì	1 [^]	FRANCESE	REL	ING. MIL	ED. ART.	MAT	ITA	GEO	STORIA	STORIA
	2 [^]	GEO	SCIENZE	FRANCESE	REL	ED. ART.	ITA	ED. TEC.	STORIA	STORIA
	3 [^]	INGLESE	FRANCESE	COMP.	STORIA 1 + STORIA 3 + SCIENZE 2	STORIA 1 + STORIA 3 + SCIENZE 2	STORIA	ED. ART.	STORIA	GEO
	4 [^]	REL	ING. MIL	ED. ART.	STORIA 1 + STORIA 3 + SCIENZE 2	STORIA 1 + STORIA 3 + SCIENZE 2	STORIA	GEO	ED. TEC.	ED. TEC.
	5 [^]	ED. ART.	STORIA	MAT.	FR. 2A + ING. 1B + STR. LING. 1A + REL. 2B	FR. 2A + ING. 1B + STR. LING. 1A + REL. 2B	LATINO 1 + COMP. 2 + LAB. ART. 3	GEO	ED. TEC.	ED. TEC.
	6 [^]	ED. TEC.	GEO	SCIENZE	FR. 1A + ING. 2B + STR. LING. 2A + REL. 1B	FR. 1A + ING. 2B + STR. LING. 2A + REL. 1B	LATINO 2 + COMP. 1 + LAB. ART. 3	LATINO 2 + COMP. 1 + LAB. ART. 3	LATINO 2 + COMP. 1 + LAB. ART. 3	LATINO 2 + COMP. 1 + LAB. ART. 3
venerdì	1 [^]	ING. MIL	GEO	INGLESE	MAT.	ITA	MAT.	ITA	ITA	ITA
	2 [^]	FRANCESE	INGLESE	STR. LING.	ED. FIS.	ITA	MAT.	ITA	ITA	ITA
	3 [^]	MAT. + R.	ED. FIS.	ED. TEC.	STORIA 1 + STORIA 2 + STORIA 3	STORIA 1 + STORIA 2 + STORIA 3	MAT.	ING. 1 + FR. 2 + FR. 3	ING. 1 + FR. 2 + FR. 3	ING. 1 + FR. 2 + FR. 3
	4 [^]	SCIENZE	MAT.	FRANCESE	STORIA 1 + STORIA 2 + STORIA 3	STORIA 1 + STORIA 2 + STORIA 3	SCIENZE	ED. FIS.	SCIENZE	ED. ART.
	5 [^]	COMP.	ITA	ITA	ING. 1A + FR. 2B + STR. LING. 1B + FR. 2A	ING. 1A + FR. 2B + STR. LING. 1B + FR. 2A	ED. ART.	ED. FIS.	SCIENZE	ED. FIS.
	6 [^]	COMP.	ITA	ITA	ING. 2A + FR. 1B + STR. LING. 2B + FR. 1A	ING. 2A + FR. 1B + STR. LING. 2B + FR. 1A	ED. ART.	SCIENZE	SCIENZE	ED. FIS.
venerdì	1 [^]	ED. ART.	REL	STR. LING.	ITA	ITA	ITA	MAT. 1A + LAB. ART. 2B + C.V. ITA 3	MAT. 1A + LAB. ART. 2B + C.V. ITA 3	MAT. 1A + LAB. ART. 2B + C.V. ITA 3
	2 [^]	INGLESE	MAT.	REL	ITA	ITA	ITA	MAT. 2A + MAT. 1B + C.V. ITA 3	MAT. 2A + MAT. 1B + C.V. ITA 3	MAT. 2A + MAT. 1B + C.V. ITA 3
	3 [^]	STORIA	STORIA	STORIA	ING. 1B + FR. 2A + ING. MIL. 1A + R. MAT. + R. ITA	ING. 1B + FR. 2A + ING. MIL. 1A + R. MAT. + R. ITA	MAT. 3A + MAT. 2B + LAB. ART. 1 + F.	MAT. 3A + MAT. 2B + LAB. ART. 1 + F.	MAT. 3A + MAT. 2B + LAB. ART. 1 + F.	MAT. 3A + MAT. 2B + LAB. ART. 1 + F.
	4 [^]	ED. FIS.	STR. LING.	STORIA	ING. 2B + FR. 1A + ING. MIL. 2A + ED. ART. 1B	ING. 2B + FR. 1A + ING. MIL. 2A + ED. ART. 1B	MAT. 3B + R + DIS. TEC. 2B + LAB. ART. 1 + F.	MAT. 3B + R + DIS. TEC. 2B + LAB. ART. 1 + F.	MAT. 3B + R + DIS. TEC. 2B + LAB. ART. 1 + F.	MAT. 3B + R + DIS. TEC. 2B + LAB. ART. 1 + F.
	5 [^]	ITA	ED. ART.	ED. MUS.	MAT.	MAT.	ED. FIS.	ING. MIL 1 + FR. 2 + ING. 3	ING. MIL 1 + FR. 2 + ING. 3	ING. MIL 1 + FR. 2 + ING. 3
	6 [^]	ITA	ED. TEC.	SCIENZE	ED. ART.	ED. FIS.	ED. MUS.	ING. MIL 2 + FR. 1 + ING. 3	ING. MIL 2 + FR. 1 + ING. 3	ING. MIL 2 + FR. 1 + ING. 3
sabato	1 [^]	GEO	ED. MUS.	ED. TEC.	ITA	ED. TEC.	ED. FIS.	LAB. MAT 1 + ED. MUS. + R. MAT.	LAB. MAT 1 + ED. MUS. + R. MAT.	LAB. MAT 1 + ED. MUS. + R. MAT.
	2 [^]	STR. LING.	FRANCESE	GEO	LAB. MAT. + R. MAT. + R. MAT. + DIS. TEC.	LAB. MAT. + R. MAT. + R. MAT. + DIS. TEC.	ED. FIS.	REL	GEO	GEO
	3 [^]	FRANCESE	MAT.	ED. FIS.	COMP. 3 + GEO 2 + LAB. ART. 1	COMP. 3 + GEO 2 + LAB. ART. 1	SCIENZE	GEO	SCIENZE	SCIENZE
	4 [^]	ITA	SCIENZE	FRANCESE	COMP. 3 + GEO 2 + LAB. ART. 1	COMP. 3 + GEO 2 + LAB. ART. 1	GEO	SCIENZE	SCIENZE	REL
	5 [^]	LAB. ART. + DRAMM. + DANZA + PALLAVOLO	LABORATORI	LAB. ART. + DRAMM. + DANZA + PALLAVOLO	ED. MUS.	ED. MUS.	REL.	COMP. 1 + DIS. TEC. + LAB. GEO	COMP. 1 + DIS. TEC. + LAB. GEO	COMP. 1 + DIS. TEC. + LAB. GEO
	6 [^]	LAB. ART. + DRAMM. + DANZA + PALLAVOLO	LABORATORI	LAB. ART. + DRAMM. + DANZA + PALLAVOLO	ED. TEC.	ED. MUS.	REL	COMP. 1 + DIS. TEC. + LAB. GEO	COMP. 1 + DIS. TEC. + LAB. GEO	COMP. 1 + DIS. TEC. + LAB. GEO

