





Progetto Scuola Laboratorio

*presentato ai sensi dell'articolo 11,
commi 1 e 2, del D.P.R. 275/1999*



the \mathbb{R}^n -valued function \mathbf{f} is a solution of the system (1) if and only if \mathbf{f} is a solution of the system (2).

Let us assume that \mathbf{f} is a solution of the system (2). Then, for any $t \in \mathbb{R}$, we have

$$\mathbf{f}(t) = \mathbf{f}(0) + \int_0^t \mathbf{f}'(s) ds = \mathbf{f}(0) + \int_0^t \mathbf{A}(s) \mathbf{f}(s) ds.$$

Since \mathbf{f} is a solution of the system (2), we have $\mathbf{f}(0) = \mathbf{0}$. Therefore, we have

$$\mathbf{f}(t) = \int_0^t \mathbf{A}(s) \mathbf{f}(s) ds.$$

Since \mathbf{f} is a solution of the system (2), we have $\mathbf{f}(0) = \mathbf{0}$. Therefore, we have

$$\mathbf{f}(t) = \int_0^t \mathbf{A}(s) \mathbf{f}(s) ds.$$

Since \mathbf{f} is a solution of the system (2), we have $\mathbf{f}(0) = \mathbf{0}$. Therefore, we have

$$\mathbf{f}(t) = \int_0^t \mathbf{A}(s) \mathbf{f}(s) ds.$$

Since \mathbf{f} is a solution of the system (2), we have $\mathbf{f}(0) = \mathbf{0}$. Therefore, we have

$$\mathbf{f}(t) = \int_0^t \mathbf{A}(s) \mathbf{f}(s) ds.$$

Since \mathbf{f} is a solution of the system (2), we have $\mathbf{f}(0) = \mathbf{0}$. Therefore, we have

$$\mathbf{f}(t) = \int_0^t \mathbf{A}(s) \mathbf{f}(s) ds.$$

Since \mathbf{f} is a solution of the system (2), we have $\mathbf{f}(0) = \mathbf{0}$. Therefore, we have

$$\mathbf{f}(t) = \int_0^t \mathbf{A}(s) \mathbf{f}(s) ds.$$

Since \mathbf{f} is a solution of the system (2), we have $\mathbf{f}(0) = \mathbf{0}$. Therefore, we have

$$\mathbf{f}(t) = \int_0^t \mathbf{A}(s) \mathbf{f}(s) ds.$$

Since \mathbf{f} is a solution of the system (2), we have $\mathbf{f}(0) = \mathbf{0}$. Therefore, we have

$$\mathbf{f}(t) = \int_0^t \mathbf{A}(s) \mathbf{f}(s) ds.$$

Since \mathbf{f} is a solution of the system (2), we have $\mathbf{f}(0) = \mathbf{0}$. Therefore, we have

$$\mathbf{f}(t) = \int_0^t \mathbf{A}(s) \mathbf{f}(s) ds.$$

Since \mathbf{f} is a solution of the system (2), we have $\mathbf{f}(0) = \mathbf{0}$. Therefore, we have

$$\mathbf{f}(t) = \int_0^t \mathbf{A}(s) \mathbf{f}(s) ds.$$

Since \mathbf{f} is a solution of the system (2), we have $\mathbf{f}(0) = \mathbf{0}$. Therefore, we have

$$\mathbf{f}(t) = \int_0^t \mathbf{A}(s) \mathbf{f}(s) ds.$$

Since \mathbf{f} is a solution of the system (2), we have $\mathbf{f}(0) = \mathbf{0}$. Therefore, we have

$$\mathbf{f}(t) = \int_0^t \mathbf{A}(s) \mathbf{f}(s) ds.$$

the \mathbb{R}^n is a linear space over \mathbb{R} with the usual addition and scalar multiplication. The inner product is defined by

$$\langle x, y \rangle = x_1 y_1 + x_2 y_2 + \dots + x_n y_n \quad (1)$$

where $x = (x_1, x_2, \dots, x_n)$ and $y = (y_1, y_2, \dots, y_n)$ are vectors in \mathbb{R}^n .

The norm of a vector x is defined by

$$\|x\| = \sqrt{\langle x, x \rangle} = \sqrt{x_1^2 + x_2^2 + \dots + x_n^2} \quad (2)$$

The distance between two vectors x and y is defined by

$$d(x, y) = \|x - y\| = \sqrt{(x_1 - y_1)^2 + (x_2 - y_2)^2 + \dots + (x_n - y_n)^2} \quad (3)$$

The angle between two vectors x and y is defined by

$$\cos \theta = \frac{\langle x, y \rangle}{\|x\| \|y\|} \quad (4)$$

The orthogonal projection of a vector x onto a vector y is defined by

$$\text{proj}_y x = \frac{\langle x, y \rangle}{\|y\|^2} y \quad (5)$$

The orthogonal distance from a vector x to a vector y is defined by

$$d(x, y) = \|x - \text{proj}_y x\| \quad (6)$$

The orthogonal distance from a vector x to a subspace S is defined by

$$d(x, S) = \inf_{y \in S} \|x - y\| \quad (7)$$

The orthogonal distance from a point x to a line L is defined by

$$d(x, L) = \inf_{y \in L} \|x - y\| \quad (8)$$

The orthogonal distance from a point x to a plane P is defined by

$$d(x, P) = \inf_{y \in P} \|x - y\| \quad (9)$$

The orthogonal distance from a point x to a hyperplane H is defined by

$$d(x, H) = \inf_{y \in H} \|x - y\| \quad (10)$$



Indice del Progetto

1

1. Istruzioni per l'uso

1.1 Guida al Progetto.....	2
1.2 Presentazione del Progetto	3

2. La Scuola "Don Milani" come laboratorio di ricerca e formazione

2.1 I problemi e i bisogni formativi del contesto nazionale e internazionale	7
2.2 Gli assi pedagogici e didattici	9
2.3 La scuola come comunità di pratica e il docente come professionista riflessivo	12

