

Sommario

INNOVAZIONE EDUCATIVA

Mensile di discussione e progettazione di nuovi itinerari formativi

Numero 1-2
Marzo 2004

Direttore

Franco Frabboni

Segretaria di redazione

Maria Cristina Gubellini

In redazione

Angela Assirelli
Gian Luigi Betti
Laura Cerrocchi

Direttore Responsabile

Antonio Crusco

Autorizzazione
del tribunale di Napoli
n° 28 del 16 marzo 2004
Edizioni Tecnodid
P.zza Carlo III, 42
80137 Napoli
P.iva 00659430631
Tel 081441922
Fax 081210893



IRRE E. R.

ISTITUTO REGIONALE DI RICERCA
EDUCATIVA PER L'EMILIA ROMAGNA

Il punto

Editoriale

Franco Frabboni 2

La parola a ...

Lucrezia Stellacci

a cura di Gian Carlo Sacchi 4

Voci dall'IRRE

Gli IRRE: identità, contesto, futuro

Ruggero Toni 8

La nuova mission degli IRRE

Francesco Gesmundo 12

Il dibattito

Diamo pedagogia alla scuola di base

Franco Frabboni 16

Un comma per gli istituti comprensivi

Giancarlo Cerini 21

La questione della secondaria

Giancarlo Sacchi 28

Contributo alla discussione sul documento del sistema dei licei

Giancarlo Mori 31

La ricerca

La mente del bambino tra vincoli biologici e risorse culturali

Franca Pinto Minerva 34

Verso un "sapere tecnologico" ad elevata valenza formativa

Filippo Ciampolini 38

Informatica. Ma quale patente?

Nicola Paparella 42

La professionalità docente

Il portfolio del docente

Lucrezia Stellacci 45

L'educazione per tutta la vita

Educazione degli adulti e dialogo sociale

Giulia Antonelli 47

Leadership educativa

Dirigenza e dintorni

Ivana Summa 50

Lo scaffale

Recensione 55

Editoriale

Franco Frabboni*

«**Innovazione educativa**» cambia look, indossa un abito della festa. Con questa nuova veste editoriale, la gloriosa e pluridecennale Rivista pedagogico-didattica dell'**IRRE** Emilia-Romagna si trasforma in un "veliero" che prende il mare per avventurarsi sulle rotte della scuola della Riforma del nostro Paese. Come dire. Si sveste del suo tradizionale *abito del sabato* (di rigore per il "ballo" riservato alla scuola emiliana) per indossare l'*abito della domenica* (di rigore per il "gran-ballo" riservato al sistema formativo nazionale). Fuori di metafora, la Rivista **IRRE ER** - presa per mano dall'editore Tecnodid - metterà a disposizione degli insegnanti, a partire da questa nuova serie, un duplice materiale pedagogico-didattico. Nella stessa confezione editoriale troveranno posto (a) la nuova Rivista mensile a raggio nazionale e (b) un Insero/Emilia-Romagna di informazione-documentazione a *raggio regionale*.

Iniziale compagno di "cordata" di **Innovazione educativa** - nell'impervia scalata (in attesa di amici/rocciatori di altri **IRRE**) verso le cime del *diritto alla studio* e della *qualità dell'istruzione* del nostro Paese - sarà l'**Istituto Regionale di Ricerca Educativa Puglia**, che pubblicherà per il suo sistema formativo regionale uno specifico Insero/Puglia. Rinforziamo questa novità editoriale.

Da questo numero 1/2004, **Innovazione educativa** sarà distribuita gratuitamente nei due arcipelaghi scolastici emiliano e pugliese (in attesa di new entry...). Ovviamente, nei due territori scolastici citati l'Insero sarà specificamente regionale. Nelle restanti contrade scolastiche del Paese, la Rivista - ovviamente priva di Insero - sarà in abbonamento.

«**Innovazione educativa**» avrà a baricentro della sua riflessione e proposta pedagogico-didattica la *ricerca*. Intesa come "metodo" di approccio alla *conoscenza* e come "strategia" ineludibile per aprire agli allievi la strada dell'*autoapprendimento*. **Una scuola che fa ricerca** avrà voce e palcoscenico permanente nel teatro intitolato a questa Rivista nazionale/Irre.

Saranno due i suoi principali copioni di recita. Il primo copione porta il nome **educazione per tutta la vita**; il secondo copione porta il nome di **sistema formativo integrato** (scuola più agenzie formative territoriali, a partire dalla famiglia).

In virtù di questa dilatazione longitudinale (l'*educazione permanente*) e trasversale (l'interdipendenza formativa *scuola-extrascuola*) del sistema educativo, «**Innovazione educativa**», si porrà sulle spalle l'arco della ricerca corredato di un ricco repertorio di frecce investigative. Tutte rivolte a questo bersaglio: fungere da "supporto" alla scuola quale luogo inquisitivo autonomo. Il che è possibile se gli **IRRE** sapranno convertirsi in *laboratori di ricerca* pedagogico-didattica.

Tutto questo per dire che la Rivista non solo fornirà contributi di elevata affidabilità scientifica e curricolare per il fecondo dibattito in atto sulla *qualità dell'istruzione* in un sistema scolastico di massa, ma intende anche mettere a disposizione della scuola militante possibili **progetti strategici di ricerca**, in grado di qualificare compiutamente il nostro sistema scolastico.

Per esemplificare, ne indichiamo cinque di indiscutibile forza innovativa.

1. La scuola che fa ricerca

Anzitutto, su questo “metodo” prioritario del fare-scuola (a raggio nazionale) la Rivista intende elaborare e proporre un *modello-Irre* di **ricerca-azione** da divulgare nelle scuole. Ponendole nelle condizioni di attivare, tra le proprie pareti formative, processi di apprendimento fondati sulla curiosità cognitiva e sulla scoperta autonoma delle conoscenze da parte degli allievi.

2. Dentro la Riforma

Su questo secondo percorso investigativo (a raggio nazionale) la Rivista intende portare nutriti contributi alla **progettazione curricolare** dei nuovi comparti scolastici della scuola della Riforma. Da una parte, alla qualificazione delle *competenze culturali* (di natura disciplinare e interdisciplinare), dall'altra parte alla disseminazione delle strategie didattiche della *personalizzazione*, del *tutor*, dei *laboratori*, del *portfolio*, della *valutazione* formativa e sommativa.

3. La carta geografica delle risorse formative regionali

Su questo terzo percorso investigativo (a raggio nazionale) la Rivista intende redigere un prototipo di “mappamondo” delle agenzie formative regionali (pubbliche e private) dotate di cifre culturali ed educative in grado di concorrere alla costruzione di un Progetto di **sistema formativo integrato**.

4. Protocolli d'intesa Università-Uffici scolastici regionali-IRRE

Su questo quarto percorso investigativo (a raggio regionale) la Rivista intende proporre possibili **protocolli di intesa** con le sedi universitarie regionali e con gli Uffici scolastici regionali per la *formazione iniziale e in servizio* (tramite apposite strutture accademiche di “eccellenza”) degli insegnanti di ogni ordine e grado.

5. Il Report sul sistema scolastico regionale

Su questo quinto percorso investigativo (a raggio regionale) la Rivista intende suggerire alla rete nazionale degli **IRRE** le modalità scientifiche (inquisitive, informative, statistiche, documentarie) necessarie per potere pervenire alla *redazione* - in stretta collaborazione con gli Uffici scolastici regionali - di un **Report** (una sorta di micro-CENSIS) che illustri la *carta d'identità scolastica* di una realtà regionale: sia la sua distribuzione quantitativa, sia il suo stato di salute formativa.

*Presidente IRRE Emilia Romagna

Lucrezia Stellacci

1. Quale ritiene sia lo “stato dell’arte” del sistema scolastico in Emilia-Romagna?

Ho già avuto modo in altre occasioni di definire questa Regione “naturalmente inclusiva e tendenzialmente integrata”, caratteristiche che confermo e che si riflettono immediatamente sul benessere della sua Scuola.

Non è un caso che la valutazione complessiva dell’esperienza dell’integrazione scolastica dei portatori di handicap in questa Regione parli positivo, racconti di un sistema socio-educativo ricco di opportunità, cresciuto nella diffusione delle buone pratiche, su interventi qualificati degli Enti Locali, su di una forte attenzione ai diritti individuali.

Non è un caso che alla domanda di scolarizzazione di bambini stranieri, che presenta un trend di sviluppo rilevante in tutta la Regione con una media di presenze pari al 6% della popolazione scolastica e punte superiori al 7% nelle scuole della Province di Modena e Reggio Emilia, le scuole, opportunamente affiancate dai servizi sociali ed educativi dei Comuni, abbiano risposto generalmente in maniera adeguata.

E che “il sistema formativo integrato” conti in questa Regione esperienze significative e di qualità che hanno avuto il merito di ridurre il tasso di dispersione scolastica di molti punti sotto la media nazionale, attestandosi agevolmente su quel 10% che la C.E. nel Vertice di Lisbona ha inserito fra gli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione in Europa da raggiungere entro il 2010 (tasso medio europeo dispersione scolastica 19%; tasso medio nazionale 29%).

Per non parlare di altri indicatori strutturali parimenti oggettivi che confermano lo stato di salute attuale del sistema scolastico regionale.

Un sistema esteso e complesso che conta circa 500.000 studenti ed oltre 70.000 operatori scolastici distribuiti su 559 istituzioni scolastiche statali (per complessive 2287 sedi scolastiche) cui vanno aggiunte le 980 scuole paritarie che fanno parte a pieno titolo del sistema educativo regionale.

Il rapporto medio complessivo di un docente ogni 10,4 alunni è superiore all’indice di 9,5 fissato a livello nazionale; le classi di tempo pieno nelle scuole elementari rappresentano il 40,67% dell’intero settore contro il 25% a livello nazionale; la rete delle scuole dell’infanzia (statali, comunali, paritarie) assorbe gran parte della domanda sociale del servizio prescolare, fatta eccezione per alcuni grossi capoluoghi di Provincia quali Bologna e Modena.

La scuola della nostra Regione esibisce dati rassicuranti in materia di sicurezza e di adeguamento degli edifici scolastici, abbondanza di risorse materiali (un personal computer ogni 8 alunni, un laboratorio ogni due aule normali), capacità di governo amministrativo, partecipazione e attenzione dei genitori, qualificazione del personale scolastico, propensione a cercare scambi più intensi con il territorio e con l’Europa.

Oltre un terzo delle scuole della Regione ha partecipato a scambi europei ed internazionali attraverso i progetti Leonardo, Socrate, Comenius e Lingue, oltre all’ampio ricorso al Fondo Sociale Europeo per l’integrazione dei sistemi formativi.

I buoni livelli raggiunti che provengono dai vantaggi accumulati negli anni non devono impe-

dirci di considerare tutti i settori sopra citati come possibili aree di miglioramento in connessione ai grandi processi di trasformazione che il mondo sta vivendo e che consegnano al sistema formativo le nuove sfide della società della conoscenza e dell'apprendimento, aprendo nuove prospettive per l'educazione.

2. Quali elementi – a Suo avviso – caratterizzano la situazione scolastica regionale, in relazione alla Riforma Moratti?

Molti sono a mio parere i punti di contatto fra la Riforma degli ordinamenti scolastici ed il progetto educativo che sottende la realtà scolastica di questa Regione.

La centralità dello studente nell'azione educativa, la volontà di rafforzare il dialogo tra scuola e famiglia e di adeguare l'offerta formativa ai diversi stili e tempi di apprendimento dei ragazzi con un'attenzione particolare all'orientamento formativo ed alla continuità didattica fra cicli scolastici, oltre ad essere i principi fondanti della Riforma, trovano conferma nelle vocazioni naturali del sistema scolastico regionale che, come ho già chiarito, si caratterizza per le capacità di accoglienza, di attenzione alla persona, di inclusione sociale, di flessibilità dell'offerta formativa⁽¹⁾, di integrazione dei sistemi e delle istituzioni per un processo continuo di miglioramento del servizio.

Ma la Riforma intende potenziare anche l'Autonomia delle scuole e valorizzare la professionalità dei docenti.

Sono due facce di una stessa medaglia, l'Autonomia della scuola non sarebbe reale senza l'autonomia dei docenti che si libera dalla vecchia logica impiegatizia-burocratica per restituirli all'etica della libertà e della responsabilità.

Non è vero che i piani di studio saranno appannaggio dello Stato e delle Regioni, è vero anzi il contrario, ossia che come stabilito dal regolamento

dell'Autonomia (D.P.R. 275/99), Stato e Regioni indicheranno, ognuno relativamente alla sua quota, "gli obiettivi generali del processo formativo e gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni". Spetterà poi alle scuole e agli insegnanti predisporre i piani di studio, e lo potranno fare secondo il principio della libertà di insegnamento e del dovere di dare risposte efficaci al bisogno di educazione e di istruzione degli studenti.

La Scuola se da una parte è costituita dalle domande degli studenti, dall'altra ha come fulcro la persona dell'insegnante: è l'insegnante che fa la scuola e la rende noiosa o appassionante a seconda delle risposte che saprà dare ai giovani in forza del suo impegno nella vita e della sua cultura.

L'autonomia apre quindi una prospettiva d'impegno e di creatività nel campo dell'insegnamento, che renderanno questa professione più dignitosa e affascinante, proprio come la vorrebbero gli insegnanti delle nostre scuole, secondo quanto è emerso da una ricerca sulle caratteristiche della professione docente condotta da un gruppo di docenti espressione di Associazioni professionali operanti nella nostra Regione.⁽²⁾

3. Quali contorni definiscono – a Suo parere – i rapporti fra Stato, Regioni ed Enti locali in campo scolastico?

Ritengo che più del mio parere, valgano i recenti provvedimenti normativi emanati al riguardo. La modifica del Titolo V della Costituzione introduce cambiamenti fondamentali nel quadro di riferimento delle politiche educative. L'autonomia scolastica assume rilievo costituzionale ed evidenzia profili nuovi in relazione al previsto assetto federale dello Stato, che così come già prefigurato nella Legge n. 59/97, fonda le sue basi sul principio di sussidiarietà e di integrazione istituzionale orizzontale a cui si ricollegano i diversi livelli di governance.

In altre parole, il nuovo contesto normativo delineato dalla citata Legge n. 59, dal D.P.R. n. 112/98, dal D.Leg.vo 200/1999, dalla Legge Costituzionale n. 3/2001, segna il passaggio dallo Stato “gestore” allo Stato “regolatore” e sposta l’asse culturale del sistema di istruzione e formazione dalla verticalità delle procedure di gestione alla orizzontalità della organizzazione del servizio per favorire la libera iniziativa di soggetti istituzionali e privati (autonomie locali, autonomie funzionali, associazioni ed enti privati), ritenuti capaci di interpretare i bisogni del territorio e la domanda dei giovani, del sistema sociale e produttivo, e competenti a trasformarla in una offerta pubblica diffusa e diversificata di istruzione e formazione.

In buona sostanza,

- lo Stato fissa le norme generali e i principi fondamentali sull’istruzione nonché gli standard formativi (o contenuti formativi minimi essenziali) dell’istruzione e della formazione professionale che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale;
- le Regioni concorrono a regolamentare gli altri aspetti in materia di istruzione, oltre ad esercitare il potere di legislazione esclusiva sulla organizzazione del sistema di istruzione e formazione professionale;
- le autonomie scolastiche, sostenute ed affiancate dagli EE.LL. e dagli altri soggetti attivi della comunità sociale di appartenenza, determinano l’offerta formativa concreta nel rispetto del quadro legislativo nazionale e regionale.

4. Le chiediamo di esprimere la Sua opinione a proposito dell’autonomia delle scuole: stato di avanzamento, punti forti e punti deboli.

Sono sempre più convinta che il riconoscimento dell’autonomia scolastica sia stata la migliore strategia possibile per disincagliare la Scuola dalle secche della settorialità e dell’obsolescenza cui

l’avevano condotta la dipendenza gerarchica e l’autoreferenzialità.

Come ho già avuto modo di affermare nel mio primo saluto alla comunità sociale e scolastica di questa Regione, la Scuola rappresenta una risorsa comune per lo sviluppo civile, sociale ed economico di questo territorio, a cui va garantita la massima libertà di espressione.

Spetta allo Stato fissare i livelli unitari di fruizione del diritto all’istruzione, attraverso la definizione degli obiettivi generali e specifici di apprendimento, degli standard formativi, dei criteri di qualità del servizio educativo, ivi comprese le modalità di verifica dei risultati raggiunti, ma protagoniste del sistema formativo sono ormai le scuole autonome che diventano responsabili della progettazione formativa, della gestione organizzativa, dell’autovalutazione e verifica dei risultati.

Perché l’autonomia si sviluppi e non regredisca in isolamento o esercizio incondizionato delle funzioni occorrono tre condizioni:

- una forte partecipazione di tutte le componenti della vita scolastica;
- un rapporto organico tra autonomie scolastiche ed autonomie locali;
- un’amministrazione che svolga una funzione di monitoraggio dei processi e dei risultati, di valutazione e di stimolo al miglioramento continuo e, nel contempo, orienti le sue funzioni nell’ottica del “servizio alle scuole” e del “lavoro di rete”.

La maggiore difficoltà alla piena realizzazione delle tre condizioni suddette è nella identificazione e condivisione di un comune “codice comunicativo” e di un comune “sistema operativo” che riconduca la frammentazione dei centri decisionali (autonomie funzionali, autonomie locali, amministrazione scolastica) dallo stato di arcipelago in cui ciascuno vive, indipendentemente ed indifferentemente dagli altri, ad una Rete che esalti il ruolo di ciascuno in un contesto di cooperazioni.

Trattasi ovviamente di una nuova cultura da costruire e consolidare che richiede tempi lenti di assuefazione.

La parola a ...

Intanto le riforme strutturali della Scuola e dell'Amministrazione Scolastica stanno già producendo i loro effetti che trovano nella elevata partecipazione ed attenzione al mondo della scuola da parte della Regione, degli Enti locali, e dell'intera società civile e nella capacità di interagire e di integrarsi un sicuro punto di forza.

Altri punti di forza sono individuabili nel rapporto intenso tra scuola e extrascuola (testimoniato da numerose iniziative di integrazione), nella ricchezza del tessuto produttivo e culturale (Università, case editrici, centri di ricerca educativa, ecc.) tendenzialmente portato a collaborare secondo la consuetudine delle intese e degli accordi di programma, che mirano a tessere una rete di sostegno e di propulsione per le scuole dell'autonomia.

Punti di debolezza restano la mancanza di un Servizio nazionale di valutazione (nonostante tre anni di sperimentazione) e l'instabilità organizzativa dell'apparato amministrativo nei suoi organi centrali e periferici, ancora alla ricerca di una identità nuova, funzionale alla valorizzazione delle autonomie scolastiche.

(1) Recentemente l'USR e l'IRRE hanno pubblicato il quaderno n 7 dal titolo "Le buone pratiche della flessibilità".

(2) I risultati della ricerca sono stati pubblicati nel quaderno n. 8 dell'USR - IRRE dal titolo "Il portfolio del docente".

Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale
Emilia-Romagna
L'intervista è stata raccolta da
Giancarlo Sacchi

La rivista intende elaborare e proporre un *modello IRRE di ricerca-azione* da divulgare nelle scuole, ponendole nelle condizioni di attivare, tra le proprie pareti formative, processi di apprendimento fondati sulla curiosità cognitiva e sulla scoperta autonoma delle conoscenze da parte degli allievi.

Gli IRRE: identità, contesto e futuro

Ruggero Toni*

La premessa dei regolamenti

Il Regolamento che nel marzo del 2001 ha definito l'organizzazione e i compiti degli Istituti regionali di ricerca non può essere pensato o considerato in modo slegato o indifferente rispetto ai cambiamenti che da diversi anni hanno interessato la pubblica amministrazione e la scuola in particolare, prendendo avvio dalla legge 59/97. Quel provvedimento legislativo ha costituito un punto di svolta e si collega ai processi di riordino e riforma della pubblica amministrazione già avviati con molteplici interventi. Nella scuola, in particolare, quella legge ha prodotto forse il più forte impulso al cambiamento.

A volte si prova l'impressione che il Regolamento che ha conferito l'autonomia alle istituzioni scolastiche (DPR 275/99) e che è nato per delega dalla legge 59/97, ancora non sia interpretato o compreso fino in fondo. Certamente ancora non ha trovato una completa applicazione e forse la scuola, almeno in alcuni ambiti significativi, continua a muoversi in una logica di continuità legata allo status precedente. Ma non è solo una difficoltà vissuta dai protagonisti della scuola che, come sempre avviene, sono direttamente coinvolti nel disagio del cambiamento e sono quindi inclini a frenare o rallentare la piena esplicazione dell'autonomia. Anche l'apparato ministeriale, pur rinnovato e riorganizzato nei suoi organi centrali e periferici e nelle sue strutture territoriali come avremo modo di considerare, non sempre facilita e sostiene i processi di autonomia reale. Agisce infatti su alcune leve fondamentali come organici e finanziamenti che risultano decisivi per la capacità d'agire della scuola; anche la non – direttività formalmente messa in atto dall'amministrazione, continua invece a interferire in modo significativo su alcuni processi decisionali.

Il potenziale innovativo di quel provvedimento è tuttavia altissimo ed è tale da consentire livelli di innovazione culturale e di cambiamento organizzativo assolutamente significativi. Certamente i suoi contenuti hanno influito fortemente sulla architettura istituzionale che ha trasformato gli IRRSAE in IRRE. Il cambiamento nell'acronimo non dipende certo dalla ricerca di un miglioramento o di una semplificazione linguistica. In realtà esso esprime la cessione avvenuta sul piano formale e sostanziale di alcune competenze che sono solo un indicatore del cambiamento. Sono infatti cadute la S di sperimentazione e la A di aggiornamento poiché le titolarità di queste azioni sono state trasferite e sono entrate a far parte delle competenze che l'autonomia assegna alle scuole (art. 6 del DPR 275/99). Ma è ben altro quello che è cambiato.

È infatti evidente che gli Istituti regionali, che sono stati pensati e voluti come strutture di servizio e di supporto alle scuole a partire dai vecchi decreti del '74, si trovano oggi impegnati a misurarsi con un partner che ha mutato profondamente la propria identità e le proprie modalità d'agire. L'autonomia infatti accordata alle scuole trasforma le stesse in soggetti dotati di personalità giuridica e di un'ampia e autonoma capacità di agire. Gli IRRE sono quindi chiamati a misurarsi e confrontarsi con una realtà che è titolare di obblighi e diritti, che sa esprimere decisioni e volontà. Qualcosa di molto diverso rispet-

to alle vecchie strutture di apparato periferiche e governate dal centro con le circolari. Ciò che ci sembra traspaia in modo evidente dalla lettura del secondo comma dell'art. 1 del Regolamento di riforma degli IRRE (DPR190/01) è la centralità assegnata al ruolo di supporto e sostegno che l'Istituto è chiamato a svolgere. Nel lungo elenco delle competenze attribuite in riferimento alle scuole, ed evidenziate dal terzo comma dello stesso articolo 1, il termine più rilevante e ricorrente è "collaborazione", seguito a livello di frequenza linguistica da "partecipazione". Al tempo stesso i compiti che sono propri dell'Istituto sono tutti inclusi e conclusi all'interno del termine "ricerca". Gli Istituti regionali non sono chiamati ad occuparsi direttamente di formazione del personale della scuola ma di ricerca finalizzata alla messa a punto di strategie e contenuti per la formazione da proporre alla scuola. Gli interventi a livello di costruzione di percorsi formativi per i docenti devono essere coerenti con le scelte di programmazione dell'offerta formativa. Ma la predisposizione dell'offerta formativa è competenza esclusiva della scuola, fatti salvi gli indirizzi generali nazionali o locali. Gli IRRE quindi non "lavorano in proprio", ma la loro azione è strettamente connessa alle scelte che la scuola opera individuando i propri bisogni e la necessità di sopperire ad eventuali carenze o debolezze. Si ravvisa in tal modo un ruolo di servizio che viene in ogni circostanza confermato e suffragato dai compiti attribuiti. Gli Istituti lavorano in collaborazione con le scuole per elaborare proposte di innovazione, individuano e segnalano progetti di particolare significato che possono essere oggetto di interesse, favoriscono e sostengono scambi a livello di documentazione. Offrono la loro consulenza a sostegno di innovazioni sperimentali volute dalle scuole.