MOBILITA' DIDATTICA INTERNA DEI DOCENTI

Corsivo	Docente di scienze e matematica
Corsivo Grassetto	Docente di lettere 1
Grassetto	Docente di lettere 2
Corsivo scalfinato	Docente di lettere 3

ALLEGATO D

Periodo dal 09 gennaio 2006 al 31 marzo 2006											
Giorno	Ora	1^A	1^B	1^C	2^A	2^B	2^C	3^A	3^B	3^C	
venerdì	1^	STORIA	ED. TEC.	ED. ART.	ITA	ITA	ITA	MAT.1B + MAT.2A + GEO.3			
	2^	STORIA	ED. ART.	ED. TEC.	ITA	ITA	ITA	MAT.1A + MAT.2B + GEO.3			
	3^	ED. ART.	ITAL.	SCIENZE	L. ITA 1 + LAT. 2 + COMP. 3 + R. ITA			SCIENZE	STORIA	ED. FIS.	
	4^	MAT.	ED. FIS.	STORIA	L. ITA 1 + LAT. 2 + COMP. 3 + D.TEC.				ING. 1 + LAB. ITA. 2 + C.V. ITAL. 3		
	5^	LAT. 1 + L. ITA. 2 + ITA 3 + COMP. 4			SCIENZE 1 + GEO 2 + STORIA 3				ING. 2 + ED. ART. 1 + C.V. ITAL. 3		
	6^	LAT. 1 + L. ITA. 2 + ITA 3 + COMP. 4			SCIENZE 1 + GEO 2 + STORIA 3			ED. ART.	ED. FIS.	ED. TEC.	
martedì	1^	ED. MUS.	FRANCESE	INGLESE	MAT.	MAT.	MAT.	ITA	ITA	ITA	
	2^	MAT.	MAT.	MAT.	ING/MIL/1A + ING. 2A + FR. 2B (P) + FR. 1B			ITA	ITA	ITA	
	3^	ITA	SCIENZE	STORIA	ING/MIL/2A + ING. 1A + FR. 2B (P) + FR. 1B			RELIGIONE	SCIENZE	ED. ART.	
	4^	STORIA	ED. ART.	RELIGIONE	ED. FIS.	ED. TEC. + R. MAT.	ED. TEC.		ING + ING/MIL 1 + FR. 2 + FR. 3		
	5^	L. STORIA. 1 + ING. 2 + ING/MIL 3 + L. ITA. 4			STORIA 1 + SCIENZE E TEC. 2 + ED. TEC. 3			ED. FIS.	ED. ART.	ED. MUS.	
	6^	L. STORIA 1 + ING/MIL 2 + ING. 3 + L. ITA. 4			STORIA 1 + SCIENZE 2 + GEO 3			STORIA	STORIA	STORIA	
mercoledì	1^	FRANCESE	GEO	REL	ED. ART. 1 + SCIENZE 2 + GEO 3			STORIA	RELIGIONE	STORIA	
	2^	INGLESE	MAT.	FRANCESE	ED. ART. 1 + SCIENZE 2 + GEO 3			LAB. ITAL. 1 + LAB. ITAL. 2 + C. V. ITAL. 3			
	3^	ED. TEC.	STORIA	MAT.	ED. TECN. 1 + FR. 2A + ING. 1B + ED. ART. 2B			LAB. ITAL. 1 + LAB. ITAL. 2 + C. V. ITAL. 3			
	4^	RELIGIONE	SCIENZE	ITA	FR. 1A + ED. TEC. 2A + ED. ART. 1B + ING. 2B			LATINO 1 + GEO 2 + ING. 3 + DIS.TEC. 4(S)			
	5^	LAB. ART. 1 + COMP. 2 + LARSA MAT. 4 (C)			GEO 1 + STORIA 2 + SCIENZE 3			LATINO 1 + GEO 2 + ING. 3 + DIS.TEC. 4(S)			
	6^	LAB. ART. 1 + COMP. 2 + LARSA MAT. 4 (C)			GEO 1 + STORIA 2 + SCIENZE 3			ITA	ITA	ITA	
sabato	1^	GEO	FRANCESE	INGLESE	ED. ART.	ITA	MAT.	ITA	ITA	ITA	
	2^	SCIENZE	INGLESE	ED. ART.	MAT.	RELIGIONE	ED. FIS.	ITA	ITA	ITA	
	3^	L. ITA. 1 + L. STORIA 2 + L. ITA. 3 + L. ART. 4			ING/MIL 1.A + ING. 2.A + R. MAT. (A+C) + ED. FIS.			FR. 1 + LAT. 2 + FR. 3 + GEO 4			
	4^	L. ITA. 1 + L. STORIA 2 + L. ITA. 3 + L. ART. 4			ING/MIL 2.A + ING. 1.A + FR. 2B + ED. ART. 1B			FR 1 + LAT 2 + ED. FIS. 3 + GEO 4			
	5^	ING 1 + LAT. 2 + L. FR. 3 + L. ITA 4			L. ITA 2 + LAB. STORIA 1 + LAB. ART. 3 + COMP. 4			ING/MIL 1 + FR 2 + ED. ART. 3			
	6^	ING/MIL 1 + LAT. 2 + L. FR. 3 + L. ITA 4			L. ITA 2 + STORIA 1 + LAB. ART. 3 + COMP. 4			ING. + ING/MIL 1 + FR 2 + ED. ART. 3			
venerdì	1^	ED. TEC.	STORIA	ED. FIS.	ITA	ED. MUS.	ITA	MAT. 1A + MAT. 2B + C.V. ITA 3			
	2^	ITA	ED. MUS.	ITA	MAT.	ED. FIS.	ITA	MAT. 2A + MAT. 1B + C.V. ITA 3			
	3^	ITA	ITA	SCIENZE	L. STORIA 2 + COMP. 1 + R. MAT. (A-C) + ED. FIS. B			GEO 1 + LAB. ART. + ED. FIS.			
	4^	INGLESE	ITA	GEO	LAB. STORIA 2 + COMP. 1 + R. MAT. (A-B-C)			GEO 1 + LAB. ART. + ING. 2 (R)			
	5^	COMP. 1 + LAB. ART. 2 + LARSA ITAL. (V)			ING 1B + ING/MIL 1A (R) + FR. 2A + DIS.TEC. 2B (S)			FR 1 + ED. ART. + R. MAT.			
	6^	COMP. 1 + LAB. ART. 2 + LARSA ITAL. (V)			ING 2B + ING/MIL 2A (R) + FR. 1A + DIS.TEC. 1B (S)			FR 1 + ED. ART. + R. MAT.			
sabato	1^	ED. FIS.	RELIGIONE	ED. MUS.	LAT. 1 + COMP. 2 + L. ITA 3 + L. ART. 4			SCIENZE	ED. TECNICA	SCIENZE	
	2^	FRANCESE	GEO	MAT.	LAT. 1 + COMP. 2 + L. ITA 3 + L. ART. 4			ED. TECNICA	SCIENZE	RELIGIONE	
	3^	MAT.	MAT.	GEO	ED. TEC.	MAT.	RELIGIONE	COMP. + PROG. AMB. + LAB. ART.			
	4^	ITAL.	ED. FIS.	FRANCESE	RELIGIONE	MAT.	MAT.	COMP. + PROG. AMB. + LAB. ART.			
	5^	LABORATORI	LABORATORI	LABORATORI	LABORATORI	LABORATORI	LABORATORI	COMP. + C. F. + PROG. AMB. + DIS. TECN.			
	6^	DRAM. + PALLAVOLO + DANZA + LAB. ART.			AMBIENTE - INTERCULTURA - STRADALE - SALUTE			COMP. + C. F. + PROG. AMB. + DIS. TECN.			