3. Educazione e apprendimento: aree di lavoro

3.1 Scheda dell'area "Educazione alla cittadinanza interculturale"	16
3.2 Scheda dell'area "Educazione al patrimonio culturale "	19
3.3 Scheda dell'area "Tecnologie per la Didattica"	22
3.4 Scheda dell'area "Educazione alla Teatralità"	24
3.5 Il monitoraggio e la valutazione del Progetto	26
3.6 Le risorse umane e finanziarie	27

Allegati

A. Metodologie educative e didattiche condivise nel tempo	29
B. Il curriculum della scuola	35
C. Area di Ricerca e di Progetto "Educazione alla cittadinanza interculturale"	36
D. Area di Ricerca e di Progetto "Educazione al patrimonio culturale"	43
E. Area di Ricerca e di Progetto "Educazione alla Teatralità"	47
F. Area di Ricerca e di Progetto "Tecnologie per la Didattica"	54
G. Le adesioni delle Istituzioni Scientifiche partner	58
H. Delibere degli organi collegiali	X



2 1. Istruzioni per l'uso

1.1 GUIDA AL PROGETTO

Il progetto si articola in quattro sezioni, corrispondenti, nella documentazione, ad altrettanti capitoli.

Nel primo capitolo

Sono enunciate le ragioni e gli scopi dell'iniziativa e viene delineato il profilo istituzionale delle scuole protagoniste in relazione ai processi di riforma in atto, con particolare riferimento ai nuovi compiti di ricerca e formazione e alla rete di collaborazioni interistituzionali in cui sono collocate, condizione portante di fattibilità del progetto stesso.

Nel secondo capitolo

La scuola Don Milani situa la descrizione della propria fisionomia pedagogica, didattica e organizzativa e le prospettive progettuali per il futuro, in continuità con la propria storia e in rapporto all'analisi dei bisogni formativi, emergenti dal contesto nazionale e internazionale.

Il terzo capitolo

Contiene una descrizione sintetica delle quattro aree di ricerca sulle quali si concentra in misura privilegiata, anche se non esclusiva, lo sforzo progettuale e organizzativo della scuola e la sua proiezione all'esterno. La descrizione delle risorse corrispondenti e dei percorsi di monitoraggio e valutazione forniscono la dimensione operativa degli impegni assunti.

Gli allegati

Contenuti nel quarto capitolo, sono da considerarsi un supporto di approfondimento, documentazione ed espansione delle voci sviluppate nelle precedenti sezioni e in quel contesto puntualmente richiamate. Oltre ad una trattazione analitica delle quattro specifiche aree di ricerca, è possibile consultare una ricostruzione documentata dei primi 20 anni di storia della Don Milani, il suo curriculum maturato nella divulgazione scientifica e nell'ambito della formazione, le attestazioni dei rapporti di collaborazione formalmente instaurati con le Istituzioni scientifiche, culturali e amministrative della Regione.



1.2 PRESENTAZIONE DEL PROGETTO

Cosa proponiamo e perché

L'idea è di studiare le possibilità di funzionamento e di articolazione strutturale di "Scuole-Laboratorio (SL)"¹ che, oltre a svolgere la funzione educativa e di insegnamento, offrano un contesto particolarmente qualificato ed efficace per l'apprendimento *in stage* delle pratiche professionali per i docenti in servizio e in ingresso. Tale studio sarà concordato e sviluppato nel percorso con le Università, incluse le Scuole di Specializzazione e il C.N.R. e collegato alla ricerca didattica e organizzativa delle scuole coinvolte.

Questa ricerca e sperimentazione potrà fornire elementi per prefigurare una nuova modalità di interazione tra scuola, università e associazioni professionali che si inserirà con la sua specificità nel sistema di formazione dei docenti e contribuirà alla creazione di una comunità professionale in grado di concorrere alla propria preparazione e all'uso del metodo della ricerca per il miglioramento della qualità del servizio.

L'idea nasce dal lavoro in rete di tre scuole sperimentali di Milano, Firenze e Genova provenienti da lunghe esperienze di sperimentazione e ricerca, che possiedono delle condizioni strutturali particolarmente favorevoli allo sviluppo di questa idea, già condivisa dalle Facoltà di Scienze della Formazione delle locali Università che diventerebbero partner nella progettazione. Contatti sono stati aperti con le *teacher training schools* finlandesi per un confronto.

L'elaborazione del progetto in rete tra tre scuole operanti in tre diversi territori favorirà l'approfondimento e la qualità della modellizzazione e l'eventuale esportabilità dell'esperienza.

Il progetto sarà fortemente connesso al dibattito corrente anche in relazione all'applicazione dell'art. 5 della Legge n. 53 e alle piste di ricerca macroistituzionali e potrà svilupparsi principalmente nei campi della formazione, della ricerca e della valutazione.