Tutto questo e quant'altro è indicato fra i compiti degli Istituti regionali consente di definire gli IRRE come agenzie di servizio, con tutti gli impliciti che la cultura organizzativa esprime e comprende. La centralità della scena è occupata dal "cliente", cioè dalla scuola, la finalità primaria è rappresentata dal dovere di assicurare un servizio efficace ed efficiente mirato sulla "customer satisfaction", la soddisfazione del cliente. Ma questo principio caratterizza anche la scuola poiché è essa stessa una agenzia di servizio. Il fruitore o "customer" del servizio non è una presenza amorfa, esclusa dai processi di produzione ma in qualche modo ne è protagonista o comunque parte attiva non trascurabile. Sia sul piano del diritto (leggasi Costituzione) che sul piano della legislazione derivata (leggasi leggi ordinarie) il compito della famiglia e della scuola risultano chiaramente definiti. Ma è proprio questa consapevolezza, questa piena assunzione di responsabilità che ancora sembra mancare sia al prestatore di servizio, sia all'utente. Si tratta, in sostanza, di essere consapevoli di una sorta di rivoluzione copernicana che modifica i principi tradizionali di competenza: da una parte l'Istituto che decide o pensa di interpretare i bisogni dell'utenza e lavora su suoi precisi canoni non di rado individualistici e, dall'altra, la scuola che pensa a sé e che si aspetta o pretende altro da una struttura di servizio. Questi ci sembrano i fattori critici e i descrittori della cultura organizzativa delle agenzie di servizio entro cui riteniamo necessario annoverare gli IRRE.

Il governo dell'azione

Se con queste osservazioni abbiamo individuato un primo cambio di identità che riguarda i compiti e le competenze istituzionali, esiste un secondo fattore di innovazione che agisce a livello di governo dell'Istituto. Il nuovo assetto organizzativo degli IRRE prevede alcuni organi chiave con una precisa definizione delle competenze. Esiste così un Consiglio di amministrazione, composto da cinque

membri, che esprime un Presidente. A questo organo competono le decisioni fondamentali a carattere generale che devono costituire le linee guida dell'azione politico – strategica dell'Istituto. Un secondo organo è rappresentato da un Comitato tecnico scientifico, composto anch'esso da cinque membri che assolve essenzialmente compiti di natura culturale a livello di approfondimento e di proposta; si tratta in un organo consultivo, ausiliario e strumentale che non assume decisioni ma sostiene e facilita le scelte che il Consiglio di Amministrazione è tenuto ad assumere avvalendosi dei saperi che anche il Comitato esprime. Tralasciamo per un momento l'importante funzione dell'altro organo previsto, rappresentato da Collegio dei revisori dei conti. Non deve infatti essere dimenticata la competenza amministrativa e contabile, la funzione giuridico - consultiva che questo organo potrebbe o dovrebbe esprimere a sostegno dell'autonomia decisionale dell'Ente. Come spesso succede, questo organo si trasforma in un semplice strumento di controllo attento, critico e severo. Non considera il fatto che gli organi decisionali molto spesso sono inesperti in campo giuridico e amministrativo e che avrebbero bisogno di un sostegno che talvolta non viene espresso. I Consigli di Amministrazione, almeno nell'ultima tornata di composizione e in diversi casi, non esprimono particolari competenze amministrative sotto il profilo del management e della gestione strategica e organizzativa (in qualche caso anche una scarsa conoscenza della scuola). È un errore di fondo ritenere che una grande qualità sul versante culturale o sociale sia automaticamente trasferibile in un contesto diverso di natura organizzativa, gestionale e di governo. Anche questo potrebbe essere definito una conseguenza e uno dei molti mali non tanto nascosti che si manifestano quando la politica si spinge a privilegiare l'appartenenza a discapito della competenza. Anche in un ambito più esteso ed anche se negato e culturalmente esecrato, non di rado il favore viene accordato a burocrazie temporaneamente fedeli e vengono privilegiati impianti amministrativi e gestionali tradizionali; dal canto loro le burocrazie stanno ben attente alle responsabilità e non faticano a sottomettersi, com'è loro ascritto, alla decisione politica, qualunque essa sia. Il politico gioca su questa sottomissione e piega la competenza gestionale ai disegni strategici che gli appartengono.

Nell'ambito del governo istituzionale dell'IRRE esiste infine la presenza del Direttore. Figura nuova (non è un organo) in linea con i nuovi assetti gestionali e organizzativi della pubblica amministrazione quando si richiama ad un modello di tipo privatistico ormai considerato una via d'uscita e di salvezza inevitabile nei confronti delle crisi emblematiche presenti nella gestione del pubblico in questo Paese. Al Direttore sono ascritti i compiti di attuazione delle strategie determinate dal Consiglio di amministrazione dell'Ente e la responsabilità diretta sulla gestione finanziaria e del personale. Anche in questo caso si prospettano almeno due problemi d'ordine generale. Il primo riguarda l'autonomia d'azione del direttore; questi è chiamato per regolamento a rispondere direttamente e in relazione alle proprie responsabilità sulla gestione e sul conseguimento dei risultati. Spesso si trova a dover convivere con le volontà espresse da parte di un organo che si caratterizza, almeno oggi, nel manifestare un forte senso di appartenenza e una evidente connotazione politica, condizionando e pilotando le scelte. Non di rado possono insorgere situazioni conflittuali a livello di competenza e può succedere che un Presidente o qualche consigliere di amministrazione avochi a se ruoli, decisioni e scelte che appartengono, proprio per una ormai definita distinzione dei ruoli, al Direttore. Questi stati di fatto finiranno col produrre o una situazione conflittuale o una rinuncia, da parte del responsabile della gestione, all'azione, in particolare se la sua scelta e la sua consociazione all'ente è avvenuta sulla scorta di una specifica identità. Queste ultime considerazioni introducono il secondo problema connesso al ruolo, fattore che riguarda il livello di competenza. È certo infatti che il ruolo del direttore di un Istituto, se non esautorato o pilo-

tato dall'esterno, implica una serie non indifferente di competenze, conoscenze e capacità in ambiti che non sono così abituali nella scuola. Se queste competenze mancano, le carenze riverberano sulla capacità d'azione complessiva dell'Istituto e su ogni versante.

Verso il tramonto dell'autonomia?

Il regolamento più volte richiamato al primo comma dell'art. 1 definisce gli IRRE come "enti strumentali dell'amministrazione della pubblica istruzione, dotati di personalità giuridica e autonomia amministrativa e contabile". Dove si collochi giuridicamente l'Istituto parrebbe definito da questa breve citazione. L'elemento centrale da considerare è la definizione di ente "strumentale"; ciò sembra implicare che il suo utilizzo si finalizza alla produzione di beni o servizi diversi da sé, il cui contenuto dipende dalla decisione di chi è detentore del potere di volere, mentre l'Ente diviene braccio operativo per conseguire il fine voluto esternamente. Questo principio è rimarcato al secondo comma dello stesso articolo, quando si sottolinea che gli IRRE agiscono nel quadro degli interventi programmati dagli uffici scolastici di ambito regionale e delle iniziative di innovazione degli ordinamenti scolastici (di competenza ministeriale), svolgendo funzioni di supporto alle istituzioni scolastiche. Sembra evidente che la programmazione degli interventi compete agli Uffici scolastici, l'attuazione degli interventi all'IRRE, la fruizione dei prodotti alle scuole. La dotazione di personalità giuridica, e quindi della capacità di agire non implica affatto o necessariamente l'autonomia dell'Ente. La capacità di agire dell'IRRE potrebbe certamente esistere entro l'alveo dei compiti assegnati, ma la sua autonomia reale dipende non tanto dalla possibilità di produrre effetti quanto piuttosto di operare scelte non condizionate dall'esterno e congruenti con le finalità dell'Ente. In ugual modo potrebbe leggersi l'autonomia amministrativa e contabile. Assumere provvedimenti di spesa e gestire un proprio bilancio è solo una autonomia apparente, se manca la potestà di decisione per la finalizzazione delle risorse. La situazione attuale degli Istituti vive un forte stato di ambiguità. Da un lato la riduzione delle risorse messe a disposizione dal Ministero o dai suoi organi periferici mette in discussione il ruolo strumentale che l'Istituto dovrebbe assolvere. Per altro verso si insiste sulla capacità degli Istituti di "stare sul mercato" e quindi sulla capacità di agire in forma autonoma procacciandosi le risorse che sono necessarie attraverso l'offerta di servizi. Questa visione da "libero mercato" contrasta comunque con la strumentalità a cui si è fatto riferimento. Tutto questo porta ad aprire un riflessione impegnativa sul come un ente strumentale possa rapportarsi con l'autonomia dei suoi clienti. O come un ente di ricerca possa muoversi con autonomia culturale entro compiti precostituiti. O se la finalità essenziale debba essere il servizio nei confronti dell'Amministrazione o quello che assicura risposte ai bisogni che la scuola autonoma pone. Sono spunti di riflessione importanti per poter immaginare e costruire il futuro.

*Direttore IRRE Emilia Romagna

La nuova mission degli IRRE

Francesco Gesmundo*

Tra le tante trasformazioni indotte dall'avvento della scuola dell'autonomia, all'interno del sistema formativo, possiamo annoverare il rinnovamento radicale della struttura e del ruolo degli IRSSAE.

Istituiti con il DPR n. 419 del 1974, ma messi effettivamente in vita a partire dalla fine degli anni settanta, questi Istituti hanno svolto una importante funzione nei processi di riqualificazione del personale e nel monitoraggio dei mutamenti istituzionali o spontanei avvenuti nella scuola italiana nel corso di questi anni, senza trascurare la ricerca educativa ed il sostegno all'innovazione, come risposta a precise commesse ministeriali, a bisogni emersi dal territorio o promossi autonomamente dai singoli Istituti.

Evidentemente il radicale mutamento del sistema scolastico avviato con il D.P.R. n. 275/99¹ e le prospettive di riforma delle norme generali dell'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale, poi concretizzatesi con la Legge Delega n. 53 del 28 marzo 2003, hanno reso necessario un rinnovamento radicale della struttura e del ruolo degli IRSSAE.

È stato, così, emanato il D.P.R. n. 190 del 6 marzo 2001, con il quale il Legislatore ha inteso ridefinire le funzioni e l'organizzazione degli I.R.R.E. che subentravano ai vecchi Istituti.

Non si è trattato di una operazione di mera sottrazione di lettere, corrispondenti, però, a precise funzioni, nell'acronimo IRSSAE (spariscono la S di *sperimentazione* e la A di *aggiornamento*) ma di una rivoluzione nella natura degli Istituti che dovranno sempre più caratterizzarsi come enti al servizio del sistema scolastico integrato.

Naturalmente anche la struttura organizzativa degli Istituti è stata modificata dal legislatore, per renderla funzionale alle nuove finalità istituzionali degli IRRE.

È stato eliminato il pletorico Consiglio Direttivo, sostituendolo con un più snello ed efficace Consiglio di Amministrazione di 5 membri, con poteri di indirizzo e di controllo strategico.

È stato istituito un Comitato Tecnico Scientifico per la validazione scientifica delle iniziative e del programma varati dal C. d. A.

Il personale, reclutato attraverso un concorso non più per soli titoli ma anche per colloquio, avrà un comando quinquennale, con il collocamento fuori ruolo, costituendo un primo nucleo di uno staff di ricerca ed amministrativo stabilmente incardinato nella struttura dell'Istituto.

Di volta in volta e per singoli progetti, potrà essere reclutato personale in modo flessibile e mirato a soddisfare specifiche esigenze di ricerca.

In questo contesto, i poteri di gestione e di organizzazione sono stati interamente attribuiti alla nuova figura del Direttore, eliminando alcune ambiguità e una certa sovrapposizione di poteri che caratterizzavano la vecchia struttura organizzativa degli IRSSAE.

Ma molte esperienze, il know how, i risultati positivi conseguiti dagli ex IRSSAE nella loro lunga esperienza di servizio dovranno necessariamente costituire una piattaforma di conoscenze, un nucleo forte da cui partire per realizzare il nuovo che tutti si attendono dagli IRRE, senza rinnegare il passato. Sarà, così, possibile evitare di ripartire da zero, mettendo a frutto ciò che di valido è stato realizzato dalle vecchie strutture, recuperandone la vitalità e la valenza.

Rimane in piedi, in primis, una peculiarità tutta italiana, un gruppo di istituti regionali di ricerca a supporto delle scuole che non ha riscontro in nessun altro paese europeo e che costituisce un indubbio valore ed un importante specificità del nostro sistema scolastico.

Rimangono le risorse umane e professionali accumulate in tanti anni di attività, rimane il radicamento degli IRRSAE nel tessuto sociale e culturale del territorio, rimane un patrimonio consolidato di relazioni istituzionali, di esperienze, di conoscenze che non possono e non debbono essere messe in *non cale*.

I nuovi IRRE, richiamandosi al loro passato, potranno esercitare una decisiva funzione di snodo e di interfaccia culturale tra il centro e la periferia, accompagnando il processo di decentramento e valorizzando le potenzialità, garantendo il necessario sostegno, promuovendo l'innovazione della didattica, facendo emergere la ricchezza ed i fermenti che il territorio esprime, favorendo la cultura della documentazione, individuando e socializzando le buone pratiche che attraverso la loro azione progettuale e la ricerca gli IRRE sono in grado di cogliere e di validare.

In tal modo gli IRRE definiranno la loro nuova *mission* e riprenderanno il cammino interrotto dalla lunga fase di transizione.

Durante questo periodo la vita degli Istituti è stata, in certo qual modo, rallentata dai mutamenti strutturali in atto: si doveva recuperare il senso della loro presenza all'interno di un sistema formativo in radicale trasformazione, si doveva ritrovare uno spirito propulsivo reso difficile da una fase di stallo e di difficoltà nel portare a termine il cambiamento, si doveva recuperare la ragione del loro essere tra le scuole e con le scuole, garantendo, insieme alle altre istituzioni pubbliche e private, la tenuta del sistema-scuola.

Ovviamente il panorama era variegato, alcune regioni avevano da tempo messo a punto al loro macchina organizzativa e stavano riprendendo appieno la loro funzione, altre erano in difficoltà più o meno gravi nel realizzare ed ultimare l'iter del loro cambiamento.

In questi ultimi mesi si è finalmente conclusa questa fase, tutti gli Istituti hanno messo a punto i loro organi e le loro strutture, i nuovi IRRE possono finalmente riprendere il cammino nel loro insieme, recuperando la loro effettiva valenza, forti di una precisa identità culturale ed organizzativa.

Il futuro degli IRRE è fatto di azioni incisive e di decise aperture al *mercato* pubblico e privato, della formazione, di continue sollecitazioni rivolte alle scuole perché esse si rendano protagoniste dello sviluppo del sistema e del miglioramento della qualità del servizio che sono in grado di offrire alla società, di una importante azione di accompagnamento e supporto ad esse in questa fase di radicali mutamenti ordinamentali e culturali, di una programmazione mirata e coerente con i bisogni espressi dal territorio, di un recupero forte della loro identità di enti preposti alla ricerca educativa ed al supporto dell'autonomia.

Per realizzare appieno le loro finalità gli IRRE dovranno fare sistema con gli Istituti nazionali, INDIRRE e INVALSI, con il MIUR e le sue strutture decentrate, con gli Enti Locali, con il mondo dell'impresa da cui proviene una grande richiesta di formazione, proponendosi come punto nodale, come promotore di cambiamento e garanzia di qualità degli interventi formativi messi in campo da tutti i soggetti interessati alla formazione.

Essi dovranno, altresì, affinare la loro azione di ricerca e di progettazione per anticipare i tempi, mettere a punto modelli e strumenti innovativi nella didattica disciplinare e nell'azione pedagogica degli istituti scolastici pubblici e paritari, sperimentando, verificando, divulgando le buone pratiche, rendendole replicabili in diversi contesti, creando un archivio documentato di esperienze significative che testimoniano la ricchezza professionale e culturale della scuola italiana, base ineludibile per guidare ed accompagnarla nella sua azione.

Ad ostacolare e rendere difficoltoso il cammino degli IRRE permangono alcuni fattori critici, alcune disfunzioni e ritardi nel dotarli di adeguate risorse umane e finanziarie per realizzare fino in fondo lo spirito e la lettera della trasformazione indotta dal D.P.R. 190/2001 e, soprattutto, per renderli sempre più adatti alla loro precipua funzione di "enti strumentali" al servizio del sistema formativo².

Mancano le risorse finanziarie e di organico per attuare il dettato del DPR 190, rendere funzionale la macchina organizzativa ma soprattutto rispondere ai compiti ed al ruolo che la Legge assegna loro.

Il personale è in continua diminuzione per effetto di scelte individuali, di anzianità o di logorio e obsolescenza che creano difficoltà progettazione e realizzazione dell'attività istituzionale e vuoti nell'organico che gli Istituti non possono colmare perché non ancora messi nella condizione di bandire i concorsi per il reclutamento di nuove figure professionali o per completare gli organici previsti e disporre di ricercatori e funzionari più motivati o più disponibili al cambiamento.

Questo fenomeno rischia di vanificare o seriamente minacciare la vita e l'azione di alcuni Istituti che si vedono costretti a ricorrere ad esperienze esterne, peraltro rese più difficili dalle ridotte risorse finanziarie a disposizione.

Manca un forte coordinamento degli Istituti, in precedenza realizzato dalla Conferenza dei Presidenti, per ritrovare una sede di compensazione, di solidarietà interistituzionale, indispensabile per garantire efficacia e qualità all'azione degli Istituti, per avviare progetti di ricerca su temi di comune interesse.

Gli Istituti non riescono ancora, a distanza di un anno o più dalla loro trasformazione, a dotarsi di un regolamento adeguato ai loro nuovi compiti e doveri istituzionali per un ingiustificabile ritardo nell'approvazione dei regolamenti che vede coinvolti ben tre ministeri (MIUR, Funzione Pubblica, Economia)

Alcune recenti decisioni o pronunce dell'ARAN in materia di elezione delle RSU, rischiano di innescare processi imprevedibili di contenzioso e di burocratizzazione di un ente nato con ben altre prospettive e finalità che non quelle di un altro terminale burocratico del Ministero dell'Istruzione di cui nessuno avverte il bisogno.

L'avviato processo di regionalizzazione e di devoluzione di competenze in materia di formazione può trasformarsi in un ulteriore, potente ostacolo all'attività degli IRRE nelle regioni in cui manca una consolidata esperienza di attenzione e valorizzazione delle realtà operanti nel campo della formazione da parte dell'Ente regionale e degli altri Enti Locali.

La risposta a tali problemi non può concretizzarsi, però, nella semplice denuncia delle difficoltà, nel ripiegarsi o adattarsi ad una mera presenza subalterna o residuale nel sistema formativo e nel territorio regionale ma deve emergere una forte volontà di protagonismo degli Istituti che devono tenacemente promuovere la creazione di forti sinergie interistituzionali, continuare ad offrire alla scuola, in continuità/discontinuità con il proprio passato e la propria tradizione, nuove occasioni e nuovi stimoli ad innovare, migliorare, rendere la propria offerta formativa più coerente con i bisogni del territorio e le esigenze del cambiamento.

Gli IRRE, come singoli Istituti e, soprattutto, come rete integrata, devono intercettare, sempre più e sempre meglio, le opportunità di finanziamento promosse dall'Unione europea e dagli Stati nazionali, nonché dalle Regioni, che si connotano maggiormente e diversamente dal passato, come centri erogatori di risorse per lo sviluppo culturale e professionale delle giovani generazioni, devono utilizzare appieno le potenzialità e le flessibilità organizzative e funzionali messe a loro disposizione dalla riforma introdotta con il DPR 190.

Senza dimenticare la loro principale funzione di ente strumentale pronto a rispondere a importanti sollecitazioni provenienti dal MIUR per sostenere le azioni innovative che il Ministero promuove, gli IRRE devono esplicitare in piena autonomia ma anche con una logica di sistema a rete, di network culturale con l'Università, il mondo della ricerca scientifica, le singole istituzioni scolastiche, la loro azione progettuale per non intendere la propria funzione come sussidiaria o di sola risposta alle esigenze espresse dalle scuole, ma come ricerca e studio di buone prassi, studio di casi, attività di ricerca da realizzarsi insieme con le scuole, facendo sistema, operando per creare una vasta rete di centri e nodi di sviluppo e di ricerca, valorizzando le risorse e le competenze delle scuole.

Solo così potrà verificarsi un circolo virtuoso che metta in circolo proposte, ricerche, studi e strumenti per l'innovazione, renda pienamente riconoscibile l'importante e stimolante presenza degli Istituti nel territorio.

Molte cose stanno cambiando, gli IRRE stanno efficacemente operando in questa direzione.

Prova ne è la recente costituzione del CIFRE, consorzio per l'innovazione, la formazione e la ricerca educativa, nato dalle ceneri del CIPREF, consorzio costituito da tutti gli IRRSAE, che aveva al suo attivo importanti realizzazioni ma che appariva non più adeguato alle mutate esigenze e natura degli Istituti. Questo organismo, che vede la presenza di quasi tutti gli IRRE, oltre che di alcuni soggetti privati operanti nel campo della formazione, è un importante e moderno strumento per favorire una azione coordinata e sinergica degli Istituti in progetti di interesse nazionale e sta già ottenendo alcuni significativi risultati.

Gli IRRE sono attualmente impegnati, con grande attenzione alla logica di sistema solidale ed efficace, in un importante progetto di sostegno all'innovazione nella scuola primaria, promosso e finanziato dal MIUR, a dimostrazione di una ritrovata capacità di risposta collaborativa ad una necessità istituzionale di supporto e sostegno ai processi di riforma.

Molti Istituti si stanno caratterizzando per nuove e significative proposte progettuali in linea con il proprio ruolo tradizionale e con le loro nuove funzioni, offrendo un ventaglio di opportunità e di stimoli per contribuire all'ammodernamento del sistema.

Se guardo all'esperienza dell'IRRE Puglia, situazione che meglio conosco, posso fornire a mo' di esempio di questa vivacità e ricchezza di proposte progettuali dei nuovi IRRE, le nostre azioni su temi tradizionalmente patrimonio dell'Istituto e nuovi come il dialogo interculturale, l'educazione alla pace, l'attenzione all'ambiente ed al patrimonio culturale del territorio, la diffusione della lingua e cultura italiana all'estero, il nuovo concetto di "salute" della scuola. Altre proposte dell'Istituto pugliese vanno nella direzione di realizzare un Osservatorio on line sulla progettazione europea (European Web Center), un Centro per la raccolta e la documentazione della cultura diffusa del territorio, di dare nuovo impulso alla creazione di reti tra scuole, all'e-learning, alla cultura della documentazione, alla progettazione di strumenti informatici realizzati in Open Source dalle scuole e per le scuole.

Costante è la ricerca di sinergie istituzionali con l'Ufficio Scolastico Regionale per progetti di grande rilievo come la sperimentazione del portfolio delle lingue, il monitoraggio della sperimentazione della riforma della scuola dell'infanzia e primaria nello scorso anno scolastico, in fase di avvio la collaborazione con la Regione e con gli altri Enti Locali, mentre è ormai consolidata una pluriennale esperienza di formazione del personale delle scuole materne ed elementari del Comune di Bari, protocolli d'intesa con le Università pugliesi, con la CUM³, con Organismi pubblici e privati che riconoscono sempre più nell'IRRE un qualificato e importante interlocutore per le loro iniziative sul terreno della formazione.

Tutto ciò va detto non per rimarcare un particolare ruolo dell'IRRE Puglia, ma per offrire una testimonianza di quanto gli IRRE tutti possono dare e fare per offrire proposte e stimolazioni alle scuole ed alle istituzioni territoriali, in direzione di un ritrovato radicamento nel sistema, di una riconoscibilità istituzionale più evidente, di una potenzialità non del tutto espressa ma ben presente degli Istituti rinnovati nell'intero sistema della formazione.

*Direttore IRRE Puglia

¹ Regolamento sull'autonomia organizzativa e didattica delle istituzioni scolastiche.

² Art. 1, comma 1, DPR 190/03.

³ Comunità delle Università del Mediterraneo.

Diamo pedagogia alla scuola di base

Franco Frabboni

1. Il diamante della continuità

Da oltre un decennio, brilla sul petto della nostra *scuola di base* - dell'infanzia, elementare (oggi primaria) e media (oggi secondaria di primo grado) - il **diamante della continuità**. Il merito va attribuito al Dpr (n. 339 del 1992) che incammina la continuità lungo **due sentieri pedagogici**. Ineludibili per potere raggiungere il duplice traguardo del *diritto di tutti allo studio* (una scuola a bassa dispersione) e della *qualità dell'istruzione* (una scuola attenta alla cultura di cui è testimone l'allievo). I due sentieri della continuità portano il nome di *unitarietà istituzionale* e di *apertura culturale* del sistema della scuola di base. Ci riferiamo al *sentiero longitudinale* (la continuità "verticale" tra grado e grado scolastico) e il *sentiero trasversale* (la continuità "orizzontale" intesa come passerella tra scuola e ambiente, tra *saperi* scolastici ufficiali e *saperi* extrascolastici officiosi).