Legenda

Verde	Gruppi misti delle tre classi (equilibrio relazionale ed equiterogenel)
Giallo	Gruppi attività facoltative
Viola	Gruppi di livello diversi a seconda delle discipline

ALLEGATO D1

Orario dal 09 gennaio 2006 al 31 marzo 2006

Giorno	Ora	1 ^a -A	1 ^a -B	1 ^a -C	2 ^a -A	2 ^a -B	2 ^a -C	3 ^a -A	3 ^a -B	3 ^a -C
Venerdì	1 ^a	STORIA	ED. TEC.	ED. ART.	ITA	ITA	ITA	ITA	MAT.1B + MAT.2A + GEO.3	
	2 ^a	STORIA	ED. ART.	ED. TEC.	ITA	ITA	ITA	ITA	MAT.1A + MAT.2B + GEO.3	
	3 ^a	ED. ART.	ITA	SCIENZE	LAB.ITA.1	+ LAT. 2 + COMP. 3 + R. ITA		SCIENZE	STORIA	ED. FIS.
	4 ^a	MAT.	ED. FIS.	STORIA	LAB.ITA.1	+ LAT. 2 + COMP. 3 + D.TEC.			ING. 1 + LAB. ITA. 2 + C.V. ITAL. 3	
	5 ^a	LAT. 1 + L.ITA.2	+ L.ITA.2	+ ITA.3 + COMP.4		SCIENZE 1 + GEO.2 + STORIA.3		ED. ART.	ED. FIS.	ED. TEC.
	6 ^a	LAT. 1 + L.ITA.2	+ ITA.3 + COMP.4			SCIENZE 1 + GEO.2 + STORIA.3		ED. ART.	ED. FIS.	ED. TEC.
Martedì	1 ^a	ED. MUS.	FRANCESE	INGLESE	MAT.	MAT.	MAT.	ITA	ITA	ITA
	2 ^a	MAT.	MAT.	MAT.	ING/MIL.1A + ING.2A + FR.2B (F) + FR.1B			ITA	ITA	ITA
	3 ^a	ITA	SCIENZE	STORIA	ING/MIL.2A + ING.1A + FR.2B (F) + FR.1B		RELIGIONE	SCIENZE	ITA	ITA
	4 ^a	STORIA	ED. ART.	RELIGIONE	ED. FIS.	ED. TEC. + R. MAT.	ED. TEC.	ING. + ING/MIL.1 + FR.2 + FR.3		ED. ART.
	5 ^a	LAB. STORIA 1	+ ING.2 + ING/MIL.3 + L. ITA. 4		STORIA 1 + SCIENZE E TEC. 2 + ED. ART. 3			ING/MIL.1 + FR.2 + FR.3		
	6 ^a	LAB. STORIA 1	+ ING/MIL.2 + ING.3 + L. ITA. 4		STORIA 1 + SCIENZE E TEC. 2 + ED. TEC. 3			ED. FIS.	ED. ART.	ED. MUS.
Mercoledì	1 ^a	FRANCESE	GEO	REL.	ED. ART. 1 + SCIENZE 2 + GEO 3			STORIA	STORIA	STORIA
	2 ^a	INGLESE	MAT.	FRANCESE	ED. ART. 1 + SCIENZE 2 + GEO 3			STORIA	RELIGIONE	STORIA
	3 ^a	ED. TEC.	STORIA	ITA	ED. TECN. 1 + FR. 2A + ING. 1.B + ED. ART. 2.B			LAB. ITAL. 1	+ LAB. ITAL. 2 + C.V. ITAL. 3	
	4 ^a	RELIGIONE	SCIENZE	ITA	FR.1.A + ED. TEC. 2.A + ED. ART. 1.B + ING.2.B			LAB. ITAL. 1	+ LAB. ITAL. 2 + C.V. ITAL. 3	
	5 ^a	LAB. ART. 1 + COMP. 2 + LARSA MAT. 4 (C)			GEO 1 + STORIA 2 + SCIENZE 3			LATINO 1 + GEO 2 + ING. 3 + DIS.TEC. 4(S)		
	6 ^a	LAB. ART. 1 + COMP. 2 + LARSA MAT. 4 (C)			GEO 1 + STORIA 2 + SCIENZE 3			LATINO 1 + GEO 2 + ING. 3 + DIS.TEC. 4(S)		