FORMAZIONE

- ▣ Innovazione didattica e organizzativa al servizio del sistema di Formazione degli insegnanti e del Sistema Scolastico più generale
- ▣ Ricerca e sperimentazione di modelli di tutoraggio e stage per tirocinanti e docenti in servizio anche delle diverse agenzie formative
- ▣ Implementazione e supporto formativo alle innovazioni previste dal D. Lgs. 59/2004

RICERCA

- ▣ Riflessione su nodi critici emergenti dall'attuazione della legge sull'autonomia
- ▣ Innovazione su specifici aspetti e metodologie didattico-educativi in partenariato con Università, CNR, IRRE regionali
- ▣ Innovazione orientata al miglioramento del servizio e all'evoluzione del sistema

VALUTAZIONE

- ▣ Monitoraggio e valutazione anche da parte del Sistema Centrale sia rispetto agli esiti del progetto che alle prestazioni professionali e individuazione di modelli specifici per la valutazione dell'attività di ricerca come innovazione (art.6) nella scuola dell'autonomia.

Chi sono i proponenti

La Scuola secondaria di primo grado a orientamento musicale Rinascita Amleto Livi di Milano e Scuola-Città Pestalozzi (scuola primaria e secondaria di primo grado) di Firenze sono entrambi sorte nel 1945 come esperienze sperimentali e riconosciute con i Decreti Delegati del 1974 istituzioni sperimentali didattico-strutturali ai sensi dell'ultimo e penultimo comma dell'art. 3 del DPR n. 419; la Scuola media Don Milani di Genova è stata istituita nel 1976 come scuola media "sperimentale integrata" ai sensi dell'art. 3 del DPR 419/74.

Il ruolo delle scuole laboratorio

Le scuole della rete si sono avvalse di una particolare organizzazione resa possibile dai rispettivi Decreti istitutivi. I collegi sono formati in maggioranza da docenti selezionati nel corso degli anni con competenze documentate di formatore e ricercatore.

La struttura didattica e organizzativa, creata e collaudata negli anni, è riuscita a combinare l'erogazione del servizio scolastico, la ricerca pedagogico-didattica applicata e la riflessione sui processi e le competenze della professione, realizzando una vera e propria "comunità di pratica" che funziona come contesto di apprendimento integrato per studenti e adulti.

I partecipanti al progetto posseggono quindi, oltre al sapere professionale individuale, un sapere di gruppo nella gestione sistemica e integrata della scuola che si è affinato grazie all'esperienza pluriennale di ricerca e sperimentazione proprio su alcuni degli aspetti della didattica e dell'organizzazione introdotti dalle riforme.

Infine i docenti delle scuole hanno sviluppato esperienze di lavoro di rete in progetti territoriali locali e nazionali in collaborazione con Università, CNR e altre istituzioni scientifiche ed hanno curato pubblicazioni scientifiche e libri di testo.

1. la denominazione è provvisoria, del tutto funzionale alla comunicazione del progetto presentato e rimanda alle particolari esperienze pregresse delle tre Scuole coinvolte.



Il contesto integrato delle SL

Rispetto alle tre dimensioni dell'autonomia scolastica: Didattica, Organizzazione, Ricerca, le SL attiveranno pratiche integrate che delineranno un'organizzazione interna funzionale ai percorsi di apprendimento degli alunni e allo sviluppo delle competenze del personale in modo che il contesto sia significativo per la pratica professionale.

Le aree sulle quali le SL potranno svolgere una funzione nella formazione di insegnanti sia nella fase iniziale che in quella di servizio sono:

- area dei saperi disciplinari
- area psicopedagogia
- area metodologica organizzativa
- area organizzativa relazionale
- area della ricerca e dell'innovazione

Caratteristica è quindi l'immersione del tirocinante in un contesto integrato con forte valenza pedagogica in grado di collocare l'apprendimento della didattica disciplinare all'interno delle problematiche formative e di organizzazione del lavoro.

Le SL metteranno al servizio delle altre scuole le riflessioni maturate nella pratica di ricerca svolta fino ad ora e le procedure metodologiche ritenute più efficaci assunto che: oggetto della ricerca sono i processi di insegnamento e di apprendimento, ricercatori sono gli insegnanti, la tipologia è la ricerca-azione in cui i docenti diventano professionisti riflessivi, capaci di elaborazione sistematica della propria esperienza professionale e le scuole diventano laboratori dove si affrontano i problemi, si avanzano ipotesi di soluzione, si producono nuove conoscenze e comportamenti.

LE SL IN UN SISTEMA DI FORMAZIONE INTEGRATO

Le scuole sul territorio nazionale hanno bisogno di supporto operativo per apprendere "comportamenti autonomi" e per diventare "laboratori professionali".

In passato le forme tradizionali di formazione del personale hanno avuto momenti di forte crisi che hanno provocato oscillazioni tra "obbligo" e "diritto", tra Piani Nazionali e appelli alla ricerca-azione, tra Ministero e Direzioni Regionali, tra rapporto privilegiato con l'Università e appello a qualsiasi agenzia formativa.

4

Oggi si va verso un sistema di formazione articolato e differenziato dove trova spazio un'ampia gamma di servizi e modalità di intervento. In questo quadro si inseriranno le SL che assumeranno il compito da una parte di studiare gli aspetti pratici dell'applicazione delle metodologie didattiche innovative e di raccogliere i bisogni di aggiornamento delle competenze professionali espressi dal corpo docente del territorio e dall'altra saranno il ponte fra la ricerca scientifica sviluppata nelle Università, negli IRRE, nei centri di Ricerca e il mondo delle scuole autonome statali e paritarie.