Una scuola dotata di un **diamante** che simboleggia, per l'appunto, un doppio asse *verticale* e *orizzontale* (una "croce"). Questo doppio sentiero formativo, intersecandosi e incrociandosi, disegna l'immagine di una **scuola come sistema**.

(a) Il primo sentiero (continuità "longitudinale") si inerpica lungo i pendii che portano all'**ingegneria istituzionale** (lastricata di anni-ponte, bienni-cerniera et al.) del sistema scolastico. A questo percorso formativo è attribuito il compito di raccordare tra loro i singoli gradi/comparti scolastici offrendo agli allievi, conseguentemente, un *passaggio morbido* da un grado scolastico all'altro (dalla scuola dell'infanzia alla

scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado). Il tutto al fine di allentare i coefficienti ansiogeni e traumatici (attualmente assai elevati) che accompagnano il traghettamento degli alunni da una sponda all'altra di un fiume (il sistema-scuola) le cui acque appaiono scosse da vortici, dislivelli, salti continui.

Sotto questa metafora, la *continuità longitudinale* funge da preziosa zattera di soccorso per quella popolazione scolastica che accusa ritardi e disavanzi di partenza, proprio perché ha in carico il compito di *dare la mano* a tutti gli allievi lungo l'impervio viaggio che porta al *traguardo-meta* dell'uguaglianza delle opportunità formative.

La *continuità longitudinale* può essere assicurata soltanto da una scuola del **curricolo**. La sola in grado di *dare voce*, contestualmente, alla parola "discontinuità" (nel senso che ciascuna Indicazione nazionale per i piani personalizzati deve esporre una propria *specificità formativa*, in coerenza con le diverse età evolutive che frequentano i diversi "cicli" della scuola) e alla parola "continuità" (nel senso che le finalità formative generali, nonché le strategie e le procedure metodologiche dovrebbero appartenere ad un *denominatore comune* di natura pedagogica e didattica).

Il tutto a partire da un modello di *continuità curricolare* dotato, per ogni comparto scolastico, di un Programma (la committenza curricolare nazionale redatta dal "centro": dal legislatore) e di una Programmazione (la committenza curricolare locale: il Piano dell'offerta formativa redatto dalla "periferia": dagli insegnanti).

Il Programma ha il compito di prescrivere un quadro di conoscenze flessibili e modulari, tale da potere essere declinato e modellato - dalla Programmazione - sui livelli e sulle capacità cognitive di ogni allievo (la scuola su misura: della personalizzazione).

Da parte sua, la Programmazione è chiamata ad attestare "fedeltà" al Programma, evitando di scivolare lungo i sentieri illusori delle mode, delle culture effimere e stravaganti.

- (b) Il secondo sentiero (continuità "trasversale") si inerpica, a sua volta, lungo i pendii che portano ad una **scuola aperta** alla reciprocità-interdipendenza con le opportunità culturali dell'*ambiente sociale* (il mattone: la città) e dell'*ambiente naturale* (il ciuffo d'erba: il paesaggio). Questo, al fine di agevolare gli allievi nel contrastato viaggio scolastico verso il *trascorso-meta* del rispetto e della valorizzazione delle loro "diversità" antropologiche di lingua, cultura, fede, etnia.

La *continuità trasversale* può essere assicurata soltanto da una scuola del **curricolo**. La sola in grado di essere **aperta due volte**: aperta verso il "fuori" (al proprio territorio sociale e naturale, alla città e al paesaggio) e aperta verso il suo "interno" (ai suoi spazi di classe e di interclasse).

È una scuola che fa della **ricerca** il mezzo e il fine della sua avventura culturale: con ciò sbarando il passo a qualsivoglia logica depositaria, riproduttiva, enciclopedica dell'istruzione. Per potere perseguire questa avventura culturale (popolata di "saperi" produttivi, generativi, euristici, creativi) la scuola deve aprirsi verso l'*ambiente naturale e sociale* (elevandolo e consacrandolo ad **aula didattica decentrata**) e verso l'insieme dei suoi spazi interni (validando come occasioni formative sia gli *spazi-classe* sia gli *spazi-interclasse*: questi ultimi definibili in termini di angoli didattici, centri di interesse, atelier, laboratori et al.).

2. Verso una scuola comprensiva

La scheda di valutazione della scuola della Periferia (la scuola "reale") gode di un giudizio largamente positivo in virtù del fatto che nessuna *comunicazione giudiziaria* può essere recapitata alla nostra scuola "militante" (statale, comunale, autonoma). Tant'è che ha chiuso il suo terzo di ventesimo secolo con un eccezionale *saldo in attivo*, con un bilancio intensamente colorato di *verde*. La scuola "reale" è stata capace di costruirsi addosso, mattone su mattone (sono i tanti modi di fare-scuola sperimentati), un edificio pedagogico e didattico - che porta il nome di **scuola comprensiva** - nel quale convivono e si confrontano dialetticamente più teorie dell'educazione (comportamentiste, gestaltiste, strutturaliste, cognitive) e più modelli didattici (scuola attiva, scuola a tempo pieno, sistema formativo integrato).

È a partire da questa convinzione che indosseremo la veste dell'*avvocato difensore* delle scuola "militante" disseminata nelle nostre contrade periferiche. La fortuna della *scuola della periferia* è stata quella di avere avuto sempre vicino un "angelo-custode" pedagogico che l'ha soccorsa quotidianamente - con grande solidarietà sociale e consapevolezza educativa - vestendosi alternativamente degli abiti dei genitori, degli amministratori locali, dei sindacati, dell'associazionismo degli insegnanti, del privato sociale, delle chiese.

La *scuola della periferia* (a partire da quella del preobbligo e da quella dell'obbligo) ha avuto l'indiscusso merito di accumulare progressivamente un grande prestigio internazionale. Tanto da essere più volte medagliata e premiata da sondaggi giornalistici, da commissioni di indagine europee, da ricerche "qualitative" di rigorosa e indiscutibile affidabilità scientifica. È una scuola alla quale è stata assegnata in più occasioni la statuetta dell'*Oscar* dell'educazione: a partire dai suoi modelli innovativi intitolati all'attivismo didattico, al tempo pieno, al sistema formativo integrato e, oggi, alla scuola comprensiva.

Quali sono, in particolare, le "perle" formative che brillano sul petto del sistema scolastico di casa nostra?

È una scuola *aperta* alla molteplicità delle culture e dei valori dell'ambiente, *partecipata* dai genitori e dalle forze sociali, progettata e condotta *collegialmente* dagli insegnanti, disponibile all'inserimento e all'integrazione delle *diversità* (disabili, altre etnie), articolata in percorsi formativi di *sezione-classe* (dove abitano prevalentemente i *campi di esperienza e le discipline*, secondo strategie "individualizzate") e di *intersezione-inter-classe* (dove abitano prevalentemente attività di *intercampo e interdisciplinari* all'interno di spazi laboratorio/atelier e secondo la pratica della ricerca-scoperta).

Questa, la nostra tesi. Per potere leggere nella *sfera di cristallo* i futuri paesaggi educativi della scuola di casa nostra è necessario, anzitutto, porre sul nostro naso un "occhiale" capace di decifrare e valutare il patrimonio pedagogico di una scuola italiana vistosamente cresciuta sul piano qualitativo (curricolare e didattico) negli ultimi decenni. Come dire. Se si vuole allungare lo sguardo oltre la "siepe" (il *futuro della Riforma*) occorre fermarsi un momento e rileggere - con lenti d'ingrandimento "diacroniche" - l'*album di famiglia* che illustra mezzo secolo del nostro sistema formativo.

Pertanto, è possibile "leggere" nella sfera di cristallo il futuro della nostra scuola a patto di scattare preliminarmente *alcuni flash* sul suo recente passato.

In particolare, si tratta di fare scorrere tre sue *foto-ricordo* che illustrano la scuola della seconda metà del ventesimo secolo. Documentano altrettante emblematiche stagioni nella quali sono stati progettati, sperimentati e confezionati gli *abiti da sera* del suo prestigioso "guardaroba". Riconosciuto e apprezzato in tutto il mondo per novità e qualità pedagogico-didattica.

Le prime tre stagioni dispongono sia di un *comune* raggio temporale (della durata di quindici anni), sia di un *nome* e di un *cognome* "ufficiali" (rispettivamente: scuola *attiva*, scuola *a tempo pieno* e scuola del *sistema formativo integrato*).

In queste righe, scatteremo alcune istantanee sui tre *abiti da sera* di questo straordinario "guardaroba" disegnato e confezionato *in periferia* dalla scuola militante di casa nostra.

Il nostro auspicio è che l'*abito da sera* della scuola di base del duemila - dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado - porti il nome di *scuola comprensiva*.

2.1. La scuola attiva, scommessa deweyana

Il *primo abito su misura* - la scuola *attiva* (protagonista dei tre lustri che vanno dal 1947 al 1962) - fu a lungo indossato dalla nostra scuola sui palcoscenici della stagione postbellica.

In questa stagione, la scuola della periferia ebbe l'indubbio merito di progettare e sperimentare un proprio modello didattico, che trovò legittimazione e disseminazione sotto il nome di *scuola attiva*. Come dire. Al cospetto di una *scuola formale* (le politiche ministeriali) senza voce, con la vocazione alla "sordina", la risposta della *scuola reale* (la scuola militante, della periferia) fu quella di suonare a tutto volume le proprie trombe sulle note di uno "spartito" pedagogico-didattico che mutua a piene mani dall'illustre modellistica postdeweyana: che fa capo al *piano Dalton* (H. Parkhurst), al *metodo dei Progetti* (W. H. Kilpatrick) e al *metodo Winnetka* (C. W. Washburne).

Pur restando concettualmente nel solco di questa tradizione nordamericana, l'*attivismo* cresciuto all'ombra della nostra scuola (tenuto amorevolmente per mano dal nascente associazionismo laico e cattolico degli insegnanti: Cemea, Mce, Cidi, Aimc, Uciim) assunse, ben presto, una *curvatura allievocentrica* (attenta peraltro alla "pluralità" delle *immagini sociali e culturali* dell'infan-

zia come dell'adolescenza) generata dalla necessità di scrollarsi di dosso la fallimentare eredità della pedagogia fascista (*adultocentrica*: dogmatica, autoritaria, precettista).

Per poter definitivamente voltare pagina, la **scuola attiva** cancellò in parte dal suo dizionario pedagogico alcuni tradizionali "lemmi" di *eteronomia didattica* (sono gli alfabeti sillabati dalla didattica "adultista": il programma, le discipline, la lezione, il libro di testo, i compiti, le interrogazioni et al.) e riscrisse il proprio modello formativo (il proprio fare-scuola quotidiano) nel nome e nel segno dei bisogni-interessi-attitudini-utopie delle sue infanzie e delle sue adolescenze.

Trainata dalla **diligenza attivistica**, la scuola del dopoguerra registrò l'indiscutibile pregio di elevare l'allievo a "co-pilota" del proprio processo formativo.

Questa visione educativa dalle esplicite simpatie spontaneistiche e ludiche fu capace, peraltro, di dribblare ogni possibile scivolamento *naturalistico*. La **scuola attiva** (che intitoliamo a J. Dewey, e di cui sono stati *testimonial* per il nostro Paese Aldo Agazzi e Raffaele Laporta) ebbe il merito di farsi punto di congiunzione-incontro tra le *dimensioni di sviluppo* dell'infanzia e dell'adolescenza (le sue potenzialità e virtualità affettive, sociali, cognitive) e i sistemi *simbolico-culturali* che disseminano le contrade sociali di vita degli allievi (sono i "saperi" legittimati presso le molteplici antropologie territoriali).

2.2. La scuola a tempo pieno, scommessa bruneriana

Il *secondo abito su misura* - la scuola **a tempo pieno** (protagonista dei tre lustri che vanno dal 1962 al 1977) è stato a lungo indossato dalla nostra scuola nella stagione che dà il battesimo alla prima vera *riforma democratica* della seconda metà del ventesimo secolo (1962: il varo della **scuola media unica**, aperta all'intera utenza

della quarta infanzia) e che segna l'attesa prima discesa in campo dello Stato repubblicano a difesa della propria scuola pubblica, laica e gratuita.

Il modello pedagogico-didattico a **tempo pieno** (frutto della creatività progettuale della *scuola reale* perché germogliato nei giardini periferici della sperimentazione e dell'innovazione della nostra penisola) raccoglie e valorizza - ma anche rettifica e riformula - l'eredità del precedente modello della **scuola attiva**. Raccoglie e valorizza la *sfida attivistica* nel nome di uno scolaro "copilota" del proprio percorso formativo; rettifica e riformula il paradigma dell'istruzione che viene posto al crocevia delle due paritetiche direttrici dell'*insegnamento* (di cui è protagonista il docente) e dell'*apprendimento* (di cui è protagonista l'allievo).

Il **tempo pieno** ha il pregio indiscutibile di giocare nella scuola degli anni settanta la **doppia scommessa bruneriana** della Pedagogia del *curricolo* e della Didattica della *personalizzazione* dell'apprendimento. Questo modello pedagogico-didattico (che intitoliamo a J. Bruner, e di cui sono stati *testimonial* per il nostro Paese Francesco De Bartolomeis e Mario Mencarelli) riceverà una salutare messa in discussione (una sorta di confutazione epistemologica) dalla Legge 517/77, il cui riconosciuto merito è proprio quello di alzare il sipario sui molteplici luoghi extrascolastici dell'educazione. Quindi, di chiedere alla scuola di impugnare il "volante" della *progettazione*. Per inoltrarsi lungo i sentieri dove profuma una *cultura-altra* (i saperi "caldi", diretti, manipolabili, freschi di giornata) che cresce nelle **aule didattiche decentrate** dell'ambiente "naturale" (i *parchi*) e "urbano" (le *teche*: biblioteche, pinacoteche, museoteche, mediateche, ludoteche et al.).

Il 1977 simboleggia la stagione del congedo del modello *tutto-scuola*: assieme alla Pedagogia e alla Didattica del non solo a scuola, laggiù - all'orizzonte - sta spuntando la sagoma inconfondibile del sistema formativo "integrato": **scuola più territorio**.

2.3. Il sistema formativo integrato, scommessa batesoniana

Il *terzo abito su misura* - cosparso dei colori educativi della scuola e del territorio - (protagonista dei tre lustri che vanno dal 1977 al 1992) - è stato a lungo indossato dal nostro sistema formativo nella stagione in cui la *bandiera del cambiamento* è stata issata sul suo tetto, dove è possibile azzardare un modello scolastico in grado di progettare con il proprio territorio socioculturale un *sistema formativo integrato*. È la scuola di frontiera degli anni ottanta, che stipula un *patto-alleanza* pedagogico e didattico con le agenzie extrascolastiche “intenzionalmente” educative: la famiglia, gli enti locali, il privato sociale, le chiese, il mondo del lavoro. Il modello del *sistema formativo integrato* (scuola a *tempo prolungato*) è un modo nuovo di concepire il *full time*: proprio perché eleva il *territorio educante* (scuola più ambiente) a occasione formativa trecentosessantacinque giorni l'anno. Il modello a *tempo prolungato* è sinonimo di una scuola che declina i propri tempi scolastici a seconda delle *contropartite culturali* di cui dispongono sia l'ambiente naturale e urbano, sia le agenzie formative extrascolastiche. Siamo all'interdipendenza formativa tra la scuola

e le risorse socio-culturali dell'*ambiente* (naturale e urbano) e, insieme, al patto-alleanza tra la scuola e le agenzie intenzionalmente formative (famiglia, enti locali, associazionismo, chiese).

Il *sistema formativo integrato* (che intitoliamo a G. Bateson, e di cui sono tuttora *testimonial* per il nostro Paese Clotilde Pontecorvo e Cesare Scurati) ha l'indiscutibile merito di riprendere e formalizzare, su un più moderno “alfabeto” pedagogico, tanto il postulato bambinocentrico della *scuola attiva* (soltanto una scuola aperta all'*ambiente* può valorizzare il mondo di cose e di valori di cui è testimone l'infanzia), quanto il postulato scuolacentrico del *tempo-pieno* (soltanto una scuola autonoma e integrata può *personalizzare* le conoscenze, ritagliandole a misura degli stili cognitivi degli allievi, e, insieme, declinarle sui codici culturali e sui comportamenti etico-sociali della loro comunità di appartenenza). Il superamento dialettico di questo duplice assioma pedagogico (centrato sull'*allievo*, il primo; centrato sulla *scuola*, il secondo) fa sì che i punti-qualità della scuola a *tempo prolungato* fungano da lettere di accompagnamento da consegnare alla futura *scuola comprensiva*. Cioè a dire, al *modello innovativo* della scuola di base che vorremmo campeggiasse in questi primi decenni del ventunesimo secolo.

Un comma per gli istituti comprensivi

Giancarlo Cerini*

Finalmente, anche se in extremis, l'Istituto Comprensivo si trova citato tra gli "oggetti" della nuova riforma della scuola, descritta negli articoli della legge 28-3-2004, n. 53. Infatti, nel primo decreto legislativo di attuazione della legge (firmato, dopo molte incertezze, il 19-2-2004), è stata richiamata in un comma (art. 4, comma 6) la possibilità per le scuole del primo ciclo (elementare e media) di aggregarsi in verticale, attraverso la struttura dell'istituto comprensivo, in questo caso comprendente anche la scuola dell'infanzia. La previsione normativa è tautologica, perché le scuole di base di un territorio già ora, in virtù di norme di leggi esistenti, possono organizzarsi in verticale; anzi sono oltre 3.300 quelle che hanno scelto questa modalità nel corso dei dieci anni di vigenza della legge 97/1994 (cioè della legge di tutela della "montagna" che istituì a suo tempo la possibilità della "verticalizzazione").

L'ampia diffusione di istituti comprensivi (sono ormai il 44 % di tutte le istituzioni di base)(cfr. tab. 1) è certamente dovuta ad una pluralità di fattori. Possiamo distinguere almeno tre generazioni di istituti comprensivi, che si sono susseguite in questi 10 anni, e che ancora oggi convivono nel variegato panorama italiano. Inizialmente, le scuole verticali nascono per l'emergenza territoriale, nei siti più difficili e complessi, per l'urgenza di non abbandonare un presidio culturale importante per la qualità della vita. La vicenda della scuola verticale è contrassegnata da questo dato genetico, che non va demonizzato, considerando la particolare configurazione del nostro paese e l'attenzione che le realtà c.d. "periferiche" dovrebbero ricevere dai pubblici poteri. E' certamente l'Italia degli 8.000 piccoli comuni, ma è anche la culla della nostra vecchia e cara Europa.

Tab. 1 - Istituzioni scolastiche di base (a.s. 2003/2004)

Regione	Circoli didattici	Istituti comprensivi	Istituti di scuola secondaria di I grado	Totale "istituzioni scolastiche di base"	Istituti di scuola secondaria di II grado	Totale istituzioni scolastiche autonome
PIEMONTE	188	197 (40,5 %)	101	486	199	685
LOMBARDIA	277	515 (55,0 %)	144	936	370	1.306
LIGURIA	77	38 (23,0 %)	50	165	74	239
VENETO	158	264 (51,6 %)	90	512	262	744
FRIULI VENEZIA GIULIA	45	62 (44,3 %)	33	140	68	208
EMILIA ROMAGNA	112	210 (54,9 %)	60	382	178	560
TOSCANA	122	180 (48,9 %)	66	368	188	556
UMBRIA	44	45 (37,8 %)	30	119	59	178
MARCHE	44	127 (69,0 %)	13	184	95	279
LAZIO	262	241 (37,2 %)	144	647	308	955
ABRUZZO	78	79 (38,5 %)	48	205	89	294
MOLISE	14	44 (70,9 %)	4	62	30	92
CAMPANIA	406	331 (32,9 %)	269	1.006	366	1.372
PUGLIA	279	156 (23,9 %)	218	653	273	926
BASILICATA	34	76 (59,8 %)	17	127	54	181
CALABRIA	137	194 (45,0 %)	100	431	172	603
SICILIA	298	448 (51,7 %)	120	866	320	1.186
SARDEGNA	92	134 (45,6 %)	68	294	130	424

Area geografica	Circoli didattici	Istituti comprensivi	Istituti di scuola secondaria di I grado			Totale
NORD OVEST	542	750 (47,3 %)	295	1.587	643	2.230
NORD EST	315	536 (51,8 %)	183	1.034	478	1.512
CENTRO	472	593 (45,0 %)	253	1.318	650	1.968
SUD	948	880 (35,4 %)	656	2.484	984	3.468
ISOLE	390	582 (50,2 %)	188	1.160	450	1.610
Totale nazionale	2.667	3.341 (44,1 %)	1.575	7.583	3.205	10.788

Fonte: Ministero Istruzione, 2003

Le prime scuole comprensive furono seguite da un ricco movimento di scuole sperimentali, per le quali la scelta della verticalità si collegava a ragioni culturali e didattiche, alla possibilità concreta di affrontare in termini operativi le annose questioni della discontinuità educativa, del curriculum verticale, della collaborazione interprofessionale tra i docenti, di un legame non puramente strumentale con il territorio. Anche l'Amministrazione Scolastica, a suo tempo, ha colto ed incentivato questa "spinta" pedagogica sostenendo una pluralità di progetti sperimentali (si cita qui: *L'istituto comprensivo come laboratorio per l'innovazione*, con il coordinamento scientifico del prof. Pietro Boscolo) mettendo al lavoro gruppi di ricerca, incentivando forme di documentazione, attivando reti di scuole nei diversi territori regionali.

Un fervore che probabilmente avrebbe dovuto essere osservato con più attenzione, perché indicatore di una strategia di innovazione forse più convincente delle stesse "riforme di struttura". Come non paragonare, ad esempio, il difficile (e mai avvenuto) decollo della scuola di base settennale del Ministro Berlinguer con il contemporaneo successo dell'istituto comprensivo ottennale. Vien da chiedersi: e se l'istituto comprensivo rappresentasse la "via italiana" alla scuola di base (non certamente mutuabile dalla Svezia o dall'Inghilterra)? Se fosse una riforma "sostenibile" nel paesaggio geografico e pedagogico del nostro paese? Se fosse in grado di catturare consensi ed emozioni come difficilmente le riforme "calate dall'alto" riescono a fare? Pensieri in libertà, con un po' di

rammarico per le riforme che non si sono fatte, ma anche speranza per la ripresa di un vero processo riformatore.

La seconda generazione "pedagogica" degli istituti comprensivi è stata poi subissata dalla "terza generazione", quella legata ai processi di dimensionamento delle scuole (avviata con il decreto legislativo 233/1998), di riorganizzazione a rete dei servizi scolastici, di irrobustimento delle strutture anche per accogliere l'autonomia (legge 59/1997), di alleanze strategiche (e non solo campanilistiche) con il territorio e gli enti locali (decreto legislativo 112/1998).

Alla fine degli anni '90 le scuole verticali si sviluppano impetuosamente fino a raggiungere la consistenza attuale, intere province come Pisa e Trento generalizzano l'istituto comprensivo, si sente la "volontà politica" di dare forma al sistema scolastico di un territorio. Il fenomeno viene guardato a volte con sospetto e diffidenza dagli operatori scolastici, che si sentono scavalcati da assessori assai intraprendenti e dalla forza dei processi esterni alla scuola.

Questa "spinta" va capita e colta: siamo già negli anni dell'autonomia, del federalismo, dei nuovi "poteri" degli enti locali, della sussidiarietà che invita, comunque, a riscoprire il senso della scuola della "comunità". L'istituto comprensivo viene percepito come un'organizzazione scolastica più vicina alla domanda della comunità e dei genitori, più capace di garantire attenzione ai tempi ed ai ritmi della crescita, più adatta a farsi carico di una "personalizzazione" in verticale

(accoglienza, cura, valorizzazione) assai proficua.

L'affidabilità sembra la cifra vincente della scuola verticale: la capacità di assumere un progetto educativo coerente e condiviso, la garanzia di attenzione e professionalità d'insieme, lo "sguardo lungo" che accompagna i ragazzi (dai 3 ai 14 anni) nel loro itinerario di formazione. Monitoraggi, ricerche, dati empirici confermano questa prime intuizioni pedagogiche.

Ecco perché, ancora oggi, l'istituto comprensivo ha una sua attualità (e solidità): ha oltrepassato i dieci anni (per una riforma "vera" è una soglia limite), ha visto affaccendarsi almeno 5 diversi Ministri dell'istruzione, ha visto sorgere e cadere importanti progetti di riforma. Tutto questo non può accadere per caso e non si può sottovalutare una dimensione istituzionale che ormai impegna oltre 200.000 insegnanti. Anzi, meraviglia il sostanziale silenzio della ricerca accademica, della cultura pedagogica, della pubblicistica, attorno ad un fenomeno che oggi è il dato più diffuso del nostro sistema scolastico.