Giovedì	1 ^a	GEO	FRANCESE	INGLESE	ED. ART.	ITA	MAT.	ITA	ITA	ITA
	2 ^a	SCIENZE	INGLESE	ED. ART.	MAT.	RELIGIONE	ED. FIS.	ITA	ITA	ITA
	3 ^a	L. ITA.1	LAB. STORIA 2	+ LITA 3 + L. ART. 4	ING/MIL.1.A + ING.2.A + R. MAT. (A+C) + ED.FIS.			FR. 1 + LAT. 2 + FR.3 + GEO 4		
	4 ^a	L. ITA.1	LAB. STORIA 2	+ L. ITA. 3 + L. ART. 4	ING/MIL.2.A + ING.1.A + FR.2B + ED. ART.1B			FR 1 + LAT 2 + ED. FIS. 3 + GEO 4		
	5 ^a	ING 1 + LAT. 2 + L. FR. 3 + L. ITA. 4			L. ITA.2	LAB. STORIA 1	+ L. ART. 3 + COMP. 4	ING/MIL.1 + FR.2 + ED. ART. 3		
	6 ^a	ING/MIL.1 + LAT. 2 + L. FR. 3 + L. ITA. 4			L. ITA.2	LAB. STORIA 1	+ L. ART. 3 + COMP. 4	ING. + ING/MIL.1 + FR.2 + ED. ART. 3		
Venerdì	1 ^a	ED. TEC.	STORIA	ED. FIS.	ITA	ED. MUS.	ITA	MAT.1.A + MAT.2.B + C.V. ITA.3		
	2 ^a	ITA	ED. MUS.	ITA	MAT.	ED. FIS.	ITA	MAT.2.A + MAT.1.B + C.V. ITA.3		
	3 ^a	ITA	ITA	SCIENZE	LAB. STORIA 2	+ COMP.1.R. MAT. (A-C) + ED. FIS. B		GEO 1 + LAB. ART. + ED. FIS.		
	4 ^a	INGLESE	ITA	GEO	LAB. STORIA 2	+ COMP.1.R. MAT. (A-B-C)		GEO 1 + LAB. ART. + ING. 2 (R)		
	5 ^a	COMP. 1 + LAB. ART. 2 + LARSA ITAL. (V)			ING 1B + ING/MIL.1A (R) + FR.2A + DIS.TEC.2B (S)			FR 1 + ED. ART. + R. MAT.		
	6 ^a	COMP. 1 + LAB. ART. 2 + LARSA ITAL. (V)			ING 2B + ING/MIL.2A (R) + FR.1A + DIS.TEC.1B (S)			FR 1 + ED. ART. + R. MAT.		
Sabato	1 ^a	ED. FIS.	RELIGIONE	ED. MUS.	LAT. 1 + COMP. 2 + L. ITA 3 + L. ART. 4			SCIENZE	ED. TECNICA	SCIENZE
	2 ^a	FRANCESE	GEO	MAT.	LAT. 1 + COMP. 2 + L. ITA 3 + L. ART. 4			ED. TECNICA	SCIENZE	RELIGIONE
	3 ^a	MAT.	MAT.	GEO	ED. TEC.	MAT.	RELIGIONE	COMP. + PROG. AMB. + LAB. ART.		
	4 ^a	ITALI	ED. FIS.	FRANCESE	RELIGIONE	MAT.	MAT.	COMP. + PROG. AMB. + LAB. ART.		
	5 ^a	LABORATORI	LABORATORI	LABORATORI	LABORATORI			COMP. + C. F. + PROG. AMB. + DIS. TECN.		
	6 ^a	DRAM. + PALLAVOLO + DANZA + LAB. ART.			AMBIENTE - INTERCULTURA - STRADALE - SALUTE			COMP. + C. F. + PROG. AMB. + DIS. TECN.		

MOBILITA' DIDATTICA INTERNA DEI DOCENTI

Corsivo	Docente di Scienze e Matematica
Corsivo Grassetto	Docente di lettere 1
Grassetto	Docente di lettere 2
Corsivo sottolineato	Docente di lettere 3