Il contributo delle SL nel coinvolgimento dei docenti nei processi innovativi. In molte situazioni la legge sull'autonomia e la legge di riforma hanno destato preoccupazione e diffidenza nel personale docente, le SL potranno contribuire a far scoprire le motivazioni pedagogiche e didattiche dell'Autonomia esercitandone e praticandone le possibilità nella progettazione di percorsi di apprendimento e nella costruzione di climi professionali democratici e cooperativi.

L'azione delle SL nelle rispettive aree territoriali potrà così favorire la scoperta di atteggiamenti professionali e comportamenti autoriflessivi per rendere diffusa la capacità di innovazione nel sistema scolastico e migliorare così il servizio offerto e supportarne le buone pratiche.

La competenza specifica dei docenti delle SL rispetto alla formazione dei formatori permetterà durante lo stage un approccio centrato sull'individualizzazione dell'apprendimento e di reale tutoring, in collegamento con il supervisore universitario nel caso dei tirocinanti, in una logica di peer education per i docenti in servizio.

Questa competenza permetterà anche un lavoro comune con l'Università per allestire dei laboratori di formazione universitari presso le SL e successivamente esportabili con la partecipazione anche degli alunni e con sistemi di interazione multimediali e telematici sincroni e non.

IL RUOLO DELLE SL PER LA DIFFUSIONE DELLE PRATICHE DI RICERCA NELL'ATTIVITÀ PROFESSIONALE

Oggi la ricerca è ancora intesa generalmente nel mondo della scuola ancora come un optional o un lusso. Tra le 4 dimensioni dell'Autonomia didattica, organizzativa, finanziaria e di ricerca, quest'ultima è sicuramente la più debole e la meno praticata. Le SL potranno offrire un contesto:

- a) per ricerche osservative e sperimentali progettate e sviluppate insieme all'Università, agli IRRE, al MIUR
- b) per la ricerca-azione come metodologia strategica per lo sviluppo professionale e il miglioramento del servizio
- c) per l'apprendimento contestualizzato di queste competenze e per studiare la complessità di queste pratiche da parte dei futuri insegnanti e da parte dei docenti in servizio

Ciascuna SL, in rapporto alla sua storia, ai bisogni del proprio territorio e alle esigenze di approfondimento di nodi critici delle innovazioni introdotte nel sistema, elaborerà un proprio Progetto di Ricerca da sviluppare anche tramite intese e convenzioni con soggetti pubblici e privati, per una durata predefinita e concordata.

Nell'elaborazione delle ipotesi di ricerca saranno individuati appositi parametri che di volta in volta saranno concordati con gli esperti del Comitato scientifico, ma un indicatore costante sarà quello dell'esportabilità.



LE SL NELLA RIDEFINIZIONE DEL RAPPORTO SCUOLA-UNIVERSITÀ

Le recenti trasformazioni nella prima formazione di insegnanti sia per la scuola primaria che per quella secondaria (corsi di Laurea nella Facoltà di Scienze della Formazione e Scuole di Specializzazione dei corsi di laurea specialistici) hanno avviato un dialogo aperto tra scuola e Università per mantenere in contatto la ricerca pedagogica e didattica con le comunità di pratica, luogo di condivisione di significati e valori al fine di elaborare risposte ai problemi emergenti, senza peraltro svilupparne tutte le potenzialità. Il rapporto spesso si è limitato ai due elementi, importantissimi ma ancora parziali, della presenza sia dei supervisori nelle strutture universitarie sia degli insegnanti "accoglienti" nelle scuole. L'attuazione dell'art. 5 della legge 53/2003 sostituirà a queste strutture apposite lauree specialistiche; appare indispensabile che gli strumenti di partnership università/scuola attualmente presenti, sopra ricordati, vadano confermati e possibilmente rafforzati. In questo contesto le SL potrebbero configurarsi come luogo di potenziamento della partnership tra Università e Scuola, anche in relazione all'importanza che assume in questo nuovo quadro la significatività del contesto di apprendimento per rendere efficace il processo di acquisizione delle pratiche professionali.

Possibile struttura di ogni scuola-laboratorio SL

AREA DI CONTATTO

Gli Istituti dovrebbero avere, oltre che con i partner universitari già citati, contatti resi espliciti da appositi accordi e/o convenzioni con la Direzione Scolastica Regionale, gli Enti Locali del territorio in cui è collocata, con Musei, con istituti di ricerca quali CNR, IRRE, INDI-RE, INVALSI e centri studi come l'Associazione TREELLE.

Di volta in volta i contatti suddetti potrebbero diventare effettive collaborazioni su progetti specifici.

DIMENSIONE TRANSNAZIONALE

Le SL svilupperanno contatti attraverso Internet e tramite partecipazione a convegni con ricercatori internazionali e in particolare europei: fra tutti, i progettisti delle *teacher training schools* finlandesi che rappresentano uno spunto interessante per il caso italiano, con i quali si sono già presi i contatti preliminari.

RELAZIONE CON LE SCUOLE DEL TERRITORIO

Ogni SL utilizzerà la modalità della rete per rapportarsi con altre scuole del territorio e mettere a punto in collaborazione con l'Università il proprio programma di ricerca e formazione.

Utenti delle SL saranno, oltre naturalmente agli studenti con le loro famiglie, le altre scuole del territorio con i loro docenti e, attraverso le convenzioni con gli Atenei, gli specializzandi universitari.

La qualità del servizio scolastico erogato dalle SL sarà comunque garantito e l'introduzione di modifiche didattico-strutturali rispetto all'ordinamento in relazione a ricerche e sperimentazioni concordate con l'Università non si configurerà come una situazione di offerta "privilegiata" rispetto alle scuole del territorio.