In un istituto comprensivo si ritrovano insieme, ad esempio in un "dipartimento" o "laboratorio" disciplinare, docenti dei diversi livelli scolastici, accomunati dalla ricerca sul curricolo verticale, dalle migliori pratiche didattiche, da una valutazione formativa che sa "cogliere" i nodi dell'apprendimento. Un simile ambiente professionale dovrebbero essere coltivato dai pubblici poteri, aiutato a mettere ancora di più in evidenza le sue potenzialità, accompagnato maggiormente sotto il profilo amministrativo ed organizzativo.

Sono molte le iniziative, i seminari, le voci dal basso e su rete (citiamo per tutti lo spazio web www.edscuola.it con una apposita rubrica "Verticali, che passione!"), le richieste per un segnale di attenzione che tarda a venire. Sembra del tutto ragionevole ciò che chiedono i rappresentanti dei piccoli istituti comprensivi raccolti a convegno sull'Appennino nella primavera scorsa o ciò che scrivono i dirigenti dei tanti istituti verticali della Lombardia.

La piattaforma di Sestino (AR) – maggio 2003
...nel comma aggiuntivo che si propone nell'ambito dei decreti applicativi della riforma (legge 53/2003), dovrebbero essere inserite:

- a) *forme di raccordo sperimentale tra scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I grado, consentendo snodi e periodi didattici biennali coerenti con l'elaborazione curricolare tipica degli istituti comprensivi, con riferimento al traguardo condiviso di un profilo unitario di uscita dal primo ciclo (da sottotitolare 3-14 anni e non solo 6-14 anni);*
- b) *ricerche e sviluppo di innovazioni curricolari in verticale nei diversi ambiti disciplinari, con sostegni finanziari, di consulenza, ricerca e monitoraggio, anche con la costituzione di Osservatori territoriali di supporto agli istituti comprensivi;*
- c) *modalità flessibili di utilizzo del tempo scuola, dell'organizzazione dei gruppi di alunni, dei prestiti professionali tra docenti, nella prospettiva di un rafforzamento dell'organico funzionale dell'istituto comprensivo e di omogeneità di condizioni professionali tra i diversi docenti;*
- d) *semplificazioni delle procedure burocratiche, migliori possibilità di accesso ai progetti di innovazione, alle risorse tecnologiche e informatiche, alla formazione dei docenti, con incremento dei budget finanziari destinati agli istituti comprensivi.*

Istituti comprensivi e processi di riforma

Ma, si dirà, una volta accantonata l'idea di scuola di base unitaria, contenuta nella legge di riordino dei cicli della passata legislatura (legge 30/2000) anche le sorti dell'istituto comprensivo erano destinate ad affievolirsi, associate ad una stagione di riforme ormai tramontate. Non siamo di questo parere. Infatti, la diagnosi su cui si fonda la "ragione sociale" dell'istituto comprensivo

resta del tutto attuale: cioè la scarsa coerenza e unitarietà del percorso formativo, che indebolisce i livelli di apprendimento, anche nel ciclo di base. E' risaputo che i nostri ragazzi presentano un mancato incremento di competenze soprattutto tra la 4^a elementare e la 3^a media (Indagine ETS-IAEP, 1993): è in questa età delicata “di passaggio” che si determinano quelle differenze e quelle debolezze che poi esploderanno sulla soglia dei 14-15 anni (come rivelano i dati dell'Indagine Ocse-Pisa, 2001), mentre fino a 10 anni i risultati sono buoni (Indagine IEA-PIRLS, 2002). Un “saggio” legislatore avrebbe fatto tesoro di queste informazioni, provvedendo di conseguenza.

Non è un caso che il Gruppo Ristretto di Lavoro istituito dal Ministro Letizia Moratti nell'autunno del 2001, per mettere mano ad un diverso disegno di riforma della scuola, avesse ipotizzato la generalizzazione degli istituti comprensivi, anzi avesse previsto una vera e propria “saldatura” tra classe quinta elementare e classe prima media, per suggellare l'idea di continuità educativa, attraverso un biennio di raccordo didattico. Questa era la proposta presentata agli Stati Generali della scuola, nel dicembre 2001.

Inspiegabilmente il Governo non ha “raccolto” questa indicazione dei tecnici (il Gruppo era presieduto dal prof. Giuseppe Bertagna) ed ha ripiegato su una rigida distinzione tra scuola elementare (primaria) e scuola media (secondaria), insistendo fin dalle denominazioni prescelte (scuola primaria e scuola secondaria) su una rigida distinzione “epistemica” prima che ancora organizzativa, tra il quinquennio delle elementari ed il triennio delle medie. La stessa articolazione dei periodi didattici biennali (un'altra idea del Gruppo di Lavoro Ristretto) ne è stata stravolta, con una formula 1+2+2 e 2+1 che sembra contraddire l'esigenza di tempi distesi per lo sviluppo progressivo del curriculum verticale.

In questo quadro, tuttavia, restano “visibili” alcuni degli spunti elaborati nella stagione d'oro degli istituti comprensivi (sul finire degli anni

'90): ad esempio, la constatazione che elementari e medie, comunque, formano un unico ciclo (denominato “primo ciclo”), con un unico esame terminale (quello di terza media). La definizione di un “profilo educativo” di uscita dalla scuola di base a 14 anni di cui essere tutti responsabili (dai 3 ai 14 anni, e non solo dai 6 ai 14 come afferma l'ultimo decreto legislativo).

I punti caldi del prossimo dibattito graviteranno certamente attorno alla configurazione del ciclo di base ed alle scelte in uscita dall'obbligo. Questioni non semplici che richiederanno un atteggiamento di forte sensibilità e disponibilità ad uscire da posizioni “di bandiera”.

Le necessarie mediazioni (ed è conveniente pensare alle riforme della scuola come ad una impresa che va al di là degli schieramenti) dovrebbero collegarsi alle dinamiche già in atto nelle scuole, per accompagnarle e potenziarle. Se è vero che le riforme più efficaci sono quelle che scaturiscono dai processi reali, dalle motivazioni delle persone, dagli incentivi a migliorare le condizioni di insegnamento, allora l'insieme degli istituti comprensivi si presenta come un laboratorio di indubbio valore. Non è solo in questione un modello di ingegneria istituzionale, ma soprattutto un'ipotesi di legame con il territorio, di arricchimento delle professionalità, di studio e innovazione curricolare.

Formazione di base: un'idea”persistente”

La questione della formazione “di base” va al di là delle vicende politico-parlamentari di questi ultimi anni e si innesta su un dibattito pedagogico assai ricco e solido.

Una ricerca “nobile” è alle radici del concetto di scuola di base (basti pensare a Ernesto Codignola, Bruno Ciari, Raffaele Laporta, Clotilde Pontecorvo), mentre numerose sono state le esperienze innovative in Italia (come Scuolacittà Pestalozzi di Firenze) e, ancor più, in Europa (specie nei paesi scandinavi). Le motivazioni cul-

turali e sociali sembrano convincenti: si tratta, infatti, di rendere più coerente e solida la formazione di base, per garantire a tutti i ragazzi la padronanza dei linguaggi e delle abilità fondamentali (i saperi “procedurali”) ed una prima organizzazione dei saperi sul mondo (le conoscenze “dichiarative”).

Sappiamo anche che la formazione obbligatoria non si dovrebbe esaurire nella scuola di base, ma implica una espansione delle esperienze formative (con diverse possibilità: scuola secondaria, formazione professionale, apprendistato) almeno fino ai 18 anni (così si esprimeva la Legge 144/99, che istituiva l’obbligo formativo fino ai 18 anni, legge che non è stata abrogata dalla Legge 53/2003 che rilancia il concetto di diritto-dovere all’istruzione/formazione fino ai 18 anni).

Una formazione estesa ormai dai 3 anni di età fino ai 18/19 anni, di grande suggestione pedagogica, ha un punto di cerniera decisivo nel ciclo di base. Questo ciclo (unitario o meno che sia) chiama comunque in causa le migliori tradizioni della scuola elementare e media italiane, ma chiede anche di reinterpretarne le funzioni di ambiente di apprendimento che stimola motivazioni, curiosità e partecipazione, offrendo solidi alfabeti e codici per rappresentare il mondo, comprenderlo, comunicarlo.

C’è oggi una richiesta di maggior sicurezza nei livelli di alfabetizzazione funzionale (in merito a fondamentali abilità logico-linguistiche) che non può essere ignorata. La socializzazione e l’accoglienza non sono più sufficienti a delineare il ruolo di una scuola di base che deve “pesare” di più nella formazione delle giovani generazioni. Nella società di oggi si tratta di insegnare a ragazze e ragazzi a muoversi in uno spazio culturale e simbolico sempre più complesso e ricco di segni, di oggetti, di immagini, di tecnologie. In questi compiti di nuova alfabetizzazione cognitiva (apprendere) e sociale (comprendere) risiede il futuro della scuola, come ci ricorda l’OCSE. Mentre è ancora l’Unione Europea a richiamare

(nel Memorandum di Lisbona) il significato della formazione di base per lo sviluppo di una cittadinanza europea.

Una scuola di base rinnovata implica:

- una lettura evoluta (non ripiegata su formule comportamentiste) dei modelli con i quali interpretare l’apprendimento degli allievi (co-costruttiva);
- una sottolineatura del valore “gnoseologico” (formativo) delle discipline di studio (cioè del loro effettivo promuovere processi cognitivi), in una ottica di connessione e trasversalità;
- una didattica di qualità (ove l’approccio metodologico laboratoriale, operativo, di stile cooperativo dovrà prendere il posto di didattiche unilaterali, povere e trasmissive).

Dunque, le questioni sono molto più profonde di un semplice modello di ingegneria organizzativa, quello ipotizzato dalla legge 30/2000 (con il sogno “infranto” della scuola di base settennale), o quello contenuto nella legge 53/2003 (con i suoi decreti attuativi oggetto di una forte conflittualità). Una “buona” riforma non può essere presentata come una medicina amara da inghiottire per il benessere del malato, piuttosto dovrà diventare l’occasione per una crescita di idee forti sulla cultura di base del nostro paese.

La ricerca sul curriculum “verticale”

Gli istituti comprensivi possono portare un loro contributo originale al dibattito sul rinnovamento dei curricula e dei piani di studio della scuola italiana, che si dovrà necessariamente aprire nei prossimi mesi, per non trasformare questa impresa in una solitaria produzione di Indicazioni, Raccomandazioni, Esemplicazioni che non dialoga con la scuola reale. In tal senso gli allegati tecnici al decreto legislativo del febbraio 2004 rappresentano solo un “assetto transitorio” del ciclo di base, sotto il profilo “didattico, pedagogico ed organizzativo”. La loro attuazione dovrebbe avvenire con estrema cautela, avviando invece una

stagione di confronto in profondità con le innovazioni già in atto nella scuola, come in genere avviene negli istituti comprensivi.

In materia di curricoli disciplinari gli istituti possono senz'altro vantare alcuni punti di forza:

- Il curricolo disciplinare è forte e orienta con sicurezza i docenti quando è percepito come *indicazione condivisa della comunità scientifica di riferimento*. Alle scuole tocca il compito di individuare con coerenza le competenze in progressione da valutare costruendo una sorta di “portfolio” delle stesse. Esistono interessanti ipotesi nel campo dei curricoli di Matematica, ad esempio a partire dal materiale UMI (Unione Matematica Italiana formata da docenti universitari e insegnanti).
- Il curricolo disciplinare è significativo quando coniuga le *essenzialità disciplinari con i bisogni della realtà conoscitiva dell'alunno*. Il curricolo stesso emerge dall'uso costante e funzionale delle abilità che la disciplina comporta, riferendosi a situazioni ed esperienze personali e scolastiche, rispondendo ai bisogni del singolo, del gruppo di appartenenza e della conoscenza della realtà. In alcune esperienze di ricerca curricolare sulla lingua italiana si pone al centro la costante interazione tra testi spontanei e testi codificati, in una ottica di pluralità e specificità di testi, che rappresentano il mondo vivo e concreto dell'alunno stesso e con il quale l'alunno è costantemente in contatto.
- Il curricolo disciplinare è formativo quando educa e sviluppa le *operazioni cognitive tipiche della disciplina*, consente di sperimentarne le procedure in un contesto di apprendimento attivo. In alcune ipotesi di costruzione del curricolo di storia risulta essenziale la triangolazione tra storia generale - storia settoriale - storia locale che la progettazione didattica sa mediare. L'impianto formativo e la struttura sistematica sono date dalla interrelazione tra le operazioni storiche piuttosto che dalla scelta di un paradigma rigido di riferimento (sia esso cronologico,

politico o sociale). Insistere sulla prescrittività di alcuni contenuti e sulla loro presentazione può andare a scapito della condivisione del percorso e della partecipazione degli alunni.

- Il curricolo disciplinare è motivante quando assume l'esperienza del quotidiano e la risposta agli interrogativi impliciti o espliciti delle diverse situazioni, coinvolgendo gli alunni e fornendo *percorsi nei quali esiste una stretta correlazione fra aspetti di contenuto, metodologia didattica, padronanza e gestione delle condizioni organizzative e strutturali del percorso curricolare*. E' il caso di alcune ipotesi legate ai curricoli di Scienze, dove la dimensione sperimentale, di laboratorio e di ricerca della trasversalità ha occupato un posto rilevante nello sforzo di assumere i problemi posti dall'esperienza del quotidiano come punto di forza del percorso curricolari.

La ricerca sul curricolo, come dimensione tipica dell'esperienza conoscitiva a scuola, rappresenta senza dubbio l'anima nobile dell'istituto comprensivo, in grado di riscattarne i “vizi” di origine, semmai pensassimo che tanti istituti verticali siano sorti solo per ragioni di risparmio o di razionalizzazione delle scuole di base di un territorio.

Il rapporto con il territorio, invece, rappresenta il secondo punto di forza dell'istituto comprensivo, da vivere in termini costruttivi.

Il rapporto con il territorio

Tra gli elementi costitutivi dell'istituto comprensivo la territorialità è senza dubbio quello più pregnante: sono gli stessi parametri territoriali – in origine - a definire e delimitare la configurazione di tali istituti, anche se le norme sul dimensionamento hanno stemperato questo preciso riferimento territoriale, facendo diventare la scelta “verticale” una opportunità al pari della scelta “orizzontale”, con la decisione rimessa alla “progettualità” espressa dal territorio.

Si tratta di una scelta di programmazione territoriale decisiva per garantire e sostenere la qualità dell'educazione, a partire dagli ambienti sociali e culturali più esposti a rischio di marginalità o degrado.

Va dunque onorata l'indicazione della L. 97/94 che pone a fondamento delle decisioni sulle verticalizzazioni la stipula preventiva di *Accordi di programma* tra l'istituzione scolastica e le autonomie locali di riferimento, a suggellare la reciprocità degli impegni e delle responsabilità pubbliche che vengono sottoscritte.

Anche questa procedura è il segnale di un rapporto diverso dell'istituzione scolastica nei confronti del territorio e della comunità di cui si è al servizio.

Si tratta però di non subire passivamente la "forza delle cose" o il peso delle condizioni locali (che nella configurazione particolare di molti istituti comprensivi porterebbe a chiusure o impoverimento di opportunità) ma di rilanciare verso quella stessa comunità le proposte ed i progetti della scuola, con tutto il peso "istituzionale" che questi devono assumere.

La scuola, anche nei contesti più difficili, resta

un luogo di produzione e di fruizione di attività culturali al servizio del territorio, ma deve offrire opportunità più ampie di quelle consentite dalle sole risorse interne. In questo sforzo gioca un ruolo decisivo una presenza attiva degli enti locali, non da temere, ma da sollecitare.

Una politica di comunità dell'istituto comprensivo dovrà essere in grado di:

- mettere ordine nelle relazioni tra istituto e società locale, per uscire dalla occasionalità e consentire almeno una "rappresentazione" comune dei problemi e la costruzione di un consenso sociale sulle possibili "alleanze";
- costruire conoscenze sul sistema sociale ed economico di riferimento, strategie di comunicazione e lettura di informazioni;
- attivare relazioni personali con gli attori sociali, proporre idee e progetti.

A queste condizioni (pedagogiche, curriculari ed organizzative) l'istituto comprensivo rappresenta un punto di forza dell'intero sistema formativo italiano, con una presenza ormai stabile e diffusa che consente di guardare con un po' di ottimismo alle prospettive future.

*Dirigente tecnico USR
Emilia Romagna

La questione della secondaria

Giancarlo Sacchi

È dalla fine del secondo conflitto mondiale che si parla di riforma della scuola secondaria superiore. Nel frattempo è accaduto un po' di tutto: sono stati modificati gli altri gradi scolastici, si è aperto il fronte della partecipazione sociale, si sta spingendo sul versante delle autonomie didattiche e territoriali.

La stagione più interessante però è stata quella della *sperimentazione*, iniziata negli anni settanta e praticamente ancora in corso, che ha cercato di mettere insieme la motivazione all'innovazione con l'esigenza di adeguare la struttura scolastica al mutato quadro culturale ed economico - tecnologico, individuando nei singoli istituti non più i terminali territoriali di un impianto centralistico ma le istituzioni locali capaci di costruire, attraverso la progressiva qualificazione del servizio, un'offerta che garantisca a tutti i diritti di cittadinanza e costruisca progressivamente un sistema che obbedisce ad obiettivi di carattere territoriale, nazionale, e oltre.

Gli anni, più di dieci, della commissione Brocca, hanno visto il tentativo di raccogliere il meglio di queste sperimentazioni per arrivare ad una riforma organica della scuola superiore, ma la questione si arenò sul piano politico per vicende legate ad alleanze di governo, però il limite di questa operazione, che ancora oggi conserva pregevoli spunti sul fronte di diversi aspetti programmatici e di indirizzo, era legato all'enciclopedismo. Diventava impossibile infatti costruire programmi che aggiungessero alla tradizione l'innovazione, pena superare la soglia di sostenibilità per l'apprendimento, e la pretesa ancora una volta di dettare programmi unici per tutto il territorio nazionale, senza tener conto di un dato importante che la sperimentazione aveva fatto emergere, cioè di un'in-

novazione curricolare profondamente intrisa di autonomia progettuale e di contrattazione sociale.

Tale ultima questione, di cui, anche qui senza esito, fu incaricata la ormai famosa commissione e i saggi dall'allora ministro Berlinguer, avrebbe dovuto far superare la logica puramente disciplinarista e trasmissiva per arrivare a quella dei saperi, di nuclei fondanti e generativi delle conoscenze, alla quale dovevano far seguito, come prodotti in uscita, delle competenze: non solo dunque conoscenze da trattenere, ma un saper fare in grado di adeguarsi al variare della complessità.

In tanti anni tante proposte di legge, ma anche tante crisi di governo e di legislature, ancora nulla di fatto. Anche la legge approvata dalla precedente maggioranza è stata abrogata ancora prima di essere applicata; oggi abbiamo una nuova legge, la n. 53 del 2003, una nuova delega all'esecutivo, che richiede numerosi ed ancora inespressi decreti applicativi.

Tale provvedimento si articola in un canale liceale, suddiviso in otto indirizzi, di cui peraltro non si conosce ancora l'identità, ed uno dell'istruzione tecnica e professionale, che oggi interessa oltre il 70% della popolazione scolastica, ma di cui rimane incerto il profilo terminale e le attribuzioni per quanto ne riguarda il governo, se cioè gli attuali istituti tecnici e professionali rimarranno scuole statali o passeranno sotto l'egida delle regioni. Sempre che l'intero sistema scolastico e formativo non venga regionalizzato interamente per effetto della ipotizzata riforma costituzionale in senso "devolutivo".

Le varie sperimentazioni, elaborate dalle singole scuole, o proposte direttamente dal Ministero, hanno interessato profondamente il settore tecnico e professionale, ma anche i licei hanno conosciuto

interventi che qualcuno potrebbe definire “funzionalisti”, cioè sempre più legati all’evolversi della realtà economica, tecnologica e del mondo del lavoro.

Un grande processo di adeguamento in questo senso ha riguardato tutti gli indirizzi tecnico - professionali che sono stati trasformati in considerazione alle analisi di mercato ed alla trasformazione delle conoscenze in campo aziendale.

Accanto a questo c’era la progressiva democratizzazione dei processi formativi e l’emancipazione sociale degli alunni frequentanti tali indirizzi nella prospettiva degli accessi all’università e successivamente all’istruzione e formazione tecnica superiore. Anche i diplomati dopo il quinto anno degli istituti professionali hanno potuto dare vita ad albi professionali come i loro colleghi degli istituti tecnici.

Sul piano dell’innovazione didattica e organizzativa si iniziò ad uscire dallo stretto regime disciplinare per aprirsi ad un impianto per progetti, per unità di apprendimento, modulari, capitalizzabili. Si trattava di guardare più che alla quantità alla qualità degli apprendimenti, ad una “pluralità delle intelligenze”.

Spesso purtroppo le sperimentazioni che non avevano avuto alle spalle una ricerca a livello locale, di coloro i quali cioè volevano poi realizzare l’innovazione, ma che erano state elaborate a livello centrale e calate, magari anche per convenienza, sulle scuole, hanno mutato l’assetto ma non la metodologia, mantenendo gli istituti tecnici e professionali, ma soprattutto questi ultimi, nella routine didattica (vedi tante “aree di approfondimento” legarsi al solo recupero in italiano e matematica): i moduli anziché implementare linguaggi e strategie innovative si sono limitati ad articolare i contenuti del programma.

Oggi dunque la svolta deve compiersi contemporaneamente su tre piani: il primo riguarda l’assetto istituzionale. Due sistemi, ma come fare per rispettare i diritti di tutti alle pari opportunità formative? È evidente al riguardo l’estrema debolezza delle così dette ‘passerelle’ per passare da uno all’altro, una volta che si pensa di aver fallito, quando invece il giovane, soprattutto nel periodo

più delicato dell’età evolutiva, deve essere sostenuto sì da un’offerta ampia e differenziata, ma resa in una prospettiva unitaria, al fine di poter rinforzare, in evoluzione, la dimensione orientativa. Più che restringere il campo e rendere concorrenziali i due percorsi occorre aprire la gamma degli interventi ed integrare le specificità della scuola, della formazione professionale, di quella non formale, per rendere praticabili diverse strade, ma seguire l’unitarietà del processo formativo personale e relazionale.

Il secondo piano è quello epistemologico e culturale. Non si tratta infatti di giustapporre, secondo percentuali o altre modalità organizzative, così diverse culture professionali, salvo separare anche in itinere i due versanti sul piano della motivazione e dell’efficacia didattica. Occorre poter dar vita ad un momento progettuale anch’esso integrato dove insieme si ricerchino le modalità più adatte di intervento, non solo ad assicurare il massimo possibile di recupero della dispersione, ma per potenziare gli apprendimenti e favorire l’orientamento.

Il terzo piano riguarda il governo del sistema: istruzione e formazione professionale, la seconda gamba del nostro ordinamento, introdotta dall’ultima legge, in che cosa consiste in realtà? Nel tentativo di sostituire con l’attuale assetto della formazione professionale regionale (che poi è delle diverse regioni) tutto il settore tecnico - professionale statale? Viceversa, ascrivendo con l’accredito gli esistenti istituti professionali sotto l’egida delle regioni, questo garantisce l’innovazione di cui tanto si vuole parlare?

L’integrazione non è annessione, ma valorizzazione degli specifici, comprendendo peraltro anche il livello non formale, per migliorare la qualità complessiva; l’integrazione non è solo combattere contro la dispersione o per un’utenza debole o a rischio, ma il valore aggiunto a tutto il percorso formativo che l’utente sceglie pensando ad una proposta più ricca e versatile, fortemente orientativa. Che la governi lo Stato, la Regione, o un’intesa tra i due è secondario, è importante sapere però con chiarezza quali sono gli standard di riferimento per consentire il riconoscimento delle qualifiche, minimo a livello nazionale, ma anche europeo.

Un elemento di cerniera la predetta legge n. 53 la individua nel “liceo tecnologico”, al quale fino a qui non è stata attribuita una precisa struttura. Sarà il ricettacolo degli attuali istituti tecnici e professionali? Solo di alcuni? E di quali? Con quale criterio verrà compiuta questa scelta? Se rimarrà tutto all’interno di questo liceo allora il secondo canale quadriennale sarà la “normalizzazione” dell’attuale formazione professionale regionale, per poter arrivare ad un reciproco riconoscimento. In caso contrario il nuovo liceo tecnologico potrà occupare il posto dell’attuale sperimentazione di liceo scientifico - tecnologico, introdotto dalla predetta commissione Brocca?

Qui si tratta di allargare il discorso anche al futuro indirizzo scientifico che la legge prevede in maniera separata.

Non vi è dubbio che nel nostro paese la cultura tecnologica, con valenza formativa generale, dovrebbe avere più spazio. Quella scientifica, per altro non ha ancora piena cittadinanza in una scuola in larga parte ispirata al paradigma umanistico - classico, ma già le nuove tecnologie dell’informazione e della comunicazione rischiano di surclassarle entrambe e livellare l’apprendimento verso forme addestrative. La cultura tecnologica non è solo informatica, ma ha un carattere epistemico nell’analisi della realtà e dell’esperienza umana e generativo nella produzione di ulteriore conoscenza, e non solo gestionale.