ALLEGATO E

Orario dal 03 aprile 2006 al 31 maggio 2006

Giorno	Ora	I [^] A	I [^] B	I [^] C	2 [^] A	2 [^] B	2 [^] C	3 [^] A	3 [^] B	3 [^] C
Lunedì	1 ^a	ED.TEC.		ITA	GEO1 + COMP. 2 + SCIENZE 3			ITA	ITA	ITA
	2 ^a	SCIENZE	ED.ART.	ITA	GEO1 + COMP. 2 + SCIENZE 3			ITA	ITA	ITA
	3 ^a	LAT.1+LAB.STORIA 2+LAB.ITA 3+LAB.ITA 4		ITA	STORIA 1 + STORIA 2 + COMP. 3			SCIENZE	ED.FIS.	SCIENZE
	4 ^a	LAT. 1 + ING. 2 + LAB. ITA 3 + LAB. ITA 4		ITA	STORIA 1 + STORIA 2 + COMP. 3			MAT. 2B + MAT. 1A + ED.ART.3		
	5 ^a	LAB. ITA 1 + LAT. 2 + ING. 3 + COMP. 4		LAB. ITA 1 + LAT. 2 + LAB. ITA 3				MAT. 1B + MAT. 3A + ED.ART. 2		
	6 ^a	LAB. ITA 1 + LAT. 2 + ING/ML 3 + COMP. 4		LAB. ITA 1 + LAT. 2 + LAB. ITA 3				MAT. 3B + MAT. 2A + ED.ART. 1		
Martedì	1 ^a	ING. 1 + ING/ML 2 + LAB. ITA 3 + LAB. ITA 4		ED. MUS.	MAT.			STORIA	REL	ED. TEC.
	2 ^a	REL	SCIENZE	SCIENZE	ING/ML 1A + ING. 2A + FR 1B + FR 2B			GEO 1 + C.V. ITA. 3 + ED.ART. 2		
	3 ^a	MAT	ED.FIS.	SCIENZE	ING/ML 2A + ING. 1A + FR 1B + FR 2B			GEO 1 + C.V. ITA. 3 + ED.ART. 2		
	4 ^a	SCIENZE	ITA	GEO	ED. MUS.			ING/ML 1 + FR 1 + ED.ART. 3 + ING. 2		
	5 ^a	SCIENZE	MAT	MAT	ITA + LARSA			ING/ML 1 + FR 1 + FR 3 + ING. 2		
	6 ^a	ED. TEC.	MAT	MAT	ITA + LARSA			ED. TEC.	ED. MUS.	ED. FIS.
Mercoledì	1 ^a	MAT	GEO	ED. ART.	ING. 1B + FR 2A + ED. TEC. 2B + ED. TEC. 1A			REL	STORIA	STORIA
	2 ^a	ED. MUS.	ED. ART.	SCIENZE	ING. 2B + FR 1A + ED. TEC. 1B + ED. TEC. 2A			STORIA	STORIA	REL
	3 ^a	GEO	REL	ED. TEC.	COMP. 1 + SCIENZE 2 + STORIA 3			LAB. ITA 1 + LAB. ITA 2 + C.V. ITA ;		
	4 ^a	INGLESE	MAT	REL	COMP. 1 + SCIENZE 2 + STORIA 3			LAB. ITA 1 + LAB. ITA 2 + C.V. ITA ;		
	5 ^a	LAB. ITA 2 + LAB. STORIA 1 + LAB. ITA 3 + R. MAT. 4		GEO 3 + LAB. FR. 1 + ED. ART. 2				LAT. + COMP. + ING. 3		
	6 ^a	LAB. ITA 2 + ING/ML 1 + LAB. ITA 3 + R. MAT. 4		GEO 2 + LAB. FR. 1 + ED. ART. 3				LAT. + COMP. + ING. 3		
Giovedì	1 ^a	GEO	ITA	INGLESE	MAT.			ED. MUS.	ED. TEC.	STORIA
	2 ^a	ED.FIS.	STORIA	STORIA	ED. ART.			ING/ML 1 + ING. 1 + GEO 3 + GEO 4		
	3 ^a	MAT.	ED. TEC.	ED. FIS.	STORIA 1 + STORIA 2 + STORIA 3			ING/ML 1 + ING. 1 + GEO 3 + GEO 4		
	4 ^a	ITA	INGLESE	ED. ART.	SCIENZE 1 + STORIA 2 + STORIA 3			FR 2 + FR. 3 + ED.FIS. 1		
	5 ^a	COMP. 2 + L. CL. 1 + FR 4 + LARSA		LAB. ITA 2 + LAT. 1 + LAB. ART. 3 + LARSA MAT				FR 2 + ED. ART. 1 + ES. MAT. 3 (F)		
	6 ^a	COMP. 2 + L. CL. 1 + FR 4 + LARSA		LAB. ITA 2 + LAT. 1 + LAB. ART. 3 + LARSA MAT				ED. FIS.	SCIENZE	ED. MUS.
Venerdì	1 ^a	ED. ART.	ED. MUS.	ED. TEC.	ITA			MAT 1A + MAT 2B + GEO. 3		
	2 ^a	ED. ART.	ED. FIS.	ED. MUS.	ITA			MAT 2A + MAT 1B + GEO 3		
	3 ^a	INGLESE	SCIENZE	ED. FIS.	MAT			ITA	ITA	ITA
	4 ^a	ED. FIS.	SCIENZE	MAT.	ED. TEC.			ITA	ITA	ITA
	5 ^a	COMP 1+LAB. CL 2+LAB. ITA 4+LARSA MAT		ING. 1B + ING/ML 1A(R) + FR 2A + ED. TEC. 2B				FR 1 + GEO 3 + GEO 4		
	6 ^a	COMP 1+LAB. CL 2+LAB. ITA 4+LARSA MAT		ING. 2B + ING/ML 2A(R) + FR 1A + ED. TEC. 1B				FR 1 + GEO 3 + GEO 4		
Sabato	1 ^a	ITA	STR. L.	ED. MUS.	REL			MAT 1A + MAT 3B + COMP 2		
	2 ^a	ITA	ED. MUS.	ED. FIS.	ED. TEC.			MAT 2A + MAT 1B + COMP 3		
	3 ^a	ED. MUS.	ED. TEC.	GEO	REL			MAT 3A + MAT 2B + COMP 1		
	4 ^a	LABORATORI	LABORATORI	LABORATORI	LABORATORI			LAB. AMB. 1 + C.F. + DIS. TEC.		
	5 ^a	DRAM. + PALLAVOLO + DANZA + LAB. ART.	AMBIENTE - INTERCULTURA - STRADALE - SALUT					LAB. AMB. 1 + C.F. + DIS. TEC.		

Legenda

Corso	Gruppi misti delle tre classi (equilibrio relazionale ed equeterogenei)
Corso Grassetto	Gruppi attività facoltative
Grassetto	Gruppi di livello diversi a seconda delle discipline