PERSONALE

I docenti costituiranno un organico funzionale alle attività integrate di erogazione del servizio, di ricerca e formazione.

La consistenza dell'organico sarà adeguato alle necessità di svolgimento dell'attività di SL.

I docenti che lavorano nelle SL devono esplicitamente impegnarsi a svolgere attività di formazione – ricerca – insegnamento – documentazione e devono avere un curriculum con competenze in questi settori di intervento.

Il reclutamento per il turnover sarà trasparente attraverso la comunicazione pubblica delle cattedre disponibili per le quali il docente di ruolo potrà fare domanda alla SL e la successiva selezione in base alle competenze richieste ed esplicitate. Un discorso simile potrà essere fatto per il personale ATA.

La diversità organizzativa e di gestione del personale rispetto alle scuole normali saranno in relazione e funzionali alle esigenze richieste dalle ricerche didattiche di volta in volta in atto, dalle attività di formazione in stage svolte verso insegnanti in prima formazione o in servizio e per l'attività di documentazione e diffusione.

DIREZIONE

La direzione delle SL seguirà un modello di leadership condivisa attraverso l'interazione di organismi con responsabilità intermedie di gestione proseguendo e sviluppando l'esperienza accumulata negli anni in questo campo dalle tre scuole proponenti. Ogni scuola avrà bisogno di un Dirigente che, come gli insegnanti dell'organico funzionale, condivida il progetto e sia esplicitamente disponibile ad impegnarsi nella promozione e nella guida di attività di formazione – ricerca – insegnamento – documentazione e che sia in possesso di un curriculum adeguato.

Ogni scuola inoltre si dovrà avvalere di un Comitato Scientifico autorevole con la presenza dell'Università e di eventuali altri centri di ricerca e di Organi di gestione operativi che garantiscano l'efficienza e l'efficacia dell'azione complessiva della scuola come laboratorio. È previsto un coordinamento scientifico nazionale interuniversitario.



SISTEMA DI CONTROLLO SIGNIFICATIVO

Si attiveranno sistemi di monitoraggio degli esiti della formazione dei formatori, della ricerca, dell'insegnamento agli studenti, della gestione amministrativa e organizzativa in modo che i dati siano confrontabili e il processo sia efficace ed efficiente. Saranno messi in atto anche processi di autovalutazione dei gruppi di lavoro nell'ottica di costituire una comunità di pratica di professionisti riflessivi capaci di apprendere e migliorarsi.

DOCUMENTAZIONE

Periodicamente, secondo il progetto, le SL cureranno la pubblicazione dei risultati, la sistemazione dei lavori per renderli disponibili a chi ne faccia richiesta, l'organizzazione di momenti pubblici come seminari e convegni, l'aggiornamento di un proprio sito Web in cui condividere on-line materiali e contributi.

Mappa delle aree di ricerca

Ciascun Istituto si caratterizza per una specializzazione su alcuni nodi tematici relativi ad aspetti particolarmente significativi nell'attuazione della riforma intorno ai quali confluiscono, in una visione di insieme, i risultati delle attività di ricerca che ha svolto negli anni e sta svolgendo attivamente anche in rete con altre scuole e con istituzioni scientifiche del proprio territorio (si vedano i curricula delle scuole e lo sviluppo delle aree di ricerca nei progetti delle singole scuole).

I nuclei tematici che proponiamo come oggetto di ricerca rispetto alle pratiche professionali sono i seguenti per ciascun istituto:

LE AREE DI RICERCA DELL'ISTITUTO RINASCITA A. LIVI

- ❑ Il percorso integrato di auto/valutazione dell'alunno e il portfolio.
- ❑ La partecipazione delle famiglie e il percorso di gestione integrata, democratica e cooperativa della scuola
- ❑ L'integrazione dei saperi.

LE AREE DI RICERCA DELLA DON MILANI DI GENOVA

- ❑ L'educazione alla cittadinanza interculturale
- ❑ L'educazione al patrimonio culturale
- ❑ L'educazione teatrale
- ❑ Le tecnologie per la didattica

LE AREE DI RICERCA DELLA SCUOLA-CITTÀ PESTALOZZI DI FIRENZE

- ❑ Come accompagnare e sostenere i percorsi di apprendimento diversi degli alunni
- ❑ Creare un percorso didattico articolato di attività e interventi finalizzati all'educare ad assumersi responsabilità e raggiungere autonomia personale in alunni della scuola dell'obbligo
- ❑ Condivisione delle scelte educative e collaborazione attiva tra scuola e famiglia nel rispetto reciproco delle competenze
- ❑ Condivisione di buone pratiche tra le scuole in rete dell'area fiorentina

Il lavoro di rete tra le tre scuole sulla formazione dei docenti permetterà alle scuole di mettere in comune tutti gli aspetti trasversali alle diverse aree di ricerca per svilupparne le sinergie e gli stimoli per la riflessione professionale.



2. La Scuola "Don Milani" come laboratorio di ricerca e formazione

7

2.1 I PROBLEMI E I BISOGNI FORMATIVI DEL CONTESTO NAZIONALE E INTERNAZIONALE

Il nostro Progetto "incrocia" nodi problematici importanti del sistema scolastico e intende connettersi alla ricerca e agli studi nazionali e internazionali.