Lo stato di incertezza in cui tutto questo permane è una componente della progressiva licealizzazione delle scelte dei giovani e delle famiglie che, unitamente all’aumento di benessere economico ed all’emancipazione culturale, ritengono far seguire ai figli un po’ studio un tempo ritenuto riservato alle élite, o modellato sulle proprie esperienze scolastiche, o che comunque lasci aperte maggiori possibilità per il futuro, ritenendo i percorsi personalizzanti troppo funzionali ad un lavoro che magari non c’è o che se ci fosse forse con il passare del tempo non corrisponderebbe più agli interessi o alle capacità dei soggetti.

Paradossalmente, a fronte di un mondo del lavoro che richiede sempre più competenze generali l’utenza, si sposta verso un sistema liceale

poco toccato dall’innovazione, lasciando gli istituti professionali soprattutto appannaggio delle situazioni di svantaggio sociale, di immigrazione, dove il “differenziale cognitivo” sembra allargare progressivamente la forbice rispetto ai licei.

Allora che fare ?

1. Rilanciare con forza in tutti i gradi di scuola la cultura tecnologica, ed in particolare nella scuola secondaria superiore, evitando di ridurla alle sole TIC o ad uno stretto regime di funzionalità alle diverse professioni.
2. Vanno rivisti gli indirizzi scientifico - tecnologici - tecnico - professionali facendo permanere nel canale del liceo scientifico e/o tecnologico quelli che comunque garantiscono per tutto il sistema nazionale una formazione generale e di settore utile all’intero territorio nazionale. Quelli che non sono più proponibili in tale contesto, se ancora necessari, saranno trasferiti alle regioni.
3. Raccordare tali indirizzi con quelli regionali più legati al rapporto diretto con le realtà territoriali ed il corrispondente mercato del lavoro. A questo riguardo la quadriennalità del canale di competenza regionale, voluta dalla legge n. 53, può essere un limite per la piena rispondenza di questi ultimi alla “pari dignità dei percorsi” formativi, pur nella diversità degli approcci culturali e didattici. Si attende ad ogni buon conto di conoscere gli standard nazionali previsti dalla suddetta legge.
4. Promuovere la cultura e la pratica dell’integrazione fra istruzione e formazione professionale, al fine di ampliare l’offerta formativa, renderla più flessibile, migliorare l’orientamento e contenere la dispersione: dare più spazio all’esperienza anche di un possibile lavoro senza far venir meno la componente formativa a livello personale e sociale. (In tal senso si esprime il protocollo sottoscritto dai ministeri dell’istruzione e del lavoro con la regione Emilia Romagna l’8/10/03).

Consiglio di Amministrazione
IRRE Emilia Romagna

Contributo alla discussione sul documento del sistema dei licei

Giancarlo Mori*

Non è un'operazione semplice trasformare un documento di lavoro sulla formazione liceale in un testo offerto alla comunicazione e al confronto. Da sempre. Nulla di strano, perciò, se il documento "I licei nel secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione" non è di facile lettura. Sappiamo tuttavia che ogni progetto culturale ha bisogno di essere spiegato e di convincere, in particolare quando è rivolto al mondo scolastico, che, lo sappiamo, possiede una naturale refrattarietà nei confronti dei documenti ministeriali, malevolmente associati a gavettoni di pedagogese. Questioni di lessico e di comunicazione.

Non solo. Tradizionalmente il terreno della licealità possiede forti capacità evocative di vissuti individuali e collettivi che spesso non favoriscono un'analisi lucida della sua formatività. Lo riconosco con rammarico perché è evidente che, inforcando gli occhiali dell'inutile buon senso, si cammina sicuri soltanto intorno al proprio isolato. Sul tema delle riforme scolastiche trovo molto attuali le parole pronunciate nel 1940 dallo storico Marc Bloch "Non illudiamoci, il compito sarà arduo. Non potremo evitare lacerazioni. Non è facile convincere gli insegnanti che i metodi che essi per lungo tempo e coscienziosamente hanno usato non erano forse i migliori, gli uomini maturi che i loro figli trarranno vantaggio da un'educazione diversa da quelle che essi hanno ricevuto". E concludeva: "Per tutti gli uomini che si occupano di insegnamento, non potrebbe esservi pericolo maggiore di una molle compiacenza nei confronti delle istituzioni di cui essi hanno fatto, con il tempo, una comoda dimora".

Entrando in argomento, lascia perplessi l'inci-

pit del documento. Si parte dall'apprezzabile intenzione di ricercare le radici ideali della licealità, ma in verità, si corre il rischio di ritrovarsi non tanto in compagnia di Aristotele, bensì dei suoi epigoni. Lo stesso clima culturale e formativo che viene evocato induce a pensare, ingannevolmente, all'idea crociana di scuola: quella dei piccoli esercizi ateniesi e spartani contrapposti agli sterminati eserciti di Serse. Oggi, più di ottant'anni dopo, lo scenario delle politiche dell'istruzione (Lisbona 2001) è quello della società della conoscenza. Cosa utile sarebbe invece ripensare storicamente all'evoluzione del disegno formativo e della funzione culturale e sociale della scuola liceale a partire dallo Stato unitario, per individuare fattori di continuità/ discontinuità utili a definire meglio il profilo della licealità oggi.

Un primo problema è dunque cosa intendiamo per licealità. Si può affermare che la formazione liceale trova le proprie radici nella dimensione teorica e storica dei diversi saperi e si realizza, sia nell'integrazione tra le aree culturali, sia nell'approccio metodologico con cui sono affrontate.

Lo stile è forse troppo sobrio e diretto ma esprime una concezione di licealità che è presente nel documento, una concezione culturale corretta e praticabile nei nostri licei.

Naturalmente è una licealità che si completa attraverso rapporti con il mondo del lavoro e che si integra, ad esempio, attraverso esperienze di tirocinio-stage formativo. È dunque essenziale che ciascuno dei vari indirizzi liceali ricerchi coerenti connessioni fra la conoscenza teorica dei saperi disciplinari ed elementi fondamentali della professionalità di base.

Quest'ultimo riferimento appare trattato in modo più sfumato nel documento, tanto che le espressioni usate, sembrano adombrare una subalternità gerarchica e valoriale che il dibattito culturale da tempo si è incaricato di superare.

Ricordate il rasoio di Occam? È uno strumento che, usato anche oggi, è in grado di esercitare una positiva funzione di contenimento e di semplificazione di quadro, con il risultato di migliorare la comprensione e la fattibilità di un modello culturale e organizzativo. Mi sento di suggerirlo agli estensori del documento. Non è infatti agevole istituire le necessarie connessioni e integrazioni tra le varie fonti documentali della riforma prospettata che vanno dalle Indicazioni nazionali, alle Raccomandazioni attuative, dal Pecup (profilo educativo, culturale e professionale), ai Psp (Piani di studio personalizzati), al POF (Piano dell'offerta formativa) e infine ai Larsa (rete dei laboratori per il recupero e lo sviluppo degli apprendimenti). E sappiamo che, quando la comprensione di una proposta si presenta problematica, cresce il tasso di confusione e incertezza in chi è chiamato a realizzarla.

Rispetto alle indicazioni degli otto indirizzi liceali previsti andrebbe meglio chiarita l'affermazione che le "diverse aggettivazioni" si riconoscono nell'esigenza "di riscoprire nella cultura classica l'origine della cultura europea e delle stesse matrici dei punti di vista disciplinari specifici che lo caratterizzano". Nel senso che la licealità non può identificarsi con la presenza curricolare delle lingue classiche, bensì che le fondamentali opzioni della cultura greco-latina devono appartenere al bagaglio culturale posseduto da ogni studente. Un po' quello che affermava un passaggio del documento dei Saggi del '98. Persuade meno che la cultura classica sia considerata matrice di saperi disciplinari, che sono nati e si sono sviluppati dopo l'Illuminismo, mentre, l'idea che la classicità trova "naturale terreno di elezione e di compiuta maturazione" proprio nel Liceo Classico rischia, involontariamente, di riproporre una non

sopita gerarchizzazione tra i curricoli. Molti di noi sono catturati dalle parole di Borges, per il quale siamo tutti greci in esilio, tuttavia la costruzione del curricolo liceale è un esercizio culturale che non può indulgere a suggestioni.

Nell'articolazione del percorso liceale in due bienni e un ultimo anno è forse sottostimata l'esperienza attuale del biennio più triennio, un modello teorico e pratico che ha dato buona prova di sé e che non trova molte ragioni per il cambiamento. Tuttavia, ciò che rende maggiormente perplessi, è la possibilità, assicurata agli studenti, di cambiare orientamento e indirizzo di studi nel corso dell'intera durata del percorso: sia tra i licei, sia tra questi e gli altri segmenti formativi. Non si può non riconoscere come positiva la possibilità di scorrimento flessibile tra i segmenti dei vari canali formativi, ma credo sussistano legittimi timori sul piano della concreta fattibilità di questa ipotesi. Se infatti facciamo riferimento all'attuale realtà scolastica i percorsi di riorientamento dell'indirizzo di studi avvengono entro il biennio e, pur agevolati da norme flessibili, non godono di buona fortuna. Forse, oggi come domani, il primo intervento da fare è dotare i Consigli di classe della capacità e delle modalità di fare piacere l'indirizzo frequentato e di contenere le difficoltà di apprendimento. D'altra parte è da chiedersi come possa un indirizzo formativo garantire l'articolato profilo in uscita definito dal documento stesso, in assenza di una solida continuità temporale di frequenza e di studio. Per contenere il fenomeno del potenziale nomadismo formativo meglio sarebbe rafforzare il perseguimento dell'orientamento formativo da parte del ciclo precedente e sollecitare ad un analogo impegno il sistema dei licei.

Nella declinazione dell'asse culturale e degli obiettivi formativi degli indirizzi liceali presentati nel documento, un'attenzione merita il liceo delle scienze umane. A questo riguardo il documento non sembra avere accolto un passaggio di rilievo dei recenti processi di innovazione che riguarda appunto il Liceo delle scienze sociali, frutto di una

elaborazione che aveva coinvolto, secondo una prassi felice ma non consueta, l'Amministrazione scolastica, il Consiglio Nazionale delle Scienze Sociali, Accademici dell'area delle scienze umane, dirigenti scolastici e docenti delle scuole superiori. Comprensibile dunque lo stupore espresso da CNSS (dicembre 2001) in relazione al fatto che, da tempo, i sistemi scolastici europei riconoscono questi saperi come indispensabili alla formazione dei giovani. In seguito all'abolizione dell'istituto magistrale (D.I. 10/03/1997), dal '98 il liceo delle scienze sociali si è proposto come vera e propria novità a livello epistemologico nel panorama scolastico del nostro paese, in quanto si è fondato su un forte asse culturale storico-antropologico e su un oggetto di analisi che è la modernità. Non sono mancati problemi e insuccessi nella traduzione coerente dell'asse culturale nell'azione didattica, tuttavia il lavoro di centinaia di scuole rappresenta un patrimonio di esperienze da considerare nel momento in cui si ripensa il quadro del sistema formativo dei licei.

Per ultimo, come non convenire con il documento quando si dichiara per l'unitarietà della visione culturale, per l'interdisciplinarietà come suo corrispettivo formale e metodologico, infine

per una didattica orientata all'integrazione dei saperi.

Le politiche dell'innovazione hanno da tempo promosso questa posizione culturale e, attraverso le norme dell'autonomia, è stata anche rafforzata la capacità delle scuole di tradurla in buone pratiche didattiche. Tuttavia l'attività tesa ad accompagnare persone e processi attraverso il cambiamento mostra fenomeni di affaticamento. La professionalità docente si percepisce non adeguatamente sostenuta mentre le scuole, come riferisce il Rapporto della LUISS sull'autonomia 2003, lamentano di essere "abbandonate a se stesse". D'accordo dunque sull'unitarietà della visione culturale e sull'integrazione dei saperi: sono obiettivi forti e condivisi. Sappiamo però che non bastano buone norme o buoni documenti per fare una buona scuola. Da sempre. Nell'elaborazione e nell'implementazione del cambiamento c'è bisogno, soprattutto, di coinvolgimento, di tempo, di risorse.

*Dirigente Scolastico Liceo "Ariosto"
Ferrara

La mente del bambino tra vincoli biologici e risorse culturali

Franca Pinto Minerva*

1. Neuroscienze e ridefinizione dei processi di costruzione delle conoscenze

La lunga controversia relativa alla tradizionale scissione natura-cultura, che ha a lungo condizionato il dibattito filosofico e scientifico nel corso dei secoli, trova oggi nuovi e più produttivi sviluppi. Il riconoscimento, infatti, del nesso transattivo che, ricorsivamente, collega l'una all'altra natura e cultura offre l'opportunità di considerare la continuità e unitarietà che caratterizzano i sistemi viventi all'interno, appunto, del più complessivo sistema degli artefatti culturali. È proprio a partire dalle strutture neurobiologiche che caratterizzano la specie *homo sapiens* che prende avvio l'elaborazione dei sistemi simbolici e la costruzione degli apparati tecnologici, così come, al contempo, i prodotti della cultura, "rientrando" nelle menti che le hanno prodotte, hanno contribuito e contribuiscono a rimodellarne l'architettura neurobiologica oltre che i modi di essere e di pensare.

Da una parte, pertanto, agisce la "disponibilità genetica all'apprendimento", dall'altra agisce la funzione svolta dai contesti di vita e dalle sollecitazioni svolte dal mondo culturale nel sostenere la mente che apprende, modulandone e orientandone la crescita, lo sviluppo e la formazione, intesa come processo di illimitata autopoiesi.

È dall'interazione tra la specificità del patrimonio genetico individuale e gli scambi simbolici interpersonali che si determina l'irriducibile diversità della storia di ciascuno, del suo corpo e della sua mente, della sua personale identità.

Sono stati soprattutto gli studi sviluppatasi in questi ultimi trent'anni in campo neurobiologico che, nel rilevare la complessità del cervello umano e nel mettere in luce, parallelamente, le basi bio-neurologiche delle funzioni mentali, ci hanno permesso di disporre di preziose conoscenze (di natura neurofisiologica e neuropsicologica) attraverso le quali tornare ad analizzare e interpretare i processi di strutturazione delle dinamiche apprenditive individuali, oltre che ad approfondire e a ridefinire la conoscenza delle dinamiche cognitive e relazionali. Tali studi, tuttavia, ci consentono, soprattutto, di tornare a centrare l'attenzione sull'importanza degli stadi iniziali della costruzione della conoscenza e dei percorsi formativi, intesi, questi ultimi, come processi dinamici continui, sia pure ad andamento zigzagante e reticolare, legati alla specificità delle proprie storia di vita, dei propri stili di apprendimento, della propria irriducibile differenza.

Alla luce della consapevolezza acquisita relativamente ai vincoli genetici (legati alla modularità del sistema encefalico e cioè alla specializzazione di determinate cellule neuronali), ma anche relativamente alla potenziale plasticità e flessibilità (che è come dire apertura al mondo) del cervello-mente e alla luce, ancora, della consapevolezza circa la interconnettività tra cervello e mente (inteso come sistema integrato) e tra la stessa molteplicità delle potenzialità intellettive e la molteplicità dei sistemi di codificazione, è stato possibile meglio comprendere i processi attraverso i quali il bambino, sin da piccolissimo, giunge ad elaborare sue personali teorie della mente. Teorie sulla mente degli altri che con

lui condividono emozioni, desideri e credenze e, attraverso un circuito ricorsivo, teorie sulla sua propria stessa mente.

Si tratta, in breve, di preziose indicazioni che le ricerche neurobiologiche ci hanno offerto per capire e comprendere perché e come si attivino i processi di costruzione della conoscenza e, per altro verso, i più complessi processi della metacognizione.

Tutto questo ha delle evidenti ricadute in ambito pedagogico, considerando il ruolo dei contesti culturali e il peso dell'adulto (dal genitore all'insegnante di scuola dell'infanzia) nel sostenere, facilitare, accompagnare il bambino nei processi autocostruttivi della mente e nei processi stessi della propria autoformazione, a partire dalla singolarità delle sue strutture neurobiologiche e mentali.

2. Predisposizione genetica all'imitazione ed elaborazione di teorie della mente

In linea generale, possiamo sostenere che, affinché il bambino sviluppi completamente la capacità di rappresentarsi i propri e gli altrui stati mentali, si debbano attendere i quattro anni. È a questa età che il bambino perfeziona la capacità di prevedere il comportamento altrui anche di fronte a compiti piuttosto difficili. Per giungere a questo livello rappresentativo, tuttavia, occorre che il bambino abbia sperimentato, già da piccolissimo - attraverso l'*imitazione* - la capacità di riconoscere gesti, movimenti, espressioni facciali degli adulti, la capacità cioè di comprendere in coloro che gli stanno attorno stati mentali più semplici come i desideri e meno semplici come le intenzioni.

Già Piaget, nel trattare il tema dell'imitazione nel bambino e nel distinguere tra una imitazione più semplice e un'imitazione più complessa, l'"imitazione differita" che ha luogo in assenza del modello di riferimento, ne aveva sottolineato l'importanza, considerandola una forma aurorale della capacità di rappresentazione mentale.

Successivamente, il neurobiologo Meltzoff, autore di un importante testo su "La mente imitativa", approfondendo le osservazioni sui comportamenti di imitazione dei bambini lattanti (sulla loro capacità di imitare le espressioni facciali degli adulti con cui vengono a contatto), ha dimostrato come l'imitazione possa essere considerata una capacità innata, attiva sin dalla nascita.

In tal senso, l'imitazione si pone come fondamentale predisposizione ad aprirsi agli altri e, quindi, come irrinunciabile condizione della comunicazione inter-personale e della costruzione della conoscenza. L'imitazione, infatti, oltre a permettere di riconoscere e riprodurre le espressioni facciali degli adulti (soprattutto della mamma), consente, già a partire dai diciotto mesi, di comprendere e capire le intenzioni e gli scopi di determinati comportamenti, consente di interpretare il significato di determinate situazioni e di regolare di conseguenza le proprie condotte di adattamento attivo all'ambiente. Consente, cioè, di "entrare" nella mente degli altri, di scoprirne la logica interna e di dividerne le emozioni.

Nel considerare i modi in cui i bambini piccoli giungono a costruire teorie e conoscenze, occorre, pertanto, tenere presente come tale processo venga facilitato o, al contrario, ostacolato da quelle esperienze imitative a sfondo emotivo che si instaurano tra il bambino e l'adulto di riferimento, già dai primi giorni di vita. Già prima, infatti, che il bambino conquisti la capacità di rappresentazione mentale delle emozioni, queste giocano un ruolo fondamentale per i processi di costruzione della conoscenza (dell'altro, di sé, del mondo), un ruolo duplice, al contempo cognitivo e sociale. Cognitivo in quanto servono al bambino per "commentare" le proprie esperienze interiori, sociale in quanto "regolano" la comunicazione interpersonale.

Più recenti scoperte relative alla presenza, nella corteccia cerebrale delle scimmie macache, di neuroni detti “a specchio” (“Mirror neuron”) ha permesso a studiosi italiani di verificare come l’attivazione di questi particolari neuroni si registri nei circuiti cerebrali dei macachi tutte le volte che questi, appunto, osservano o imitano movimenti o azioni compiuti da altri. Trasferita a livello della vita mentale del bambino, l’ipotesi del ruolo svolto da questi particolari neuroni, nell’imitazione e nella rappresentazione della mente degli altri, confermerebbe ulteriormente la transattività tra vincoli e predisposizioni genetiche legati a determinate strutture neurobiologiche e sollecitazioni ambientali e sociali, con particolare attenzione agli scambi interpersonali con gli altri e con le loro menti.

La capacità di imitare e di mettersi nei panni degli altri per condividere emozioni e comprendere percorsi logici, desideri ed intenzioni – privilegiata via di accesso alla stessa possibilità di elaborare teorie attorno alla propria mente – trova nella disponibilità dell’altro a lasciarsi imitare, leggere, interpretare la condizione indispensabile per far scattare la molla del reciproco rispecchiamento, per costruire relazioni gratificanti, per accendere ed alimentare la curiosità e la passione della conoscenza.

Osservando l’altro e imitandolo, il bambino interpreta e si lascia, a sua volta, interpretare, comunica e costruisce teorie. Nell’ambito di tale gioco interattivo, l’adulto attribuisce più o meno coscientemente una intenzionalità emotiva alle manifestazioni del bambino e si impegna a rispondere in modo appropriato ai suoi segnali, modulando il proprio comportamento con il suo livello di sviluppo. L’adulto, così facendo, svolge quello che è stato definito un ruolo di *scaffolding*, cioè di supporto alle strategie cognitive e comunicative messe in atto dal bambino, orientandole secondo percorsi culturalmente acquisiti e condivisi ma anche sostenendone l’apertura alla trasformazione creativa.

Apprendere dagli adulti ad attribuire significato agli eventi interni ed esterni che attivano le emozioni, non solo fornisce al bambino una serie di altre conoscenze-competenze irrinunciabili per la regolazione e la modulazione delle condotte emozionali, non solo svolge un ruolo determinante nell’organizzazione dei legami sociali e nell’elaborazione di processi comunicativi sempre più articolati e complessi, ma fornisce anche le condizioni imprescindibili per la costruzione dei processi della *mentalizzazione*. Processi, questi ultimi, che costituiscono la base sicura per ogni più evoluta forma di apprendimento, di ricerca e di conoscenza.

3. Sintonizzazione affettiva, attaccamento e processi di mentalizzazione

La *relazione condivisa mente dell’adulto-mente del bambino*, la reciproca lettura che ciascuno fa della propria e dell’altrui mente, legata alla comprensione che il bambino elabora intorno allo stato mentale dell’adulto e alla lettura che, a sua volta, l’adulto fa della mente del bambino, è così importante da poter essere considerata alla base della capacità grazie alla quale il bambino giunge a costruire, assieme al “senso del proprio sé”, originali e creative teorie cognitive.

La sintonizzazione affettiva che si realizza attraverso tale relazione condivisa permette, in tal modo, di realizzare il passaggio dalla iniziale capacità imitativa alla realizzazione delle forme più complesse della comunicazione interpersonale.

È evidente da quanto si qui osservato, come i processi di *imitazione* e di *comunicazione*, così come la capacità di costruire una teoria della mente dell’altro e di se stessi, siano strettamente intrecciati alle esperienze emotive di “attaccamento”.

Lo sviluppo della mentalizzazione, in altre parole, è funzione del contesto delle relazioni con le figu-

re primarie di attaccamento, relazioni che il bambino ha modo di sperimentare nel corso dei primissimi anni della propria vita. In tale prospettiva, rilevanti sono gli studi che hanno opportunamente chiarito come le modalità di attaccamento vissute durante l'infanzia riversino i loro effetti sullo sviluppo della funzione riflessiva del sé e sull'acquisizione di un buon monitoraggio metacognitivo. Bambini costretti a sperimentare forme di attaccamento insicure o ambivalenti sembrano essere pesantemente esposti, da adulti, a possibili difficoltà e disturbi, oltre che di carattere emotivo, di natura cognitiva e metacognitiva (pensieri incoerenti, descrizioni inappropriate della propria esperienza, convinzioni irrealistiche, dissociazioni, ecc.).

Per concludere, riproponiamo in forma schematica alcuni punti-chiave della riflessione sin qui condotta.

Il nesso transattivo e ricorsivo natura-cultura

“La mia idea – scrive Bruner – è che, come non possiamo capire sino in fondo l'uomo senza rifarci alle sue radici biologiche, non lo possiamo capire senza fare riferimento alla cultura (...). La cultura può essere vista come una rete condivisa di ‘rappresentazioni’ comuni. In quanto membri della nostra specie viviamo in questa rete oltre che nella natura. Formiamo i nostri legami di lealtà e costruiamo le nostre comunità intorno a questa condizione (...). Quindi in definitiva, se è vero che la mente crea la cultura, anche la cultura crea la mente” (Bruner 1996, pp.179 e segg.).

La cultura è probabilmente l'ultimo grande espediente evolutivo della biologia. In tale prospettiva, è lo stesso Bruner a sottolineare come fa parte del nostro patrimonio biologico specie specifico la “inter-soggettività” ossia la tendenza, radicata nell'evoluzione del nostro funzionamento neuronale, ad interrogarci su cosa hanno in mente gli altri e ad adattarvisi di conseguenza. “L'elemento più primitivo di questa tendenza – scrive ancora Bruner - è costituito dal fatto che non solo *rappresentiamo* il mondo nella nostra mente (...), ma reagiamo con sensibilità preternaturale al modo in cui il mondo viene rappresentato nella mente degli altri”. Il nesso natura-cultura, pertanto, appare pienamente giocato nel fatto che, sin dalla nascita, gli esseri umani siano guidati nelle risposte ai cospecifici da una “teoria della mente”.