ALLEGATO E1

Orario dal 03 aprile 2006 al 31 maggio 2006

Giorno	Ora	I [^] A	I [^] B	I [^] C	2 [^] A	2 [^] B	2 [^] C	3 [^] A	3 [^] B	3 [^] C	
venerdì	1 ^a	ED.TEC. SCIENZE	GEO ED.ART.	ITA	GEO 1 + COMP. 2 + SCIENZE 3			ITA	ITA	ITA	
	2 ^a	LAT. 1 + LAB. STORIA 2	+LAB.ITA 3+LAB.ITA 4	ITA	GEO 1 + COMP. 2 + SCIENZE 3			ITA	ITA	ITA	
	4 ^a	LAT. 1 + LAB. ITA 1	ITA 3 + LAB. ITA 4	ITA	STORIA 1 + STORIA 2 + COMP. 3			SCIENZE	ED.FIS.	SCIENZE	
	5 ^a	LAB. ITA 1	+ LAT. 2 + ING. 3 + COMP. 4		STORIA 1 + STORIA 2 + COMP. 3			MAT. 2B + MAT. 1A + ED.ART. 3			
	6 ^a	LAB. ITA 1	+ LAT. 2+ING/ML. 3+COMP. 4		LAB. ITA 1 + STORIA 2 + LAB. ITA 3			MAT. 1B + MAT. 3A + ED.ART. 2			
	6 ^a	LAB. ITA 1	+ LAT. 2+ING/ML. 3+COMP. 4		LAB. ITA 1 + STORIA 2 + LAB. ITA 3			MAT. 3B + MAT. 2A + ED.ART. 1			
martedì	1 ^a	REL	SCIENZE	SCIENZE	ED.MUS.	MAT	MAT	STORIA	REL	ED.TEC.	
	2 ^a	MAT.	ED.FIS.	SCIENZE	ING/ML. 1A + ING. 2A + FR 1B + FR 2B			GEO 1 + C.V. ITA 3 + ED.ART. 2			
	4 ^a	SCIENZE	ITA	GEO	ING/ML. 2A + ING. 1A + FR 1B + FR 2B			GEO 1 + C.V. ITA 3 + ED.ART. 2			
	5 ^a	SCIENZE	MAT	MAT	ED.FIS.	MAT	ED. MUS.	ING/ML. 1 + FR 1 + ED.ART. 3 + ING. 2			
	6 ^a	ED.TEC.	MAT	MAT	ITA	ITA	+LARSA	ING/ML. 1 + FR 1 + FR 3 + ING. 2			
	6 ^a	ED.TEC.	MAT	MAT	ITA	ITA		ED. TEC.	ED. MUS.	ED.FIS.	
venerdì	1 ^a	MAT	GEO	ED.ART.	ING 1B + FR 2A + ED.TEC.2B + ED.TEC.1A			REL	STORIA	STORIA	
	2 ^a	ED.MUS.	ED.ART.	SCIENZE	ING 2B + FR 1A + ED.TEC.1B + ED.TEC.2A			STORIA	STORIA	REL	
	3 ^a	GEO	REL	ED. TEC.	COMP 1 + SCIENZE 2 + STORIA 3			LAB. ITA 1 + LAB. ITA 2 + C.V. ITA 3			
	4 ^a	INGLESE	MAT	REL	COMP 1 + SCIENZE 2 + STORIA 3			LAB. ITA 1 + LAB. ITA 2 + C.V. ITA 3			
	5 ^a	LAB. ITA 2	LAB. STORIA 1	LITA 3 + R.MAT.4	COMP 3 + LAB. FR. 1 + ED. ART. 2			LAT. 2 + COMP. 1 + ING. 3			
	6 ^a	LAB. ITA 2	+ ING/ML. 1 + LITA 3 + R.MAT.4		GEO 2 + LAB. FR. 1 + ED. ART. 3			LAT. 2 + COMP. 1 + ING. 3			
venerdì	1 ^a	GEO	ITA	INGLESE	MAT.	ED.ART.	MAT.	ED.MUS.	ED.TEC.	STORIA	
	2 ^a	ED.FIS.	STORIA	STORIA	ED.ART.	ED.MUS.	MAT.	ING/ML. 1 + ING. 1 + GEO 3 + GEO 4			
	3 ^a	MAT.	ED. TEC.	ED.FIS.	STORIA 1 + STORIA 3			ING/ML. 1 + ING. 1 + GEO 3 + GEO 4			
	4 ^a	ITA	INGLESE	ED.ART.	SCIENZE 1 + STORIA 3 + STORIA 3			LAT. 1 + FR 2 + FR. 3			
	5 ^a	COMP. 2 + L. CL. 1 + FR 4 + LARSA			LAB. ITA 2 + LAT. 1 + ED. FIS. 3 + R.MAT.(C)			LAT. 1 + FR 2 + FR. 3			
	6 ^a	COMP. 2 + L. CL. 1 + FR 4 + LARSA			LAB. ITA 2 + LAT. 1 + ED. ART. 3 + R.MAT.(C)			LAT. 1 + FR 2 + FR. 3			
venerdì	1 ^a	ED. ART.	ED. MUS.	ED. TEC.	ITA	ITA	ITA	ED. FIS.	SCIENZE	ED. MUS.	
	2 ^a	ED. ART.	ED. FIS.	ED. MUS.	ITA	ITA	ITA	MAT 1A + MAT 2B + GEO. 3			
	3 ^a	INGLESE	SCIENZE	ED. FIS.	ITA	ITA	ITA	MAT 2A + MAT 1B + GEO 3			
	4 ^a	ED. FIS.	SCIENZE	MAT.	ED.TEC.	MAT	ED. ART.	ITA	ITA	ITA	
	5 ^a	COMP 1+LAB.CL 2+LAB.ITA 4+LARSA MAT			ING.1B + ING/ML.1A(R) + FR 2A + D.TEC.2B			FR 1 + GEO 3 + GEO 4			
	6 ^a	COMP 1+LAB.CL 2+LAB.ITA 4+LARSA MAT			ING.2B + ING/ML.2A(R) + FR 1A + D.TEC.1B			FR 1 + GEO 3 + GEO 4			
sabato	1 ^a	ITA	ED. MUS.	ED. MUS.	REL	ED. FIS.	ED.TEC.	MAT 1A + MAT 3B + COMP 2			
	2 ^a	ITA	ED. MUS.	ED. FIS.	MAT.	ED. TEC.	REL	MAT 2A + MAT 1B + COMP 3			
	3 ^a	ED. MUS.	ED. TEC.	GEO	MAT.	REL	ED.FIS.	MAT 3A + MAT 2B + COMP 1			
	4 ^a	LABORATORI	LABORATORI	LABORATORI	LABORATORI	LABORATORI	LABORATORI	LAB. AMB. 1 (B) + C.F. + DIS. TEC.(S)			
	5 ^a	DRAM. + PALLAVOLO + DANZA + LAB.ART	AMBIENTE - INTERCULTURA - STRADALE - SALUTE					LAB. AMB. 1 (B) + C.F. + DIS. TEC.(S)			

MOBILITA' DIDATTICA INTERNA DEI DOCENTI

Corsivo	Docente di scienze e matematica
Corsivo Grassetto	Docente di lettere 1
Grassetto	Docente di lettere 2
Corsivo sottolineato	Docente di lettere 3