Le proposte di innovazione che avanziamo vogliono contribuire a costruire risposte alle domande formative emergenti, consapevoli del fatto che la soluzione del problema "migliorare l'efficacia dell'insegnamento" è molto complessa e deve tenere conto di una pluralità di variabili, che agiscono su piani diversi, macro (le politiche nazionali) e micro (le scelte delle singole scuole), curricolare e organizzativo, didattico (destinato agli alunni) e professionale (indirizzato ai docenti).

Di seguito elenchiamo alcuni nodi/problemi emergenti, all'interno dei quali articoleremo, nei successivi capitoli, le ipotesi di lavoro e le proposte di innovazione ordinamentale:

Problema

i processi di globalizzazione e il fenomeno delle migrazioni creano opportunità di conoscenza e comunicazione tra "diversi", ma presentano anche rischi di conflitti e di nuove esclusioni. Le politiche di Autonomia, come dimostrano autorevoli studi internazionali, tendono tra l'altro ad alimentare processi di differenziazione funzionale tra le scuole e di segregazione sociale ed etnica tra la popolazione scolastica

Ipotesi di lavoro

la scuola, per essere uno spazio di relazione tra diversi e di comune Educazione Interculturale, PER DIVENTARE UN AMBIENTE DI MEDIAZIONE CULTURALE, deve costruire climi di classe cooperativi e democratici e ripensare i curricoli in senso mondiale. In questa prospettiva l'Educazione alla Teatralità, mettendo in gioco codici universali e attivando competenze relazionali è assunta come occasione importante di incontro e di confronto

Si vedano l'Area di Ricerca "Educazione alla cittadinanza interculturale" e l'Area di Ricerca "Educazione alla Teatralità".



Problema

i processi di globalizzazione, oltre a creare opportunità di reciproca conoscenza e relazione tra culture diverse, rischiano di produrre sradicamento, omologazione culturale e perdita di identità in cui si perde il senso di appartenenza ad una tradizione culturale comune, base per un confronto con altre culture

Si veda l'Area di Ricerca "Educazione al patrimonio culturale".

Problema

la diffusione delle tecnologie informatiche e telematiche (TIC) in tutte le pratiche della vita sociale modifica i bisogni formativi e le competenze necessarie agli studenti per accedere alla "società della conoscenza"

Si veda l'Area di Ricerca "Tecnologia per la Didattica"

Problema

nelle fasi di ideazione e di implementazione della Riforma-Autonomia ha prevalso un approccio amministrativo (decentramento e trasferimento di funzioni alle scuole) e tecnocratico (enfaticizzazione sul managerialismo). L'Autonomia ha destato reazioni di diffidenza, se non di ostilità, nel personale docente che stenta a capirne la necessità pedagogica e didattica

Si veda il capitolo "la scuola come comunità di pratica e il docente come professionista riflessivo"

Problema

Nel bilancio critico di questi primi anni di Autonomia è emersa una situazione di "separatezza" tra le 3 dimensioni dell'Autonomia scolastica (Didattica, Organizzativa, di Ricerca) e di scarsa definizione e debolezza dell'Autonomia di Ricerca rispetto alle 2 "sorelle maggiori"

È un punto cruciale che merita una riflessione più lunga.

Nella scuola centralista e burocratica, nella scuola del Programma, i singoli docenti avevano ampi spazi di autonomia decisionale. Se si compie una analisi nel tempo della microdecisionalità all'interno dell'istituto scolastico possiamo concludere che la decretazione delegata del 1974, fondata sui concetti di "comunità educativa", "collegialità", "partecipazione", ha solo intaccato, ma non cambiato nei fatti, una situazione di forte decisionalità individuale dei docenti. Tale ipertrofia della autonomia individuale dei docenti è stata ben individuata da chi ha studiato l'organizzazione delle scuole e ha portato alla formulazione dei concetti di "organizzazione a legame debole" (Weick 1988) e di "organizzazione segmentaria".

L'individualismo professionale è la modalità con cui lo spazio tra scuola e società è stato, parzialmente e precariamente, colmato, con cui la scuola ha cercato di adattarsi alle nuove condizioni e contraddizioni (cognizione e affettività, apprendimento simbolico e apprendimento esperienziale, meriti e bisogni, adolescenza e adultità, cultura di massa e cultura colta). Nel bagaglio professionale dei docenti l'importanza della padronanza della disciplina si è ridotta a vantaggio di tutte quelle competenze che consentono di creare le condizioni per potere fare lezione, tuttavia, malgrado la generosità dell'impegno individuale di tanti docenti, **l'individualismo professionale non si è rivelato una risposta sufficiente alla crisi di legittimazione provocata dalla scolarizzazione di massa e da altri cambiamenti sociali e culturali tipici della post modernità.**

Il tenace attaccamento alla autonomia didattica individuale, non è spiegabile appellandosi a una vocazione individualistica congenita alla professione docente, ma è anche e soprattutto correlato ad un certo tipo di curricolo e di didattica. Negli studi sull'organizzazione curricolare delle scuole inglesi il sociologo dell'educazione Basil Bernstein ha individuato 2 modelli di curricolo, il "curricolo a collezione", in cui la classificazione tra le discipline è forte, le materie isolate tra di loro, e il "curricolo integrato" dove la classificazione è debole e i confini tra le discipline più sfumati e aperti.

Ipotesi di lavoro

occorre educare alla cittadinanza mondiale (vedi punto precedente), ma anche potenziare la conoscenza della propria storia e patrimonio culturale. Una solida identità di provenienza è la "base sicura" per aprirsi al confronto con altre identità e culture.