- Imitazione e predisposizione alla rappresentazione mentale

La costruzione di una teoria della mente da parte dei bambini è l'esito dei processi imitativi, precursori del continuo andirivieni dalla mente dell'altro alla propria.

- La qualità della relazione emozionale

Il transito cognitivo ed emotivo è facilitato solo se il bambino ha modo di sperimentare la sicurezza e ha modo di sentirsi ascoltato e accettato dall'altro.

- Le competenze dell'adulto formatore

Queste condizioni relazionali devono poter entrare in un discorso sulla formazione: l'adulto, genitore o insegnante, deve leggere e saper comprendere i pensieri del bambino e, al contempo, deve sapersi offrire al bambino quale contenitore di pensieri.

- I rischi di una comunicazione mancata

Il bambino che si trova di fronte un adulto non disponibile mentalmente, scisso, rigido, incapace di legare nelle rappresentazioni mentali diversi pensieri sugli oggetti-eventi, è ostacolato nel costruire una idonea capacità verso forme equilibrate di mentalizzazione.

*Presidente IRRE Puglia

Verso un “sapere tecnologico” ad elevata valenza formativa

Filippo Ciampolini*

Rilanciare la cultura tecnica, anche e soprattutto tramite la Scuola, è una indubbia necessità per un Paese come l'Italia che si colloca fra i più industrializzati nel mondo da un lato, dall'altro fra i più ricchi di nobili tradizioni culturali in tutti i settori, non escluso quello tecnico-scientifico. Il problema è: come fare? Come fare, tenuto conto dell'altrettanto indubbia “ghettizzazione” che il sapere tecnologico ha subito nella scuola degli ultimi decenni. Basteranno le massicce dosi di insegnamento tecnologico che la “*Riforma Moratti*” prevede di distribuire su un arco di tempo assai lungo, dall'infanzia ai diciotto anni? Da sole probabilmente no, perché il male di cui soffre tale insegnamento non si vince con la quantità, ma con la qualità. Una qualità in grado di dargli una *dignità* culturale che, diciamo la verità, non è mai stata molto significativa nemmeno nel lontano passato, ma che oggi ha raggiunto livelli molto preoccupanti... anche in relazione a fenomeni recenti, quali, ad esempio, la fuga degli studenti (ma meglio sarebbe dire “*delle famiglie*”) verso i licei. Non è tuttavia di questi fenomeni che la presente nota vuole occuparsi, bensì delle ragioni “*oggettive*” che, legate alla natura stessa della tecnologia (intesa come insegnamento disciplinare), possono razionalmente giustificare l'attuale carenza di dignità. Prima però è bene precisare che quando si parla di *dignità carente*, non si intende minimamente accusare i docenti di materie tecnologiche, quasi tutti pienamente consapevoli della reale situazione in cui versa il loro insegnamento. Al contrario, la nota vuole essere innanzitutto un atto di piena solidarietà proprio con i docenti suddetti, per l'ingrato compito a cui quotidianamente si sottopongono. L'atto di solidarietà diventa però concretamente propositivo nel momento in cui si aiutino i Docenti a fare comprendere a tutti come dall'attuale situazione si può uscire solo con un radicale cambiamento di mentalità che riguarda più il mondo esterno alle loro discipline che non loro stessi. Dare questo aiuto è la principale finalità della presente memoria.

- Passando dunque alla *ragioni oggettive* in questione, esse si possono sostanzialmente ridurre tutte a una sola: l'abbinamento fra la *natura intrinseca della Tecnologia* e il fatto che *l'incontro Tecnologia ed alunni avviene in età molto giovane*. Il perché il suddetto abbinamento risulti determinante nel rendere ostica la tecnologia agli studenti, è presto detto. La *tecnologia* è figlia della *tecnica* (intendendo che quest'ultima sia l'approccio modellistico della teoria che sostiene la tecnologia); a sua volta la tecnica è figlia della *scienza* (particolarmente, anche se non esclusivamente, della *fisica*) che, non proprio figlia, ma comunque fortemente dipendente dalla *matematica* risulta, sia come strumento sia come logica. Emerge dunque il fatto che la tecnologia, per essere affrontata seriamente, richiede *prerequisiti tecnici, scientifici e matematici* che l'insegnamento scolastico tradizionale non riesce a dare, nella misura e nella qualità necessarie, a ragazzi di tredici- quattordici anni, età in cui molti alunni hanno i primi contatti impegnativi con materie legate alla tecnologia e devono fare scelte fondamentali per il loro futuro.
- Che si fa allora tradizionalmente? Consapevoli delle difficoltà legate all'età degli alunni, si va avanti lo stesso, sostituendo a molti dei prerequisiti suddetti considerazioni cosiddette “*intuitive*”, rese

evidenti da ciò che si *vede* con gli occhi della faccia (magari in laboratorio) ma che continua, spesso senza che il ragazzo neanche se ne accorga, a restare oscuro agli occhi della *mente*.

- È dunque su questo delicato passaggio, in cui si sostituiscono ai procedimenti rigorosi propri delle materie tecnico-scientifiche, procedimenti didattici alternativi più adatti alle giovani menti dei ragazzi, che gli esperti della pedagogia e della tecnologia devono riflettere assai più attentamente che nel passato. Da esso infatti comincia ad agire quello che potremmo chiamare un “*virus anti-formativo*” ... un virus che agendo in maniera nascosta per gli inesperti (e quindi ingannevole nei loro confronti) mostrerà solo quattro o cinque anni più tardi gli effetti deleteri prodotti, spesso irreversibili. Quando ad esempio, ormai all’Università in una Facoltà tecnologica (Ingegneria, ma non solo) un giovane diplomato in Istituti Tecnici o Professionali troppo spesso sarà costretto ad accorgersi amaramente che colleghi provenienti addirittura dal Liceo Classico (e quindi totalmente digiuni di tecnologia) sono in grado di sorpassarli proprio in quel settore in cui si illudevano di essere particolarmente preparati. Che cosa penserà allora?... che *il latino e il greco formano più della meccanica e della elettronica* (come troppo spesso trionfalisticamente si continua a dire da parte di chi non conosce né la meccanica né l’elettronica). In realtà, più semplicemente, materie con tradizioni assai più consolidate e soggette per loro stessa natura ad evoluzione scolastica più lenta, per di più senza troppe preoccupazioni immediatamente professionalizzanti (perché chi le coltiva quasi sempre sa fin dall’inizio che continuerà gli studi all’Università), con una quantità di concetti propedeutici assai inferiore, offrono di fatto allo studente una gradualità di approccio alle difficoltà assai maggiore.
- È dunque su questo virus che occorre riflettere, comprendendone la natura per creare poi un antidoto che sappia sconfiggerlo. Il problema si presenta tra i più complessi che la Scuola italiana oggi debba affrontare: qualche ulteriore considerazione può aiutare a meglio mettere a fuoco le difficoltà da superare.
- Da una attenta *analisi dei libri di testo* di materie tecniche, di uso più corrente nelle scuole medie superiori, traspare: da un lato lo sforzo, di per sé nobile, di insegnare cose difficili a studenti molto giovani; dall’altro quasi un senso di impotenza a fare ciò in modo corretto, una impotenza che si traduce nella *rassegnazione* a raccontare “*come si può*” cose difficili a ragazzi che non sono ancora in grado di poterle capire interamente. Ed è proprio quel “*come si può*” che alimenta il virus, consentendogli di generare modalità negative di insegnamento. Alle principali fra esse è opportuno accennare:

1) – la già citata sostituzione di prerequisiti non posseduti con esposizioni fondate su forme di “*intuizione*” assai pericolose. Perché pericolose? Innanzitutto perché il più delle volte si tratta di pseudo-intuizioni molto discutibili, se non addirittura di “*ragionamenti*” errati nella sequenza dei passi logici che li compongono, ma pur tuttavia giusti nelle conclusioni finali, perché alcuni di tali passi contengono errori di segno opposto che alla fine si compensano. Inoltre perché l’insistere troppo su questo tipo di sostituzione finisce col favorire nell’alunno il convincimento che esista una sorta di *capacità di intuizione a priori*, quasi un sesto senso che, se lo possiedi naturalmente, allora puoi andare avanti tranquillamente, diversamente è meglio che non ci provi nemmeno. Dare troppa importanza a capacità di questo tipo, anche ammesso che in qualche misura esistano, si rivela spesso controproducente sia per gli alunni consapevoli di non possederle, sia per i fortunati che invece

ritengono di averle. Sui primi infatti determina una sorta di demoralizzazione (simile a quella di tantissimi che rifiutano la matematica affermando “*io non ho la testa per capire la matematica*”) che certo bene non fa allo studio; sugli altri una sorta di euforia (sostenuta dall’auto-gratificazione di sentirsi “*intelligenti*”) che però agirà da tentazione permanente nell’evitare di immergersi in uno studio serio, che a loro sembra di poter comodamente by-passare, perché capiscono al volo ciò che c’è da capire... così almeno ritengono.

2) – Altro elemento che emerge con chiarezza dall’analisi del tipo di didattica mediamente utilizzato nell’insegnamento delle materie tecniche, è *l’omissione*, talvolta quasi totale, *delle dimostrazioni*. Questa omissione, ovviamente assai collegata al punto precedente, produce una serie di conseguenze tutte estremamente negative. Significa innanzitutto rinuncia alla parte più “*formativa*” dell’insegnamento di una qualsiasi materia scientifica e/o tecnica. Significa che l’alunno finirà col fare enorme confusione fra i concetti di *tesi, ipotesi, fatto sperimentale, definizione ecc.*, creandogli handicap difficilmente superabili. Significa inoltre lasciare intorno a ogni argomento che si apprende, quell’alone di mistero che solo una dimostrazione può definitivamente dissipare. Significa infine sospingere l’allievo a perdere la visione unitaria della materia, sostituendo ad essa un insieme di formule, utili per gli esercizi e per le applicazioni pratiche, ma nella sostanza concettualmente poco capite e, come tali, spesso imparate a memoria. Che è la cosa più deleteria di tutte.

3) – Di segno apparentemente opposto alle due tendenze sopra indicate è quella frequentemente riscontrabile in taluni libri più moderni, ove si punta al rigore “*inquinandolo*” però (se così si può dire) con un *accademismo* di stampo universitario. Le intenzioni sono buone, ma i risultati sul campo non lo sono altrettanto, come accade ogni volta che, nell’insegnamento ai giovanissimi, non si riesce a coniugare la **semplicità espositiva** con il **rigore scientifico**. In questo caso le dimostrazioni rigorose non mancano sul libro, ma l’*accademismo* appena detto impedisce allo studente di interiorizzarle e suggerisce al docente di non richiederle.

- Concludendo dunque sul virus, le considerazioni svolte, pur nella loro incompletezza, sono sufficienti a dimostrare che esso è purtroppo presente in tanta parte della didattica attuale relativa alle discipline tecniche, e la costringe a degenerare, da quella che dovrebbe essere una vera e propria **formazione dello spirito critico** degli allievi, verso forme di “**addestramento**” dei medesimi, che ne limitano i processi mentali di astrazione, così importanti per chi voglia accedere a livelli superiori di studio e di professionalità. Da ciò in definitiva deriva quella **negazione di dignità** a cui, nei fatti, la Tecnologia si vede oggi condannata, non perché la tecnologia sia intrinsecamente poco “*degn*”, **ma esattamente per il suo contrario**. È vero infatti che la tecnologia è troppo ricca di connotazioni di profonda cultura, da renderne **estremamente difficile** il trasferimento nella mente di giovani allievi. In altri termini possiamo dire che elevatissima è la sua **dignità potenziale** (una delle più alte in assoluto) ma, a causa della difficoltà suddetta, i risultati didattici ottenuti sul campo sono ancora mediamente così modesti da farla apparire culturalmente poco formativa.
E allora che fare? Quale l’antidoto per debellare il virus?

- Dare risposta a queste domande è problema difficile da risolvere più sotto il profilo psicologico, che non sotto quello puramente tecnico-culturale. Si tratta infatti di innescare una inversione di tendenza in un ambiente scolastico da sempre condizionato da pressanti esigenze di immediata professio-

nalizzazione. Per questo occorre coraggio. Un coraggio che si auspica molti Istituti siano in grado di dimostrare, anche sotto la spinta esterna di già citati fenomeni negativi che, senza una inversione di tendenza, probabilmente continueranno ad investirli in modo crescente.

- Sotto il profilo tecnico-culturale trovare l'antidoto in questione significa dare risposta positiva alla seguente domanda:

“una didattica che, nel rispetto delle esigenze di una precoce professionalizzazione, sappia coniugare la semplicità con il rigore scientifico in modo tale che una materia tecnologica insegnata a studenti molto giovani possa acquisire una valenza formativa paragonabile a quella di materie da sempre accreditate a livelli di dignità indiscussa (italiano, latino, matematica ecc.), è pura utopia o è possibile?”

• Per chi, come l'autore di questa nota, coltiva da molti anni la “ricerca metodologico-disciplinare” (RMD) ed anche la “didattica breve” (DB), che della RMD è caso particolare (ma in questo tipo di problema, di notevolissima importanza), la risposta non può che essere positiva.

Non si interpreti però la sicurezza di questa affermazione come una ottimistica valutazione del problema didattico da affrontare: il problema resta oggettivamente uno dei più difficili fra quelli che la Scuola italiana ha da risolvere. Ma la difficoltà è soprattutto psicologica, sia sul versante dei Docenti sia su quello dei Dirigenti della Scuola (per questi ultimi, sia a livello locale che nazionale).

- In entrambe le categorie infatti è fino ad oggi indubbiamente prevalente una maggioranza di “*prudenti*” (li chiamo così nel pieno rispetto delle loro opinioni) che, appena sentono nominare la RMD e, più ancora la DB, stimano “*avventuroso e azzardato*” (presumo, nel loro intimo, visto che le reazioni esterne si traducono nell'ignorare qualsiasi proposta in proposito), sperimentare vie nuove che a tali metodologie si appoggino, determinando, in caso di successo, vere e proprie inversioni di tendenza. Nella maggioranza suddetta un peso preponderante è indubbiamente attribuibile ai cultori di materie umanistiche, sulle quali soprattutto la DB non può oggettivamente avere la stessa efficacia che invece ha su quelle scientifico-tecniche. Il fatto che il problema di cui trattiamo è di tipo “*differenziale*” [nel senso che si tratta di colmare una “*differenza*” fra una dignità prevalentemente umanistica (già ampiamente accreditata) e una scientifico-tecnica] offre una speranza in più che l'appello che questa nota rivolge, non cada ancora una volta inascoltato soprattutto dai più diretti interessati.
- Un rafforzamento alla suddetta speranza proviene da un fatto concreto ormai in atto. Mi riferisco alla collaborazione fra Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia-Romagna, l'IRRE E/R, la Fondazione Aldini-Valeriani (un Ente che si occupa del raccordo della Scuola con il mondo delle imprese, favorendo lo sviluppo della cultura tecnica), nel sostenere un comune progetto, di recente varato (e che si svolgerà nei prossimi mesi) con un titolo coincidente con quello di questa nota (*Verso un sapere “tecnologico” ad elevata valenza formativa*). Non è possibile, per ragioni di spazio, illustrare in questa sede il dettaglio del progetto. Ci si limita a precisare che esso punta a dimostrare, anche con brevi esperimenti in classi (dei primi tre anni in Istituti Tecnici, per Geometri e Professionali), la *fattibilità* di una didattica innovativa nel senso indicato dal titolo suddetto. Concludo dicendo che se il progetto susciterà interesse e avrà l'esito che speriamo, ne riparleremo su questa rivista, sempre che quest'ultima sia disponibile ad ospitarci per un secondo intervento.

*Coordinatore Comitato Tecnico Scientifico IRRE Emilia Romagna

Informatica. Ma quale patente ... ?

Nicola Paparella*

È stato sempre difficile il rapporto fra l'uomo e i suoi artefatti. Difficile e ambivalente, talvolta persino ambiguo se non proprio conflittuale.

Anche oggi, dinanzi ai prodigi del computer, c'è chi si esalta e chi teme le più fosche sciagure; chi si affida perduto e chi si allontana, come a scongiurare un brutto pericolo; con atteggiamenti e modalità relazionali giocate quasi sempre, o prevalentemente, sul filo emotivo, quello che pone in risalto, per un verso, la sensibilità, il fiuto, l'intuito personale e, per altro verso, lo stereotipo, il comportamento gregario, la tendenza all'omologazione, ben lontani dalla razionalità discorsiva, dal pensiero dimostrativo, dal giudizio comparativo, dall'esame critico e dal riscontro oggettivo.

Su questa base, anche la pubblicità trova il suo terreno più fertile, al pari delle mode e del condizionamento sociale.

C'è tutta una serie di eventi che non riusciremmo a spiegare senza questo riferimento alla ambivalenza e alla ambiguità che si annidano nel rapporto che l'uomo stabilisce con il computer.

Il grande successo della cosiddetta patente europea del computer ne è un esempio eclatante. Già nella titolazione è evidente il rinvio omologante e la leva del pensiero assimilativo: la qualificazione "europea" ha infatti una forza evocativa e non una connotazione esplicativa, non trovando altra giustificazione se non nel riferimento burocratico, della localizzazione dell'ente certificatore; e la stessa cosa si può dire per la nozione di "patente", che evoca vissuti di autonomia e di mobilità, più ancora che immagini di competenza e di abilità.

Al pari della patente di guida, essa richiede o suppone un luogo specializzato per l'insegnamento, ed un percorso formalizzato di apprendimento, una scuola, con tanto di impianto curricolare, obiettivi, tecniche, modi di verifica ed un insieme vincoli da ricondurre ad esigenze di certificazione.

Questo apparato, apparentemente trasparente ed oggettivo, quasi dettato da impianti teorici predefiniti, nasconde di fatto, una serie di opzioni malcelate, in forza delle quali la formazione viene subordinata ad esigenze del tutto esterne al processo di apprendimento e del tutto funzionali al mercato e a chi, nel mercato, cerca di mantenere una funzione di egemonia sicuramente incompatibile quanto meno con l'etica della formazione, se non anche con le norme antitrust.

Il percorso formativo, infatti, insieme agli obiettivi didattici assegnati, ai contenuti di apprendimento e agli stessi criteri di verifica sono definiti e tarati in funzione di un ben preciso sistema operativo e di quanto si riferisce al sistema medesimo.

Di fatto non ci si abilita a gestire un computer, ma ad adoperare gli strumenti prodotti dalla Microsoft.

Adottare linguaggi, icone, strutture, modi di funzionamento programmi ed applicativi, riferiti sempre e soltanto a Windows, condiziona e limita le competenze finali, determinando una condizione di sostanziale dipendenza ed una parallela totale ignoranza delle potenzialità, dei vantaggi e delle opportunità offerte da e con altri sistemi operativi.

È come se, dovendo imparare a guidare l'automobile, fossimo poi costretti e vincolati ad una sola tipologia di motore, ad una sola cilindrata, ad una sola marca, ad un solo codice della strada, ad una sola modalità di trasporto di persone o cose e persino ad un solo stile di fruizione e di guida.

Ora, che tutto questo avvenga nel mercato e per effetto dei meccanismi propri del mercato è deprimente, ma in fin dei conti comprensibile. Che debba accadere però nelle aule del sistema scolastico, fra l'entusiasmo e il plauso di operatori, dirigenti e famiglie, sembra francamente inaccettabile.

Il panorama internazionale registra un vivace confronto, talvolta aspro e feroce, fra sistemi operativi e tra famiglie di applicativi per pc. con un tale coinvolgimento di interessi economici da ingenerare la tentazione di rimanere estranei a tutto questo: non è però una opzione vantaggiosa, perché significherebbe rimandare, *sine die*, l'alfabetizzazione informatica delle giovani generazioni, che invece va assicurata subito, e con il pieno coinvolgimento nei contesti situazionali storicamente determinatisi. D'altro canto nessuno può imparare a parlare se non attraverso un alfabeto ben determinato, e nessuno può imparare a guidare un'auto se non agendo sui comandi di una ben precisa automobile. Allo stesso modo il confronto sui sistemi operativi del computer si affronta non rimandando o sospendendo lo sforzo di alfabetizzazione dei giovani, ma dirigendo questo sforzo e potenziando le iniziative.

Occorre dunque scegliere, decidere ed agire assumendo responsabilità; né più né meno di quel che si richiede per qualsiasi iniziativa di formazione.

Partendo da questo assunto, la scuola non può non osservare quanto il contesto offre e prospetta, e all'interno di questo contesto coglie la presenza di sistemi operativi aperti, a libera circolazione, non vincolati ad alcun copyright ed esposti al continuo controllo e potenziamento da parte della comunità scientifica. Una opzione in questa direzione sembrerebbe del tutto raccomandabile.

Oltre tutto una opzione di questo tipo permetterebbe di abbattere i costi, di liberare gli operatori dai vincoli delle "licenze", immetterebbe in un circuito di continui e progressivi confronti scientificamente ordinati, al di fuori delle pretese e dei capricci del mercato, e con un immenso guadagno in termini di sobrietà e di sicurezza¹.

Quanto poi alla certificazione, supposto che non se ne possa fare a meno, la scuola ha tutto da guadagnare, in termini di identità e di immagine istituzionale, se si sottrae al monopolio di enti a loro volta esposti al potere monopolistico del mercato. Molto meglio affidare agli Irre la funzione e il potere di accreditamento e di certificazione, ponendo così in risalto quella loro specifica – e straordinaria – connotazione di Enti "terzi" (rispetto alla struttura ministeriale e all'organismo scolastico locale), pur senza essere totalmente esterni rispetto all'intero sistema della formazione scolastica.

Se, dunque, nel confronto fra strumenti operativi, il mercato pone in evidenza tensioni economiche, spinte egemoniche, pretese monopolistiche, pur con qualche fastidio per l'alto coefficiente di vulnerabilità², la scuola ha tutto l'interesse di porre in primo piano i valori della gratuità, della scelta, della libera circolazione, dell'autonomia e dell'affrancamento dai capricci della moda.

Come si può vedere si tratta di una opzione sostanziale, pedagogicamente qualificata e dettata da considerazioni centrate sul senso stesso dell'agire educativo, oltre che su ragioni di opportunità e di convenienza economica.

Il fatto, poi, che una scelta di questo tipo possa determinare qualche disagio nei confronti del costume, che vede oggi una larga diffusione di prodotti microsoft, è in gran parte trascurabile, non soltanto per l'ampia compatibilità dei prodotti *open source* con i più noti applicativi windows, ma anche e soprattutto per la comprovata capacità di chi abbia lavorato con prodotti open source (Linux, ad es.) di trasferire le proprie competenze su configurazioni windows (mentre il contrario non è quasi mai veri-

ficabile). Senza poi dire che un'eventuale generalizzata opzione a favore di prodotti aperti ridurrebbe notevolmente – sino ad azzerarlo – l'iniziale disagio.

Nella sua autonomia e per i compiti che gli sono propri, l'Istituto regionale (Irre) potrebbe assumere una coraggiosa iniziativa nella direzione qui illustrata. Svolgerebbe un compito davvero apprezzabile, sotto molti riguardi, a cominciare da quello pedagogico sino a quello della testimonianza civica e politica.

*Consiglio d'Amministrazione
IRRE Puglia

La rivista IRRE ER – presa per mano dall'editore Tecnodid – metterà a disposizione degli insegnanti, a partire da questa nuova serie, un duplice materiale pedagogico – didattico.

Nella stessa confezione editoriale troveranno posto **(a)** la nuova Rivista mensile a raggio nazionale e **(b)** un Insero Emilia Romagna di informazione-documentazione *a raggio regionale*.

¹ Più si lavora con applicativi “chiusi”, a pacchetto, più è possibile trascinare “virus” nascosti, difficilmente individuabili e perciò più aggressivi.

² È possibile dimostrare che la vulnerabilità cresce in ragione della complessità dei programmi e della loro “chiusura”.

Il portfolio del docente

Lucrezia Stellacci

Mi preme esprimere un sentito apprezzamento a quanti hanno impegnato il loro tempo ed il loro ingegno per sviluppare la ricerca sulle caratteristiche della professione docente e documentarne gli esiti nel volume che oggi presentiamo.

Ringrazio dunque le Associazioni professionali dei docenti che, dopo aver sottoscritto con la Direzione scolastica regionale nel 2002 un protocollo d'intesa, hanno partecipato attivamente a questo progetto attraverso dei loro qualificati rappresentanti;

ringrazio l'I.R.R.E E.R. e i dirigenti tecnici del mio Ufficio, in particolare l'isp. G. Cerini, che condividono il merito dei risultati raggiunti.