Bibliografia

Bibliografia generale

- A. Alberti, *Commento ai programmi della scuola elementare dopo la riforma*, La Nuova Italia, Firenze, 1994.
- L. Amovilli, *Imparare a imparare*, in "Psicologia e lavoro", 1990, n. 70.
- AAVV, *Sui decreti delegati*, Il puntoemme Edizioni, Milano, 1975.
- A. Bergonzoni, M. Cervellati (a cura di) *Narrare ed ascoltare*, IRRE E-R, Bologna, 2003.
- F. Bertoldi, *Teoria sistemica dell'istruzione*, La Scuola, Brescia 1977.
- G. Bocchi, M. Ceruti, *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano, 1985.
- P. Calidoni, M. Falanga, I. Fiorin, C. Scurati, *La funzione dirigente nella scuola primaria*, La Scuola, Brescia, 1995.
- A. Canevaro, *Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione scolastica*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 6^a rist., 1991.
- G. Cerini, F. Frabboni, *Sui sentieri della riforma. Didattica e organizzazione nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Bologna, 1998.
- G. Cerini (a cura di), *Idee di tempo idee di scuola*, Tecnodid, Napoli, 2005.
- B. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti, Roma, 1992.
- M. Dallari, *Posta prioritaria*, Meltemi.
- F. De Bartolomeis, *Sistema dei Laboratori*, Feltrinelli, 1978.
- F. De Bartolomeis, *La scuola nel nuovo sistema formativo*, Junior, Bergamo, 1998.
- D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano, 1996.
- J. Dewey, *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze.
- R. Dynes, *Scrittura creativa in gruppo*, Erickson, Trento.
- F. Frabboni, *Didattica generale. Una nuova scienza dell'educazione*, Mondadori, Milano, 1999.
- F. Frabboni, *Il laboratorio*, Bari, Laterza, 2004.
- F. Frabboni, *Il laboratorio per imparare ad imparare*, Tecnodid, Napoli, 2005.
- F. Frabboni, L. Guerra, C. Scurati, *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, Bruno Mondadori, Milano.

- C. Freinet, *Le mie tecniche*, La Nuova Italia, Firenze, 1969.
- A. Gallo, *Gli organi collegiali della scuola*, NIS, Roma, 1981, La Scuola, Brescia, 1995.
- H. Gardner, *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1989.
- H. Gardner, *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano, 1994.
- V. Ghepardì, M. Manini *"Didattica generale"* Ed. CLUEB, 2001.
- D. Goleman, *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 2000.
- D. Goleman, *Intelligenza sociale*, Rizzoli, Milano, 2006.
- H. R. Kohl, *La scuola aperta*, Il puntoemme Edizioni, Milano, 1973.
- J. F. Lyotard, *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano, 1981.
- M. Montessori, *La mente del bambino*, Garzanti, Milano, 1952.
- E. Morin, *Il metodo*, Feltrinelli, Milano, 1983.
- L. Mortari, *Avere cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Firenze.
- MIUR, *Norme, indicatori, commenti*, n. 1, 2004.
- M. Nerbano (a cura di), *Un anno di laboratorio scientifico*, Comune di Modena – Assessorato alla Pubblica Istruzione, Modena, 1989.
- A. Orlandoni, *I Progetti SeT provinciali*, in *"Innovazione Educativa"*, n. 4, maggio 2005.
- F. Pinto Minerva, R. Gallealli, *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*, Carocci, Roma, 2004.
- P. Plessi, *Insegnare a studiare*, Istituto Geografico De Agostini, Novara 1996.
- G. Pontremoli, *Elogio delle azioni spregevoli*, L'ancora del Mediterraneo, Napoli.
- B. Restelli, *Giocare con tatto. Per una educazione plurisensoriale secondo il Metodo Bruno Munari*, Franco Angeli, Milano.
- M. Sclavi, *A una spanna da terra*, Bruno Mondatori, Milano, 2005.
- L. Stenhouse, *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*, Armando, Roma 1975.
- F. Tenore, *Scuola, enti locali, territorio*, La Scuola, Brescia, 1979.
- G. Toschi, *Le riforme degli ultimi venti anni*, in *Idee di tempo idee di scuola*, G. Cerini (a cura di), Tecnodid, Napoli, 2005.
- G. Vattimo, P. A. Rovatti (a cura di), *Il pensiero debole*, Feltrinelli, Milano, 1983.
- L. Von Bertalanffy, *Teoria generale dei sistemi*, I.L.I., Milano 1971.

Postfazione

UN 'PONTE' VERSO NUOVE INDICAZIONI NAZIONALI

Giancarlo Cerini, Nerino Arcangeli**

**Dirigenti Tecnici - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*

Scenari in movimento

La scuola italiana negli ultimi dieci anni è stata attraversata da un ampio dibattito su possibili nuovi assetti curriculari ed organizzativi, sia in relazione alla riconosciuta autonomia delle istituzioni scolastiche (1997), sia in previsione di riforme degli ordinamenti (2000 e 2003) che però hanno stentato a tradursi in effettivi e condivisi cambiamenti.

Sullo sfondo, scenari culturali ed esistenziali sempre più complessi (globalizzazione, nuove tecnologie, pervasività della comunicazione, stili di vita) hanno rimesso in discussione le stesse finalità del sistema educativo, il suo modo di operare, il 'senso' che insegnanti ed allievi possono ancora dare al loro incontrarsi quotidiano nelle aule scolastiche.

Contesti complessi e situazioni problematiche, di fronte ai quali non ci si può scoraggiare, in quanto si ritiene che solo la riflessione, la ricerca permanente, la valorizzazione del 'sapere' della scuola possono offrire una bussola di orientamento per le scelte da compiere per un futuro da riscrivere giorno dopo giorno.

In tutta Europa è ormai evidente che lo sviluppo ed il miglioramento delle pratiche educative non avvengono più attraverso le grandi ingegnerie di ordinamento o le grandi costruzioni curriculari, ma principalmente attraverso le iniziative delle scuole autonome, la responsabilità sociale delle comunità locali, le 'passioni' competenti di insegnanti e dirigenti.

Le vere riforme sono quelle che prendono piede nelle aule delle nostre scuole, che rispondono ad effettive esigenze di apprendimento e di crescita degli allievi, di 'benessere' e di motivazione per i docenti.