Ipotesi di lavoro

le TIC possono cambiare i metodi di insegnamento, contribuendo a trasformare il modo in cui un sapere viene insegnato e il modo in cui viene appreso. Da una prima fase di introduzione nella scuola con modalità "lateralali e aggiuntive", in futuro le TIC dovranno sviluppare le loro potenzialità di strumenti per l'apprendimento esperienziale e collaborativo sia tra gli alunni, sia tra i docenti e tra le scuole

Ipotesi di lavoro

riscoprire le motivazioni pedagogiche e didattiche dell'Autonomia esercitandone e praticandone le possibilità nella progettazione curricolare e nella costruzione di contesti professionali e di classe cooperativi

Ipotesi di lavoro

supportare l'attivazione di pratiche autonome integrate. Riportare la riflessione sul curricolo, costruire una organizzazione funzionale a curricoli ristrutturati in senso interdisciplinare e laboratoriale (curricoli integrati) e allo sviluppo di comunità di pratica e di una professionalità "riflessiva"



Ne conseguono:

- a) diversi codici educativi per gli studenti
- b) modalità diverse di esercitare la professione docente
- c) differenti strutture organizzative interne alle scuole.

F. Antinucci, nel suo recente "La scuola si è rotta", sviluppa una riflessione su 2 diverse modalità di apprendimento, simbolico-ricostruttiva e percettivo-motoria, e definisce la scuola attuale come "organizzazione di supporto all'auto-apprendimento tramite il testo". Nei millenni precedenti all'invenzione della stampa i processi di apprendimento avevano avuto luogo nella bottega con un Maestro attraverso modalità percettivo-motorie. Oggi, sostiene Antinucci, le tecnologie informatiche rendono nuovamente praticabili a livello di massa ambienti di apprendimento analoghi alle botteghe, consentendo modalità interattive, simultanee, contestualizzate. Da più parti si è individuata quindi una forte correlazione tra 2 dimensioni, didattica e organizzazione, rimaste finora separate. Finché le scuole non affronteranno seriamente il problema del curriculum "a collezione" centrato sulla lezione frontale e sul testo è improbabile che si possa superare l'individualismo professionale; in un curriculum più "integrato" ed "esperienziale" si attiveranno automaticamente e spontaneamente pratiche professionali cooperative e comunitarie, che richiedono un lavoro specifico di autonoma progettazione, costruzione e gestione organizzativa, ma che non possono attivarsi "motu proprio". Ciò è dimostrato dagli studi e dai monitoraggi su questi primi anni di Autonomia, che evidenziano come le scuole abbiano esercitato l'autonomia didattica quasi esclusivamente nel senso di ampliare l'offerta formativa con attività varie, ma senza modificare la struttura del curriculum "a collezione".

Problema

Situazione di crisi delle forme tradizionali di formazione del personale che ha provocato forti oscillazioni tra "obbligo" e "diritto", tra Piani Nazionali e appelli alla deontologia professionale, tra Ministero e Direzioni Regionali, mentre stenta a decollare l'autonomia di ricerca all'interno delle singole scuole

Ipotesi di lavoro

In un sistema di formazione articolato e differenziato, qual'è quello delineato dall'art. 5 della Legge n° 53, devono trovare spazio una ampia gamma di servizi e modalità di intervento tra cui Centri Risorse e SCUOLE LABORATORIO capaci di elaborare e diffondere modelli per lo sviluppo professionale, supportare le reti professionali, potenziare la partnership tra università e scuola

9

L'approccio alla formazione è radicalmente cambiato nell'arco di un decennio:

- dal concetto di aggiornamento, a quello di formazione in servizio, a quelli più recenti ed evoluti di sviluppo professionale e apprendimento organizzativo
- dall'obbligo (CCNL 94/97: anni del "gradone" e delle 100 ore in 5 anni) al diritto di formazione (ccnl del 1999 e successiva Direttiva 202 del 2000): la formazione diventa un diritto del docente a costruirsi un proprio progetto di sviluppo professionale (tipico delle professioni liberali) in cui l'aspetto di "obbligo/dovere" va a collocarsi, in una logica di trasformazione da una situazione impiegatizia ad una situazione compiutamente professionale, all'interno della dimensione deontologica
- dall'alto/esterno al basso/interno: ogni scuola viene sollecitata a trasformarsi in un "laboratorio per lo sviluppo professionale" (a tal fine viene assegnato un budget annuale ad ogni istituto) e si parla di centri risorse, laboratori territoriali, scuole polo come sistema di supporto alle singole scuole

Dalle esperienze e dalla riflessione di questi ultimi anni emergono 2 ipotesi di lavoro correlate:

1. che l'autonomia possa diventare una delle leve per reinventare la formazione
2. che solo la valorizzazione dello sviluppo professionale contestualizzato può dare senso all'autonomia delle istituzioni scolastiche

Nella presentazione dei risultati emersi dal Progetto MONIFORM - monitoraggio delle iniziative di formazione nell'ambito dell'autonomia (Miur, sistema IRRE - "dall'aggiornamento allo sviluppo professionale - linee essenziali per la lettura dei rapporti regionali" - Le Monnier 2001) si chiedeva di "avere il coraggio di fare delle esplorazioni, di avviare prototipi... andando a raccogliere quei processi reali che si sono mostrati creativi ed innovativi all'interno delle scuole e di cercare di capire come possono essere sostenuti anche istituzionalmente... creando sul territorio una rete di centri servizi e risorse, tra cui scuole-laboratorio, per supportare l'apprendimento di comportamenti autonomi e di sviluppo professionale".