Il mio apprezzamento riguarda tanto il processo quanto il risultato.

Il progetto ha preso avvio nel 2003 con la costituzione di un Comitato tecnico scientifico, espressione delle stesse Associazioni, che ha proposto le direttive della ricerca, poi un gruppo più ampio ha testato le prime ipotesi di lavoro, elaborate in focus-group che hanno coinvolto oltre duecento insegnanti.

I risultati, dunque, non essendo stati partoriti dalle menti di una ristretta cerchia di operatori, ma convalidati da un campione eterogeneo di insegnanti, hanno già una validità oggettiva, ovviamente suscettibili di ulteriori elaborazioni, confronti ed evoluzioni.

Occorre aggiungere che non era facile districarsi in una materia così sofferta e che avrebbe potuto far insorgere negli insegnanti quelle reazioni pregiudiziali che hanno accreditato la convinzione comune secondo cui i docenti rigettano ogni forma di valutazione della loro professione.

Il merito di questa ricerca è anche quello di avere smentito questa convinzione riducendola ad una diceria senza fondamento, atteso che ha dimostrato ampiamente la disponibilità degli insegnanti a riflettere sulla loro funzione, a cercare metodologie nuove di esercizio per adeguarla ad una Scuola rinnovata nelle strutture e negli ordinamenti, a renderla strumentale al ricercato rinnovamento del sistema formativo.

Gli esiti della ricerca confluiti nella pubblicazione portano alla costruzione del curriculum possibilmente virtuoso del bravo docente attraverso uno strumento originale come il portfolio.

Al pari del portfolio dello studente, il portfolio del docente consente di documentare e rendere visibili gli eventi più significativi della sua biografia professionale che parte dalla preparazione culturale acquisita e certificata, dalla formazione in servizio, dalla partecipazione a ricerche, dall'assunzione di incarichi di responsabilità nella scuola, ma si sofferma innanzitutto ad evidenziare i metodi di conduzione del processo di insegnamento-apprendimento nella quotidianità del fare scuola, con attenzione alla qualità della didattica e agli esiti di apprendimento degli studenti.

Questa corrispondenza docente-studente trova conferma e legittimazione nella riforma degli ordinamenti che pone al centro dell'azione educativa lo studente e che per realizzare profili di qualità del sistema quali il dialogo sistematico scuola-famiglia, la continuità fra gradi scolastici, l'orientamento formativo, la personalizzazione dei piani di studio, indica come strategia vincente il poten-

La professionalità docente

ziamento dell'Autonomia scolastica e la valorizzazione della professione docente.

Autonomia scolastica, domanda formativa degli studenti, offerta formativa dei docenti, compongono il triangolo perfetto su cui si fonda questa riforma.

La scuola come ambiente di apprendimento agevola l'incontro delle domande degli studenti con le risposte dei docenti: è l'insegnante che fa la scuola e la rende noiosa o appassionante a seconda delle risposte che saprà dare ai giovani in forza del suo impegno nella vita e della sua cultura.

“Un docente insegna ciò che è” dice Marco Lodoli, docente- scrittore della periferia romana.

Ma questo incontro sarà possibile ed efficace solo in un ambiente libero da condizionamenti sulla organizzazione e sui contenuti della didattica. L'Autonomia scolastica realizza questa condizione.

Non è vero che i piani di studio saranno appannaggio dello Stato e delle Regioni, è vero anzi il contrario. Come stabilito dal regolamento dell'Autonomia, Stato e Regioni indicheranno ciascuno relativamente alla sua quota, “gli obiettivi

generali del processo formativo e gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni”.

Spetta alle Scuole e agli insegnanti predisporre i piani di studio e lo faranno secondo il principio della libertà d'insegnamento e del dovere di dare risposte efficaci al bisogno di istruzione e di educazione degli studenti.

Dunque, la valorizzazione di chi opera nella scuola rappresenta una scelta obbligata per il miglioramento della qualità dell'istruzione e per raggiungere sempre più elevati livelli di preparazione degli studenti.

Oggi che anche la Comunità europea punta sul “capitale umano” per difendere il suo futuro avendo compreso che l'incremento di capacità della persona è il punto di snodo di ogni processo produttivo,

il sistema di istruzione e formazione proprio perché produce “capitale umano” nel senso di risorse umane formate, è il sistema che crea ricchezza prima e più di ogni altro, meritando attenzione e priorità nelle sedi di decisione politica.

Educazione degli adulti e dialogo sociale

Giulia Antonelli*

Le nuove sfide nell'ambito del diritto all'apprendimento, che si sono recentemente sostanziate in una rinnovata normativa nazionale e regionale, affondano le loro radici nelle indicazioni che l'Europa da tempo ha evidenziato come forza strategica per lo sviluppo economico e sociale dei suoi territori.

Il Consiglio di Lisbona del marzo 2000 ha richiesto ai Paesi membri un livello di istruzione e formazione elevato e permanente, al fine di raggiungere la piena occupazione nel 2010, sottolineando fra l'altro come tale obiettivo sia perseguibile predisponendo il passaggio verso un'economia ed una società basate sulla conoscenza, migliorando le politiche in materia di società dell'informazione e di ricerca e sviluppo.

Investire in capitale umano diventa pertanto l'esigenza centrale per raggiungere tale obiettivo.

La vita lavorativa è divenuta più complessa, l'organizzazione del lavoro più irregolare ed è dunque necessario considerare un certo numero di transizioni, inclusi la transizione tra scuola e lavoro, tra lavori, tra differenti status di lavoratore, tra vita lavorativa e pensione e tra lavoro e formazione, interruzioni di carriera e periodi di cura.

Il cuore della strategia di Lisbona è l'idea di una positiva interazione tra politiche economiche, sociali e del lavoro, dove l'idea dei sistemi di protezione sociale si traduce in quella più vasta di giustizia sociale.

Il Processo di Bruges-Copenaghen del novembre 2002 in tema di dispositivi di certificazione e di strutture di coordinamento tecnico per la loro sussidiarietà è un altro snodo importante per l'evolversi di una cultura e pratica comune in tema di

formazione integrata, perché le persone possano esercitare il loro diritto all'apprendimento da cui consegue la tenuta nel tempo della loro occupabilità.

L'EdA e il dialogo sociale

L'EdA costituisce il punto di *cesura* del sistema integrato dell'education, la *linea tangente* che attraversa la formazione dell'individuo, possibile lungo tutto l'arco della vita. Con l'attuale normativa infatti ogni persona può formarsi la propria professionalità ed acquisire competenze, sia in maniera sequenziale, sia attraverso l'alternanza e la conseguente capitalizzazione di esperienze e formazioni in contesti e sistemi plurimi.

Il principio dell'integrazione al quale questa Regione risponde, consiste nel far interagire i diversi sub sistemi non solo in forma di collaborazione, cooperazione, ma nell'esercitare le proprie specificità di contesto, di valori, di obiettivi in modo complementare, per gestire la nuova rete di offerta formativa.

Nessun sub sistema deve pertanto rinunciare alla propria mission, ma costruire una nuova cultura nell'area di intersezione/convergenza su obiettivi condivisi e dispositivi di mutuo riconoscimento delle acquisizioni dei soggetti.

Tutto il sistema integrato si fonda infatti sull'esigenza di individuare competenze che possano essere spese in contesti diversi da quelli nei quali sono state formate, ampliando l'interesse ed il peso anche alle abilità sociali che mantengono inalterata nel tempo l'occupabilità del lavoratore ed il suo diritto ad un adeguato livello di cultura per contrastare le diverse forme di disagio sociale.

La riforma complessiva dell'Educazione degli

Adulti (EdA) in Italia, così come è prefigurata dal principale documento che la istituisce, quello della Conferenza Unificata del 2 marzo 2000 (*Accordo tra Governo, regioni, province, comuni e comunità montane per riorganizzare e potenziare l'educazione permanente degli adulti*), delinea gli orizzonti culturali e di governo di un sistema che si propone di porre le basi per il diritto alla formazione dei cittadini lungo tutto l'arco della vita e ne disegna la complessa architettura di insieme¹.

Per la sua precisa finalità di costruzione e sviluppo di un dialogo tra sistemi deputati all'istruzione e alla formazione, la riforma dell'EdA va collocata in rapporto col resto della riforma che ha investito la scuola; in particolare con l'autonomia scolastica, con l'istituzione del nuovo diritto/dovere all'istruzione e alla formazione, con la riforma dell'apprendistato e dei Servizi per l'impiego, con le quali la riforma dell'EdA condivide numerosi principi e concetti di fondo, relativi soprattutto all'attenzione ai soggetti, alla significatività e personalizzazione dei percorsi, alla messa in trasparenza delle competenze sviluppate nei luoghi diversi della formazione e alla condivisione di dispositivi (crediti, certificazioni, bilancio di competenze, libretto formativo, ecc.) per la documentazione, la riconoscibilità e la validazione di competenze dovunque acquisite.

È significativo che in più punti il Documento sottolinei l'importanza di un sistema di EdA che accresca la formazione libera del cittadino (i suoi diritti di cittadinanza), oltre che del lavoratore, indicando prospettive di rapporto tra l'offerta formativa formale (scuola e formazione professionale) e quella non formale erogata da reti civiche, associazioni, Università della terza età e del tempo libero, e in genere da tutti quegli agenti che sostengono - attraverso l'offerta di attività per gli adulti - il pieno sviluppo della persona e il suo inserimento nella vita socio-culturale della comunità di riferimento.

L'EdA in Regione Emilia-Romagna

Nel corso degli ultimi tre anni per effetto soprattutto dell'Ordinanza ministeriale n° 455 è cresciuto, sia pure con caratteristiche disomogenee un sistema incardinato nel territorio, in grado di svolgere una funzione educativa dinamica sulla base del principio della concertazione degli interventi tra scuola, EE.LL., associazioni, agenzie formative.

L'OM 455/97 ha chiamato a interagire i due sistemi paralleli, quello della scuola e quello della formazione professionale, producendo, come esiti dell'interazione, collaborazioni e in taluni casi anche interessanti progetti integrati - specialmente per categorie deboli, quali gli stranieri e i giovani drop out della scuola - costruiti sulla base di convenzioni e protocolli di intesa.

Queste collaborazioni/integrazioni sono state sostenute anche da interventi di formazione dei formatori della scuola, della formazione professionale, degli Enti Locali, realizzati congiuntamente dall'IRRE ER e dalla Regione Emilia Romagna (maggio 2000, aprile, giugno 2001), frutto di un'intensa collaborazione tra la Sezione Educazione Permanente dell'IRRE ER e l'Ufficio Sviluppo delle Politiche di Integrazione tra Sistemi Formativi - Assessorato alla Scuola, Università, Formazione, Lavoro, Pari Opportunità della Regione ER, collaborazione che ha avuto il suo riconoscimento formale nel Protocollo d'Intesa siglato tra le due Istituzioni l'11 febbraio 2000.

Grazie a tali azioni è possibile affermare oggi che, nonostante il grave turn over dei docenti dell'EdA e la necessità che ne consegue di richiamare costantemente in formazione una parte considerevole del personale della scuola, siano presenti nella nostra regione nuclei consistenti di operatori dell'EdA (docenti della scuola, della FP e, in taluni casi, anche operatori del sistema non formale, come le Università della Terza età e del Tempo Libero) dotati di una cultura professionale comune e dialoganti sul territorio.

L'educazione per tutta la vita

Con la Legge regionale n. 12 del 30 giugno 2003 tale cultura di integrazione si sostanzia e si estende all'apprendimento per tutta la vita, dedicando la norma la Sezione V - dall'art.40 al 43 - alla opportunità di "non smettere mai di imparare", ovvero alle opportunità di istruzione e formazione per tutto l'arco della vita, in grado di aggregare intorno a tale finalità i diversi soggetti istituzionali che agiscono sul territorio. La logica seguita è quella di valorizzazione del dialogo sociale tra individuo e soggetti istituzionali medesimi, ma anche di costruzione di rapporti per lo sviluppo locale e l'adeguamento dei saperi nella società della conoscenza, attraverso l'attivazione di politiche di rete tra Enti locali, istituzioni scolastiche ed universitarie, organismi di formazione professionale accreditati, università della terza età, associazioni di volontariato, parti sociali.

Sviluppare il sapere allontana il rischio di emarginazione sociale, interpretando in senso etico, ma anche economico il ruolo delle istituzioni che governano il sistema. Incentivare il miglioramento della occupabilità delle persone favorisce infatti la competitività delle imprese.

Per ottenere questo risultato occorre tenere distinti i vari livelli di intervento:

1. il livello della *concertazione sociale* delle politiche locali di istruzione, formazione e culturali, con la presenza dei responsabili politico-amministrativi e dei principali attori sociali e culturali collettivi, compreso un rappresentante del/dei CTP del territorio di riferimento;
2. il *livello tecnico* dell'approfondimento, dell'elaborazione e della programmazione affidato ad un gruppo professionale, col compito di approfondire la conoscenza della realtà sociale, culturale, economica del territorio e dei bisogni formativi della popolazione adulta in esso presente;
3. il livello di *gestione* delle azioni formative, nelle aree precedentemente individuate come omogenee o specializzate, che potrebbe essere affidato ai futuri Centri Territoriali Integrati,

intesi come centri territoriali di servizio. Il modello potrebbe essere quello dei G.R.E.T.A. francesi (Groupements d'établissements pour la formation continue des adults), nei quali l'adulto ha la possibilità di trovare tutti i servizi utili alla sua formazione, dall'accoglienza, ai servizi per l'orientamento, alle qualifiche professionali, a tutte le attività di istruzione, formazione e culturali, al bilancio di competenze.

In sintesi, rimane valido ed attuale quanto dichiarato nella quinta conferenza internazionale sull'educazione degli adulti, tenuta ad Amburgo nel luglio 1997, che riassumeva in venti punti gli impegni dei Paesi comunitari nei confronti delle attese delle persone in termini di continuità di apprendimento.

In particolare il punto 10, nel quale si afferma come il nuovo concetto di educazione permanente, sia dei giovani sia degli adulti, proprio perché richiede l'effettiva collaborazione tra il sistema governativo e la collettività, lancia una sfida ai metodi ed alle pratiche di governo tradizionali.

*Regione Emilia Romagna

¹ Riferimenti normativi riguardanti l'Educazione degli Adulti
OM 455/97 (Educazione in età adulta - Istruzione e formazione nella scuola elementare e media);

- Decreto Legislativo 112/98, Articolo 138 *Deleghe alle Regioni, art. 139 Trasferimenti alle Province e ai Comuni;*
- *Accordo per la riorganizzazione e il potenziamento dell'educazione permanente degli adulti*, Conferenza Unificata Stato-regioni-città e autonomie locali, 2 marzo 2000;
- *Direttiva ministeriale N. 22 del 2 aprile 2001* sull'Educazione degli Adulti
- *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Documento della Commissione delle Comunità Europee, Bruxelles, 30/10/2000
- *Bozza di Direttiva del 30/06/03*

Dirigenza e dintorni

Ivana Summa*

La letteratura scientifica e divulgativa sulla leadership organizzativa è molto ricca, potendo contare centinaia di titoli anche in italiano. Molto esigua, invece, è quella dedicata esplicitamente alla leadership educativa, ovvero alla sua espressione nell'ambito delle scuole. La maggior parte¹ sono saggi ed articoli che si limitano ad utilizzare studi stranieri o ad affrontare, con strumenti concettuali desunti dalla psicologia sociale e/o dalla dinamica dei gruppi, alcuni aspetti della leadership scolastica. Il fenomeno della leadership nelle organizzazioni di pubblico servizio, inoltre, non è mai stato fatto oggetto di studi specifici, né la formazione iniziale e in servizio della dirigenza pubblica, al contrario di quella imprenditoriale, ha puntato in modo deciso su questa che, a ragione, può essere definita la più potente leva gestionale.

Non a caso, nell'esaminare i limiti del modello burocratico imperante nelle organizzazioni pubbliche del nostro paese, in un suo recente lavoro G. Reborà², individua, tra "i fattori avversi" che minacciano la capacità delle nostre amministrazioni di innovarsi profondamente, il vuoto di *leadership istituzionale*, cioè di persone capaci di sviluppare le istituzioni e le loro risorse. Ne risulta un indebolimento della stessa dimensione istituzionale degli enti, le cui finalità e ragioni d'essere diventano estranei a coloro che, operando al loro interno, li dovrebbero, invece, testimoniare. Così il leader istituzionale di un'amministrazione pubblica coincide ancora con la figura del burocrate, più guardiano e controllore, che innovatore, attivatore di energie, valorizzatore di risorse umane. E ciò nonostante tutta la normativa degli anni '90 abbia innovato profondamente il sistema giuridico alla base delle pubbliche amministrazioni, senza che la stessa abbia poi provocato nuovi comportamenti espressivi dei cambiamenti richiesti.

Certo, non è all'incapacità dei singoli che si fa riferimento, quanto alla situazione complessiva degli enti pubblici, incapaci di selezionare le persone capaci di esprimere e trasferire leadership, ma anche di far emergere capacità tipiche di un leader, quali il saper attivare impegno, motivazione, gratificazione, ma anche il saper guardare lontano, l'essere proiettato sul futuro e sul nuovo.

Con questo stato di cose deve fare i conti anche il dirigente scolastico come leader istituzionale, anche se la sua provenienza da un ruolo professionale, come quello di docente, lo mette in una posizione diversa da quella dei dirigenti di altri settori, perché non proviene da una formazione giuridica e da un'attività professionale di tipo amministrativo, bensì da una formazione disciplinare e da un'attività professionale educativa.

Non solo, perché il modello organizzativo dell'organizzazione scolastica, scarsamente gerarchico e anzi fondato su una comunità professionale³ che autogoverna gli aspetti tecnici del proprio lavoro attraverso una forte collegialità decisionale, favorisce l'assunzione di funzioni di leadership da parte di alcuni docenti. Purtroppo, queste stesse persone non sono valorizzate all'interno di un sistema di carriere e/o all'interno di un'articolazione del ruolo docente, né, tanto meno rappresentano il nucleo professionale di staff alle quali, avendo dato prova di esercizio della leadership, si possono affidare, attraverso procedure concorsuali o di incarichi specifici, alcune delle funzioni richieste alla dirigenza scolastica ancora concentrate, di fatti, soltanto sul capo d'istituto.

E tuttavia, dobbiamo ricordare che, anche se in tutti i gruppi sociali formali o no, come vedremo nelle pagine che seguono, emergono persone capaci di leadership, l'attribuzione dell'autonomia alle

scuole, il conferimento della dirigenza ai capaci d'istituto e la nascita di funzioni intermedie e figure di sistema tra i docenti creano le condizioni di contesto per una leadership diffusa, partecipata, collaborativa.

Proprio per gli aspetti connessi con l'autonomia scolastica e la crescente "territorialità" della gestione delle scuole, anche a livello europeo si è alzata l'attenzione su coloro che dirigono gli istituti scolastici. J. Delors⁴ afferma: "La ricerca, non meno dell'osservazione empirica, mostra che il capo d'istituto è uno dei più importanti fattori, se non il principale, nel determinare l'efficienza della scuola. Un buon capo d'istituto che sia capace di stabilire un efficace lavoro di gruppo e che venga visto come competente e aperto, ottiene spesso importanti miglioramenti nella qualità della scuola." Questa affermazione sintetizza efficacemente la funzione di diffusione della leadership da parte del dirigente scolastico, sia in senso organizzativo con una gestione efficace delle risorse umane, materiali e finanziarie, che in senso educativo attraverso l'implementazione delle politiche educative centrali, ma soprattutto con l'attivazione endogena della innovazione educativa e didattica). Queste due facce della funzione dirigenziale, peraltro espressa dalla stessa normativa, rappresentano le due funzioni di base della leadership organizzativa: il *compito funzionale* e il *compito relazionale*.

Ma prima di addentrarci in questi discorsi più specifici, è necessario chiarire alcuni concetti e inquadrarli teoricamente.

Leader educativo o leadership educativa?

Se si passa in rassegna la letteratura sulla leadership, ci si accorge facilmente che la maggior parte dei contributi di analisi, di riflessione e di ricerca riguarda la figura dei leader e il loro stile di leadership, sia con lo scopo di capire come emergano queste persone all'interno delle dinamiche dei gruppi sociali organizzati, sia per cercare di elaborare modelli di formazione capaci di preparare all'esercizio della leadership dentro le organizzazioni. Infatti, recentemente⁵ si è giunti alla conclusione che la leadership è una funzione all'interno delle orga-

nizzazioni e che è una risorsa fondamentale per il suo funzionamento.

Così si fa riferimento al leader scolastico e/o alla leadership scolastica, a seconda se si pone l'accento sul ruolo o sulla funzione, ma sempre facendo riferimento ad un *set di competenze* che si esprimono nell'ambito delle scelte educative, ambito la cui dimensione tecnica si intreccia fortemente con quella etica e valoriale e che pone decisamente in una posizione di subordinazione i compiti amministrativi e gestionali. Proprio perché al capo d'istituto viene affidato il coordinamento di queste scelte, la direzione e la loro realizzazione attraverso le leve giuridiche ed organizzative, ci concentreremo, a questo punto del nostro discorso, sul dirigente scolastico, anche se siamo ben consapevoli che, nel privilegiare lo stile di leadership diffusa e collaborativa, il riferimento va a tutti quei docenti che sanno farsi carico della funzione di leadership.

In un lavoro di qualche decennio fa, E. Damiano⁶ metteva in evidenza come la funzione dirigente, in ambito educativo, fosse caratterizzata dal pensiero sistemico, cioè dalla percezione d'insieme e da una capacità di azione in grado di tener conto della struttura complessiva e dei legami interni tra le parti del singolo istituto scolastico.

Infatti il dirigente scolastico, pur essendo consapevole che il miglioramento dei metodi d'insegnamento, delle tecniche didattiche, dei sussidi e degli strumenti, è necessario per migliorare i risultati educativi e di apprendimento, sa benissimo che questi aspetti non sono variabili indipendenti ma sono condizionati dalla struttura organizzativa in cui si realizzano, ovvero il sistema scolastico, sia a livello macro che, nel caso della nostra analisi, a livello micro.

Questa competenza di visione sistemica richiesta al dirigente scolastico, in grado di proiettare il momento istituzionale su quello educativo, viene definita da E. Damiano *educazionale*, con un neologismo che tende a distinguere l'effetto dell'insegnamento da quello indotto dall'ambiente scolastico e dal suo clima sociale. Il termine educazionale viene utilizzato anche per precisare la natura dei rapporti esistenti tra compiti amministrativi e attività pedagogico-didattica. I primi fanno riferimento a valori e

modelli comportamentali che, ancorché legittimi in una struttura di pubblico servizio, debbono essere finalizzati all'efficacia educativa. L'attività pedagogico-didattica, d'altronde, non può realizzarsi in un vuoto organizzativo e ha necessità di essere regolata, soprattutto per gli aspetti di servizio, sul piano normativo.

Se accettiamo questa prospettiva, ne consegue che, nella scuola dell'autonomia, il ruolo di leader scolastico chiede di essere assunto come "leader educazionale" ed è senz'altro da attribuire formalmente, almeno sul piano normativo, al dirigente scolastico. Se, invece, parliamo di leadership scolastica, dobbiamo riferirci anche a quel gruppo di insegnanti in grado di guidare la scuola secondo criteri, fini e valori condivisi: funzioni obiettivo, funzioni strumentali, funzioni di coordinamento, di tutorship, di referenza e quant'altro creato in questi anni sia attraverso norme e contratti che attraverso l'individuazione organizzativa di figure di "cerniera" tra la dirigenza e gli insegnanti. Ma se la leadership educativa è connaturata all'essere insegnante anche se spesso limitata alla dimensione della classe scolastica, non così scontata lo è per il dirigente scolastico, leader istituzionale e formale, il cui ruolo esclude, almeno nel nostro paese, l'insegnamento e, dunque, la sua efficacia in questo ambito.

Eppure, la normativa sulla dirigenza scolastica individua con sufficiente chiarezza questa *dimensione educativa* della dirigenza scolastica, anche se non gliene attribuisce la responsabilità tecnica, ma, evidentemente, solo gestionale. Se prendiamo l'art. 25 del D. Lgs n.165/01 che riporta il 25 bis del D.Lgs n. 59/98 e lo completiamo con il comma 2 dell'art. 1 del C.C.N.L. del 2001 - il primo contratto della dirigenza scolastica - notiamo subito che l'attribuzione delle responsabilità dirigenziali al capo d'istituto, vengono collocate dentro l'autonomia funzionale dell'unità scolastica. Ad esso, infatti, è affidato il compito di attivare e sviluppare l'autonomia gestionale e didattica, promuovendo "il diritto all'apprendimento degli alunni, la libertà di insegnamento dei docenti, la libertà di scelta educativa da parte delle famiglie".