È in quest'ottica che è stato pensato e realizzato in Emilia-Romagna il progetto di ricerca congiunto USR-IRRE sulle innovazioni curriculari e pedagogiche, di cui si di-

scute da qualche anno nella scuola italiana. Lo spunto è stato il dibattito innescato dai provvedimenti varati nel 2004 per il primo ciclo di istruzione (nuove indicazioni programmatiche e nuovi dispositivi pedagogici ed organizzativi), con la decisione di offrire alla scuola regionale un'opportunità di ricerca 'plurale', cioè senza la presunzione di fornire risposte definitive, pregiudizialmente ostili o favorevoli, ma aperta al libero confronto tra esperti, al dialogo con la scuola quotidiana, con attenzione ai movimenti reali (le associazioni professionali, i gruppi di ricerca, le reti di scuole).

Ci piace segnalare il metodo adottato e i primi frutti della ricerca su discipline e modelli organizzativi.

Le 'officine' del curriculum

Superata la stagione dei programmi nazionali ed il rischio del 'fai da te' di un'autonomia male intesa, è necessario costruire le coordinate condivise di un progetto culturale nazionale (gli indirizzi nazionali per il curriculum). Ma per farlo non ci si può affidare solo ad esperti o commissioni più o meno estese, più o meno rappresentative. Anche la migliore elaborazione resta 'lontana' e non 'incide' sulla scuola se non si adotta un processo molto aperto, corale, di ascolto e di elaborazione partecipata dal basso. Si decide di cambiare, se si capisce che il cambiamento scaturisce dalla comunità professionale di riferimento, se l'innovazione è percepita come il frutto riconosciuto del lavoro e delle fatiche di tanti.

Ci piace pensare agli oltre 200 ricercatori, dirigenti scolastici, universitari, ispettori, insegnanti, impegnati nei gruppi di lavoro in Emilia-Romagna, come alle maestranze di un'officina ove si forgiavano i curricoli prossimi venturi. Un'officina capace (pur con tutti i limiti di risorse, tempo, disponibilità) di rappresentare una sorta di commissione 'decentrata' sul territorio, in grado di raccogliere le migliori intuizioni ed esperienze didattiche presenti nella realtà regionale, per dare voce alle competenze ed al sapere espresso dalle università e dalle scuole, al fine di tradurre tutto questo in materiali di lavoro per i 'costruttori di curricoli', che non risiedono solo a Roma, ma ormai – a buon diritto – in ogni scuola.

Lo scopo non è solo quello di rendere omaggio alla democrazia formale, di 'ascoltare' tanti, ma di 'approfittare' dell'occasione per coinvolgere un gran numero di operatori scolastici (ma anche di genitori e cittadini, come è avvenuto in Francia con il *Documente Thelot*) attorno al futuro progetto della scuola, partendo da un'analisi realistica dello 'stato dell'arte' e costruendo programmi e curricoli che siano effettivamente alla portata di studenti ed insegnanti: un po' più ambiziosi di ciò che già si fa normalmente a scuola, ma non troppo distanti dalle esperienze migliori, per dare il senso della praticabilità e sostenibilità delle nuove proposte.

Le prime indicazioni della ricerca

Dal lavoro dei gruppi, alcuni centrati sulla dimensione disciplinare (l'ambientazione dei saperi nelle pratiche didattiche), altri su dispositivi pedagogici (la coerenza tra scelte educative ed organizzative), scaturiscono preziose indicazioni per i futuri assetti della scuola di base.

Le scuole, alla luce del nuovo quadro normativo, si aspettano indirizzi curriculari che sappiano coniugare il protagonismo delle scuole autonome con le garanzie e le responsabilità nazionali. I documenti dovrebbero chiarire:

- 1) *quadri di competenze* (o profili di competenza) in forma di standard formativi in uscita da ogni insegnamento scolastico (sul modello del *framework* europeo per la lingua straniera), utili ai docenti, ai ragazzi, al sistema sociale, sia come regolazione, sia come base della certificazione;
- 2) *obiettivi (specifici) di apprendimento*, come indicazioni curriculari, più sobrie di quelle attuali, condivise dalla comunità scientifica, in dialogo con la scuola migliore, di carattere puramente orientativo, da utilizzare intelligentemente nella costruzione dei curricula 'reali';
- 3) *livelli essenziali delle prestazioni* (LEP), in termini di funzionamento e di servizio culturale da garantire in tutte le scuole del territorio nazionale, a prescindere dalle specifiche condizioni locali. Sono prescrittivi per la scuola e sottoposti a verifica interna ed esterna (mediante autovalutazione, controllo di gestione, valutazioni di sistema).

Siamo fiduciosi che i materiali messi a disposizione nei 16 volumi della 'collana' dei gruppi di ricerca operanti in Emilia-Romagna (circa 2.000 pagine a stampa¹) possano rappresentare uno stimolo per far crescere la partecipazione e la professionalità degli operatori scolastici.

Ma la risposta, ora, appartiene solo ai lettori.

¹ Altri materiali saranno disponibili in rete sul sito *web: <http://85.18.135.22/grupp ricerca/>*, non aperto al pubblico alla data di pubblicazione del volume.

Collana 'Quaderni dei Gruppi di ricercaUSR e IRRE Emilia-Romagna'

Piano della collana (2007)

<i>N.</i>	<i>Titolo</i>
1	Arte
2	Attività motorie
3	Geografia
4	Lingua italiana
5	Lingue straniere
6	Matematica
7	Musica
8	Scienze
9	Storia
10	Tecnologia
11	Funzioni tutoriali
12	Unità di apprendimento
13	Idea di persona
14	Laboratori
15	Personalizzazione
16	Portfolio

I volumi della Collana sono pubblicati dalla Casa editrice Tecnodid di Napoli.

Una copia dei testi è inviata gratuitamente a tutte le istituzioni scolastiche della regione Emilia-Romagna. Altre copie possono essere richieste alla casa editrice al prezzo indicato in copertina.

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
Piazza XX Settembre, 1 - 40121 Bologna - Tel. 051 4215711
E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it
Sito web: www.istruzioneer.it

Direttore Generale: Luigi Catalano
Ufficio V - Formazione, autonomia e iniziative editoriali
Dirigente: Giancarlo Cerini

Per informazioni relative alla distribuzione dei volumi: Anna Monti - Tel. 051 4215733
E-mail: anna.monti@istruzione.it