Non solo, perché la medesima normativa contempla, per il dirigente scolastico, un compito di

"valorizzazione delle risorse umane" e la possibilità di "avvalersi di docenti da lui individuati, ai quali possono essere individuati specifici compiti". Ciò significa, in termini organizzativi, affidare al dirigente scolastico funzioni di sviluppo delle professionalità esistenti e, dunque, di creazione di uno "spazio organizzativo" di espressione e diffusione della leadership da parte di più soggetti.

Molti commentatori della nuova figura dirigenziale nelle nostre scuole denunciano la mancanza di poteri decisionali esclusivi per il dirigente scolastico che, dunque, non può improntare la propria gestione della scuola ad uno stile manageriale puro. Noi riteniamo, invece, che questa mancanza non debba essere interpretata sul piano formale né tanto meno vissuta come una condizione di minorità della dirigenza scolastica. Infatti, non avendo disponibilità decisionale né in materia di indirizzi educativi generali dell'attività della scuola che spettano al Consiglio d'Istituto, né in materia didattica che spetta al Collegio dei docenti e ai singoli docenti, il dirigente scolastico è "costretto" a guidare la scuola a partire dalla continua elaborazione di una "vision" educativa, in grado di rappresentare la sintesi del confronto e della negoziazione con gli altri soggetti.

È un ruolo di confine, fra interno/esterno, amministrativo/tecnico, conservativo/innovativo che soltanto chi sa interpretare con equilibrio riesce ad essere leader. Ma tutti i ruoli di confine sono complessi da esercitare, tanto che è difficile individuare una serie di competenze e attitudini, avendo le quali, si è sicuri di agire dentro il diametro espressivo della leadership educativa.

La ricerca sui leader e sulla leadership organizzativa, iniziata con la psicologia di gruppo, la psicologia sociale e, successivamente, con la psicologia delle organizzazioni, almeno su questo aspetto di complessità fenomenologica, è concorde.

Dovunque ci siano persone che interagiscono per i più svariati motivi, è inevitabile che alcuni membri partecipino più degli altri, siano maggiormente ascoltati e seguiti, emergano fino a diventare dominanti. Ma anche la vita organizzata - nei luoghi di lavoro, in club, in istituzioni - si avvale di capi, presidenti, condottieri e simili, cioè *ruoli istituzionalizzati* per l'assunzione della leadership, nell'ipotesi

che, comunque, di questa funzione non si possa fare a meno per il funzionamento dei gruppi sociali. Esercitano la leadership, ovvero sono leader, quei membri di un gruppo che più degli altri influenzano la vita e le attività del gruppo stesso. In forza di questa definizione, tutti i membri di un gruppo, sono leader, almeno in qualche misura.

Infatti, in un gruppo, tutti influenzano le attività degli altri membri: la leadership è, insomma, una variabile che investe tutti i membri di un gruppo in modo differenziato, così che soltanto coloro che sanno esercitare più influenza, tanto da *guidare gli altri*, vengono poi denominati leader.

Ma il comportamento dei leader è, in misura significativa, una funzione degli atteggiamenti dei membri del gruppo. Ne deriva, di conseguenza, che *il vero leader è riconosciuto come tale dal gruppo, al di là della sua posizione formale all'interno del gruppo* stesso, oppure semplicemente non è un leader. È necessario, dunque, distinguere il leader come individuo che esercita una influenza significativa e un ruolo di guida, dal capo ufficiale che, in effetti, può esercitare una influenza minima, anche se derivante dalla posizione legittima assegnata. In altre parole, *non tutti i leader formali sono i veri leader*.

Del resto, se pensiamo proprio alle scuole, non di rado si può osservare come il capo d'istituto, pur essendo il leader formale ed istituzionale, non è colui che ha la leadership educativa, ma esiste quella che viene definita "una coalizione dominante".

Leadership vs management?

Come abbiamo detto all'inizio, il problema della leadership è stato studiato soprattutto in ambito lavorativo poiché l'esigenza di coordinare, controllare, programmare, le interazioni sociali intragruppo, l'esecuzione dei compiti assegnati ai singoli, mette in luce le modalità di gestione del comando e l'uso del potere connesso.

Proprio per questi motivi, molto spesso il concetto di management si utilizza in sostituzione di quello di leadership, e manager e leader tendono a coincidere.

Chiariamo questo problema con l'aiuto di J. P.

Kotter⁷: "La leadership e il management sono due modalità d'agire distinte e complementari, ciascuna connotata da attività e funzioni proprie. Entrambe sono necessarie per avere successo in un contesto di mercato sempre più complesso e incerto."

Ma quali sono le differenze sostanziali, considerato che sia il manager che il leader lavorano con le persone convogliando gli sforzi dei singoli verso gli obiettivi organizzativi? La differenza può essere colta in un tratto distintivo: il management si confronta con la *complessità* e la sua efficacia si misura con il grado di ordine e coerenza che riesce a produrre in un'organizzazione, tanto da consentire il conseguimento dei risultati previsto.

Al contrario, la leadership si misura con il *cambiamento*, ed è proprio per questo che è divenuta così cruciale in una società incerta e turbolenta come quella attuale. Con l'aumentare delle richieste di cambiamento, aumenta la richiesta di leadership.

Infatti, in tempo di pace la gestione di un esercito richiede una buona amministrazione e un buon management a tutti i livelli gerarchici, mentre in tempi di guerra, l'esercito necessita di una forte leadership, perché, essenzialmente, deve essere guidato.

Gestire la complessità oppure misurarsi con il cambiamento definiscono le attività specifiche del manager o del leader, anche se entrambe le funzioni hanno a che fare con la capacità di scelta, la reazione di relazioni, l'assunzione di responsabilità, la garanzia di poter raggiungere gli obiettivi. Tuttavia, queste attività possono essere svolte in modo diverso, a seconda se le si considera sotto il profilo manageriale o sotto quello della leadership.

Così, sotto il primo profilo, le organizzazioni gestiscono la complessità con:

- la *pianificazione* e il *budget*, ovvero con la definizione degli obiettivi, l'articolazione delle azioni in fasi e l'allocazione delle risorse;
- i *processi organizzativi* basati sulla *valorizzazione delle risorse umane*, ovvero la creazione di una struttura organizzativa e di una serie di funzioni adeguati al piano con relativa condivisione ed assegnazione dei ruoli alle persone, la delega delle responsabilità, sistemi di monitoraggio;

- i processi di monitoraggio e valutazione finalizzati alla soluzione di problemi realizzativi, ovvero l'utilizzo di riunioni, report e altri mezzi per tenere sotto controllo eventuali deviazioni dalla pianificazione. La corrispondente attività di leadership si manifesta, invece, con:
- la definizione della *direzione del cambiamento*, ovvero lo sviluppo di una *visione del futuro* e delle strategie generative dei cambiamenti cognitivi ed emotivi per aderire a tale visione;
- l'*orientamento delle persone*, attraverso la condivisione e la comunicazione delle scelte alle persone, affinché si allineino con la visione e la supportino sul piano motivazionale;
- la *motivazione delle persone* basata sulla soddisfazione dei loro bisogni profondi e fondamentali: senso di appartenenza, di riconoscimento, di autostima, di controllo della propria vita e di adeguatezza rispetto ai propri ideali.

Kotter⁸ afferma: “*il management esercita il controllo sulle persone orientandole nella giusta direzione; la leadership le motiva soddisfacendo i loro bisogni fondamentali*”.

Come testimonia la letteratura più recente sulla leadership, il nodo fondamentale oggi è rappresentato – almeno per la leadership organizzativa riferita alla scuola – dalla problematica del cambiamento: “*la sfida primaria della leadership è rappresentata dal governo, dalla promozione e dalla realizzazione del cambiamento*”⁹.

Già da questi brevi cenni, possiamo comprendere come il lungo viaggio delle riforme, iniziato nel 1997 con l'autonomia e oggi rappresentato dalla legge n. 53/2003, si presenti come un viaggio che la scuola deve fare perché le viene richiesto di cambiare; dunque, c'è bisogno dell'assunzione di una forte leadership da parte di coloro - dirigenti e insegnanti - cui è affidata la direzione del cambiamento, la visione dell'innovazione, la rielaborazione delle scelte educative e delle pratiche didattiche.

Saper affrontare i cambiamenti in una logica non di solo adeguamento, bensì di crescita è compito proprio della leadership.

*Dirigente Scolastico Liceo “Minghetti”
Bologna

¹ Per una accurata e puntuale disamina della bibliografia sull'argomento, con particolare riferimento ai contesti scolastici, si veda quella riportata da Roberto Serpieri nel recente libro dedicato alla leadership scolastica che, peraltro, a tutt'oggi rappresenta il lavoro più accurato e specifico in questo settore: *Leadership senza gerarchia. Riflessioni sul management scolastico*, Napoli, Liguori, 2002.

² G. Reborà, *Organizzazione e politica del personale nelle organizzazioni pubbliche*, Milano, Guerini e Associati, 1995.

³ Si fa riferimento alla vastissima letteratura sui modelli organizzativi tra i quali può essere rinvenuto quello con cui si manifesta la struttura delle organizzazioni scolastiche. In particolare, se assumiamo le configurazioni organizzative proposte da H. Mintzberg, la scuola può essere definita una *burocrazia professionale*, in quanto, pur all'interno del modello burocratico tipico delle amministrazioni, opera un nucleo di “tecnici” la cui componente fondamentale del lavoro – l'attività di insegnamento – è discrezionale, cioè soggetta a decisioni individuali e collegiali. Per approfondire queste tematiche si veda il nostro contributo dedicato agli aspetti organizzativi, contenuto nel volume di A. Armone, L. Lelli, I. Summa, *Il manuale del dirigente scolastico*, Bari, Laterza, 2000.

⁴ J. Delors, *Nell'educazione un tesoro*, Roma, Armando, 1997. La citazione è a pag. 144, nell'ambito di un ragionamento molto articolato sulla dirigenza scolastica e sulla sua rilevanza per l'efficacia educativa. Su questo aspetto si sono concentrate alcune importanti ricerche che hanno messo in evidenza la forte correlazione esistente tra gli stili di leadership e l'efficacia delle scuole.

⁵ È interessante approfondire questa tematica nella ricca e aggiornatissima antologia di contributi pubblicata da G.P. Quaglino, dalla

quale si può facilmente evincere come molti concezioni della leadership, diffuse nella cultura degli operatori scolastici, siano ormai superate dalla ricerca.

⁶ Rimandiamo all'approfondimento di questa tesi nel saggio di Damiano, contenuto in C. Scurati, E. Damiano, M. Riboldi, *La funzione dirigente nella scuola*, Brescia, La Scuola Editrice, 1978. Più recentemente questa concezione è stata rielaborata e oggi si parla di competenze metadidattiche del dirigente scolastico; esse sono state proposte nell'ambito del corso di formazione realizzato per l'attribuzione della dirigenza scolastica ai capi d'istituto, secondo quanto previsto dal comma 16 dell'art. 21 della Legge n. 59/97. È bene notare proprio questo comma – che, peraltro, ancora non è stato normato, stante la necessità di ridefinire la funzione docente nell'ambito del nuovo quadro giuridico dell'autonomia – prevede che l'attribuzione della dirigenza ai capi d'istituto si collochi “*nel rispetto del principio della libertà di insegnamento e in connessione con l'individuazione di nuove figure professionali del personale docente, ferma restando l'unicità della funzione*”. Gli attuali disegni di legge sul nuovo stato giuridico degli insegnanti, entrambi di iniziativa della maggioranza, vanno nella direzione di un'articolazione della funzione docente definita normativamente; il che contrasta con l'emergere spontaneo della leadership e il suo riconoscimento da parte della base.

⁷ J. P. Kotter, “*Ma cosa fanno davvero i leader?*”, in G. P. Quaglino (a cura di), *Leadership. Nuovi profili di leadership per nuovi scenari organizzativi*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1999.

⁸ J. P. Kotter, *op. cit.*

⁹ G. P. Quaglino, *op. cit.*

Recensioni

Paola Vanini, *Potenziare la mente? Una scommessa possibile. L'apprendimento mediato secondo il metodo Feuerstein*, Società Editrice Vannini, Gussago, 2003.

Il metodo Feuerstein nasce in Israele dopo il secondo conflitto mondiale con l'obiettivo di recuperare abilità cognitive e relazionali in bambini e ragazzi scampati dalla persecuzione nazista. Ne furono originariamente destinatari preadolescenti a forte rischio di emarginazione che, a seguito di deprivazioni subite, presentavano significative carenze.

Grazie all'elaborazione di un solido impianto teorico, consolidato da precise indicazioni metodologico-operative, il metodo si va ora diffondendo in tutto il mondo. Le vaste opportunità che esso offre in differenti contesti, dalla didattica in situazioni di handicap alla formazione per adulti, attirano l'interesse di istituti e dipartimenti universitari. In realtà, non esistono campi specifici di applicazione del metodo Feuerstein, piuttosto opportuni adattamenti ne permettono l'uso con soggetti dalle differenti caratteristiche ed esigenze, consentendo loro sostanziali vantaggi e potenziamenti.

Paola Vanini, fondatrice e dirigente del Centro autorizzato Feuerstein IRRE - Emilia Romagna, l'unico centro pubblico italiano accreditato alla formazione sul metodo, con questo volume si rivolge, in forma chiara e agile, sia agli eventuali neofiti, sia a chi, avendo già padronanza del metodo, desidera confrontarsi con ulteriori indicazioni operative ed esemplificazioni concrete.

Nella prima parte del testo, dopo aver ripercorso sinteticamente le origini del metodo Feuerstein, l'autrice ne illustra i riferimenti teorici, evidenziando tra i concetti-chiave:

- la *teoria della Modificabilità Cognitivo-Strutturale* (che, oltre ai numerosi riscontri empirici, ha ottenuto recentemente anche conferme scientifiche che attestano la plasticità delle strutture neuronali umane e la conseguente possibilità che, a seguito di programmi di apprendimento adeguati, possa effettivamente potenziarsi la rete di connessioni mentali, con conseguente miglioramento della funzione cognitiva);
- la mediazione dell'apprendimento (con un'analisi approfondita dei criteri che contraddistinguono le *Esperienze di Apprendimento Mediato (EAM)*, così come sono state teorizzate da Reuven Feuerstein).

A riguardo, l'autrice, concentra la sua attenzione sui sistemi applicativi, cioè su quegli insiemi di strumenti da utilizzare concretamente con gli allievi per procedere alla ristrutturazione cognitiva. In particolare, vengono illustrate la funzione diagnostica della batteria per la *Valutazione Dinamica del Potenziale di Apprendimento (L.P.A.D.)* e la funzione didattica del *Programma di Arricchimento Strumentale (P.A.S.)*. Infine, viene riconosciuto il *Modellamento di Ambienti Modificanti* come necessaria ristrutturazione dell'ambiente, che deve accogliere l'individuo per così dire "modificato" e che può stimolarlo ulteriormente al cambiamento, quindi, a nuovi progressi.

Tra i supporti utili per l'osservazione degli allievi e per un più efficace intervento su di essi, vengono segnalati la *Carta Cognitiva*, la *Lista delle Funzioni Cognitive Carenti* e alcune

proposte per la *preparazione* e la *conduzione* di una *lezione*.

Un ampio spazio viene dato a sei esemplificazioni, di cui cinque spese nella seconda parte del volume. Si tratta di narrazioni scorrevoli, corredate da schede utilizzate in casi concreti di applicazione del metodo. Dalle analisi, approfondite e coinvolgenti, condotte da esperti formatori, viene data misura dell'ampia gamma di soggetti che potrebbero trarne proficuo vantaggio.

I successi riscossi dal metodo Feuerstein stanno suscitando anche in Italia un crescente interesse tra insegnanti, educatori, psicologi e genitori: figure professionali e parentali che in questo volume potranno facilmente trovare risposte e spunti di riflessione.

(Angela Assirelli)

Maurizio Garbati, *Laboratorio di Microrobotica, CDE "Centro di documentazione educativa"*, Editrice Vico del Pavone, Piacenza, 2003, pp. 144, euro 8,00.

Per una disciplina che, anche alla luce delle recenti polemiche scaturite dalle prospettive non esaltanti contenute nei primi decreti attuativi della riforma Moratti per la scuola primaria, non sembra godere di ottima salute, questo agile volumetto di Maurizio Garbati, docente di Educazione tecnica nella scuola media, rappresenta un contributo progettuale e operativo di grande spessore e di immediata spendibilità nel fare scuola.

Il libro, pubblicato nella collana *Esperienze e progetti per la formazione*, diretta con instancabile passione e lungimiranza da Giancarlo Sacchi, animatore del CDE (Centro di documentazione educativa di Piacenza), si propone all'attenzione dei docenti e degli operatori della formazione non solo per l'estrema attualità dei suoi temi specifici (si pensi ad esempio alle "meravigliose" imprese che la robotica ci ha mostrato con le sonde spaziali inviate su Marte), ma anche – e direi soprattutto – per la capacità di suscitare nel lettore una profonda e non scontata riflessione sulle possibilità che la formazione tecnologica offre ai nostri giovani nel coniugare lo sviluppo del pensiero produttivo con l'utilizzo consapevole, vale a dire progettato e controllato, di tecnologie "vecchie" come la meccanica, di "mezza età" come l'elettronica e "nuove" come l'informatica e la robotica.

Come chiarisce l'Autore stesso, l'esigenza prioritaria che lo ha spinto ad avviare con i suoi alunni di scuola media questa esperienza di laboratorio di microrobotica all'interno del curriculum di educazione tecnica è stata da un lato "quasi un'emergenza disciplinare di una attenta rilettura della disciplina nei suoi confini ben precisi di contenuti, procedimenti e linguaggi", e dall'altro la disponibilità sul mercato di particolari set di costruzione Lego (Lego-Dacta), vale a dire di materiali fisicamente e concettualmente collegati ai tradizionali "mattoncini" da costruzione ben presenti nell'esperienza quotidiana degli alunni fin dall'età prescolare, e da tempo utilizzati sistematicamente in ambiente educativo nei Paesi di area anglosassone.

In sintesi si può dire che il contenuto del testo - lungo una serie di brevi capitoli ampiamente corredate da immagini anche a colori dei singoli componenti utilizzati e dei piccoli robot realizzati dagli alunni - espone un percorso metodologico e opera-

tivo che ha portato gli alunni, partendo dalla loro attitudine naturale a giocare per esplorare il mondo e imparare come funzionano le cose, allo studio dei principi fisici e meccanici di funzionamento di alcuni sistemi di trasmissione del moto, all'analisi di alcuni linguaggi di programmazione della robotica e quindi all'utilizzo dei kit Lego Dacta per costruire e far funzionare diversi modelli di robot dotati di caratteristiche e funzioni differenti.

Naturalmente quel che colpisce maggiormente in questo affascinante percorso di studio e apprendimento non è tanto le particolari abilità dell'insegnante o dei suoi alunni – che tuttavia risultano indubbiamente notevoli – quanto piuttosto la chiarezza e il rigore della metodologia impiegata e la consapevolezza che la scuola laboratorio non si realizza tanto grazie alla disponibilità di strutture fisiche attrezzate quanto piuttosto tramite la maturazione di una didattica interattiva in cui il ruolo del docente si configura come mediatore, con competenze sia di ascolto sia disciplinari e metodologiche.

Un altro aspetto da sottolineare in questa esperienza è senz'altro quello della sua specificità formativa nel processo di innovazione della didattica di area tecnologica, proprio perché l'attivazione di un laboratorio di microrobotica consente, tra l'altro, agli alunni:

- la ricerca di scelte razionali nella soluzione di problemi e di ottimizzazione delle stesse in attività controllate di progettazione/realizzazione;
 - l'utilizzo consapevole e finalizzato di linguaggi specifici della tecnologia;
 - l'utilizzo di modelli analogici e la costruzione di modelli interpretativi per la lettura di un fatto o di un fenomeno;
- la possibilità di realizzare modelli analogici di sistemi complessi, dove il principio dell'analogia si riscontra non tanto nella corrispondenza di materiali, quanto piuttosto nella visualizzazione di rapporti topologici, funzionali, di relazione e sequenzialità logica.

Ricordiamo infine che esperienze di questo tipo, che non richiedono nelle scuole dotazioni particolarmente complesse o competenze estremamente sofisticate negli insegnanti, traggono impulso anche dall'azione del settore Servizi Educativi del Museo delle Scienze e della Tecnologia di Milano, che da anni svolge un'intensa azione di stimolo e di coinvolgimento degli studenti e di aggiornamento dei docenti, nell'ottica di una funzione del museo non più solo conservativa ma anche e soprattutto produttiva di cultura e formazione.

Così ci sembra doveroso chiudere questa recensione con le parole di Enrico Miotto, operatore di quei Servizi Educativi, che nella sua presentazione al testo afferma: "Lavorare con i robot mette in una condizione di esplorazione e di costruzione [...] Consiglierei ai lettori di questo libro di provare anche una fase di lavoro in più rispetto a quelle che l'autore espone con grande chiarezza, una fase che viene spontanea a chi lavora in un museo mentre è meno evidente a chi opera all'interno di una scuola. Si tratta della presentazione del proprio lavoro a un pubblico, che siano studenti di altre classi o di altre scuole, o ad adulti più o meno parenti. Questo trasforma l'attività in un vero *exhibit*, che per sua natura deve essere utilizzato dal pubblico, direttamente o con la mediazione di un operatore".

(Maria Famiglietti)

F. BONILAURI – L. GARDELLA (a cura di), *Ebrei a Piacenza. Per un progetto di recupero e valorizzazione*, Piacenza, Fondazione di Piacenza e Vigevano, Editrice Berti 2003, pp. 148, ill.

Il volume propone, a un pubblico di lettori di età diverse, un itinerario intenso e carico di suggestione volto a riscoprire, valorizzare e conservare il patrimonio storico e culturale del piacentino attraverso la storia della presenza ebraica in quel territorio.

Una presenza di lunga tradizione – anche se interrotta da pochi decenni – che si è manifestata attraverso varie comunità e ha lasciato un ricordo nei cimiteri di Cortemaggiore, Fiorenzuola d'Arda e Ponticelli d'Ongina.

Proprio al recupero di quei luoghi è dedicato un progetto elaborato da insegnanti e studenti dell'ITG "Tramello" di Piacenza, che si inserisce opportunamente in un impegno multiplice, frutto del lavoro sinergico di molte istituzioni. Ne è nato un disegno complessivo, le cui parole chiave sono **memoria e recupero, lettura storica e attività di cantiere, ieri e oggi**, come ci indica Gardella già nella *Presentazione*, teso a recuperare una pagina così importante di storia, segnata nel corso dei secoli da fatti, episodi ed eventi di intensa drammaticità.

Il progetto da cui nasce questo libro appare inserito tanto nel quadro delle iniziative per la celebrazione del "giorno della memoria", quanto all'interno di un generale, aumentato d'interesse per la civiltà ebraica, di particolare importanza nella storia d'Europa.

Il volume è articolato in quattro parti: la prima è dedicata al tema del recupero e della valorizzazione dei cimiteri ebraici nel piacentino. In essa, a riflessioni teoriche che pongono in relazione le caratteristiche e le vicende dei cimiteri ebraici nel piacentino con quelle di tali luoghi in Italia e in Europa, sono affiancate riflessioni sull'opportunità che questo patrimonio offre per ricostruire le vicende delle comunità ebraiche alle quali fa riferimento e dei territori in cui esse s'insediarono. Inoltre vi si trova una sintesi del progetto dell'Istituto Tramello, che recupera spazi e testimonianze, in un vero e proprio percorso della memoria. Un recupero che ha stimolato gli interpreti ad approfondire le realtà studiate, ma anche a precisare risorse e metodologie utili per lo sviluppo del progetto.

La seconda parte del libro ripercorre – anche attraverso collegamenti con la storia dell'ebraismo in Italia – le tappe della presenza ebraica a Piacenza e nel suo territorio, ricordando le origini e la trasformazione nel tempo degli insediamenti più antichi, sino al 1578, quando per volontà dei Farnese la presenza ebraica fu consentita esclusivamente nelle località di Ponticelli d'Ongina, Fiorenzuola d'Arda e Cortemaggiore.

La terza parte ha per titolo *Alcune riflessioni a margine del Giorno della Memoria* e propone testimonianze ed interventi di Rav L. Meir Caro, del Vescovo di Piacenza Mons. L. Monari, del direttore del "Bollettino storico piacentino" V. Anelli, dell'esponente del Comitato di Piacenza dell'"Istituto per la Storia del Risorgimento Italiano" F. Fiorentini, del presidente della "Comunità ebraica di Parma" A. Tedeschi Spritzman.

Un'ultima sezione, intitolata *Appendice*, presenta un ricco repertorio delle principali feste e dei riti del mondo ebraico, con la descrizione delle loro origini, delle prescrizioni e degli usi che vi si legano.

(Gian Luigi Betti)