2.2 GLI ASSI PEDAGOGICI E DIDATTICI

La priorità del contesto nell'atto fondativo della scuola

La possibilità attuale di collocare dialetticamente e a pieno titolo il patrimonio professionale e organizzativo della Don Milani nello scenario della riflessione nazionale e internazionale sui destini dei sistemi formativi, è l'esito non casuale di una storia trentennale che ha posto e mantenuto al centro del suo operare

- la dimensione collettiva, negoziata e condivisa degli interventi
- l'integrazione dei saperi e delle scelte educative
- l'integrazione tra istituzione scuola e contesto esterno



In sintesi, il successo funzionale è stato affidato alla realizzazione di una comunità educante, autoriflessiva, coesa, e radicata nel territorio, in interazione attiva e costante con esso. È questo il punto di partenza per tutte le innovazioni tecniche prodotte nel tempo, ma anche il punto di arrivo e l'obiettivo che, in buona sostanza, è sotteso alle prospettive per il futuro contenute nella presente proposta. Lontano da ogni retorica e tentazione di mitizzare la genesi, la possibilità di riferirci ad un'identità di scuola, al di là dei dichiarati formali, è riconoscibile nel suo atto fondativo; la liceità di dire "noi", non è un'arbitraria autoinvestitura ma il portato di una decisione collettiva, sofferta, lungamente discussa e negoziata, con cui una componente del collegio docenti della SMS Colombo, nel 1974, si scorporava dalla scuola di origine, dando vita ad una nuova scuola, la Don Milani appunto. Un'istituzione quindi nata, non da un atto amministrativo ma concepita e voluta da chi l'avrebbe dovuta rendere operante. Dietro questa scelta una motivazione anticipatoria: il riconoscimento dell'insuccesso delle classi ghetto differenziali e la ricerca – che l'esperienza segnava come sicuramente difficile – di forme di integrazione nuove, fondate prima di tutto sulla dimensione cooperativa del gruppo e sul tessuto urbano di appartenenza.

Diversificazione dei processi di insegnamento apprendimento

Il percorso sperimentale, iniziato nel 1976, l'identità attuale e la proiezione progettuale nel futuro hanno quindi un'unica matrice problematica, radicata nel contesto operativo, nella situazione concreta in cui ha operato e opera la scuola; un contesto per altro che, pur nella sua eccezionalità quantitativa, vede condensate molte variabili destinate a connotare in tendenza l'intero sistema e tali da autorizzare la nostra candidatura a possibile e utile punto di riferimento:

come gestire efficacemente gruppi classe connotati da spiccata eterogeneità negli stili e nei ritmi di apprendimento, legati a profonde diversità socioeconomiche, psicologiche, etniche e valoriali, spesso tra loro diversamente incrociate?

Tale eterogeneità è originariamente dovuta alla collocazione ambientale dell'Istituto, al confine tra centro storico degradato e quartieri alti della città, ma in seguito alimentata dalle stesse scelte adottate dalla scuola che coniugavano programmaticamente qualità e interculturalità in un disegno, sempre più esplicito e argomentato, di intreccio tra educazione e formazione. Erano scelte che intercettavano una domanda sociale altrettanto articolata, inclusiva sia di bisogni di compensazione allo svantaggio, sia di ricerca di esperienze di vita e di crescita personale significative per i bambini, in un'ottica di educazione alla cittadinanza, non solo teorica. Le diverse sottolineature pedagogiche e didattiche e le relative configurazioni organizzative che ha assunto la mediazione insegnamento/apprendimento. e più in generale l'organizzazione del lavoro, rappresentano le soluzioni, via via guadagnate e attivate nel tempo, in rapporto a questo problema che si andava accentuando e si metamorfizzava, in relazione ai nuovi flussi migratori da cui era investita la città e più in generale ai mutamenti nella domanda sociale di formazione e cultura di cui era portatrice l'utenza.

Dietro l'evoluzione delle tante soluzioni maturate nel corso di tre decenni, dettagliatamente descritte in allegato, si cela quindi la centralità della tematica dell'individualizzazione e personalizzazione dei processi.

Una storia di pratiche didattico/organizzative nelle quali sono tuttavia significativamente riconoscibili le tracce della storia più ampia degli orientamenti delle scienze cognitive e dei loro modelli applicativi: da una variazione interna a percorsi sostanzialmente rigidi e fortemente strutturati negli obiettivi, in funzione delle specifiche difficoltà degli studenti, omologando le modalità cognitive, ad una cura dedicata agli "ambienti e alle comunità" dell'apprendimento, nella consapevolezza che i processi acquisitivi rispondono ad una maggiore complessità, sono difficilmente prevedibili, emergono da istanze profonde che danno luogo a ristrutturazioni interne con una varietà altrettanto imprevedibile di esiti. Il processo di ricerca e innovazione non si è quindi alimentato nella presunzione di possedere un punto di vista e una strategia definitivi e garantiti, ma, con un paradosso solo apparente, proprio nella durezza degli insuccessi o nella parzialità degli obiettivi raggiunti, ovvero nel corso di una sperimentazione acuta e prolungata della complessità del senso dell'insegnare oggi, che non consente l'adozione di formule semplici, paradigmi di intervento deterministici, caratterizzati da alto margine di prevedibilità.

Un percorso fortemente segnato da una dinamica **bottom up**, ma non per questo inficiato da empirismo ascientifico e neutralità etico sociale; la ricerca del contributo della teoria, anzi, è stata ed è per noi una necessità vitale che mantiene tuttavia stretti i legami con la situazione contestuale. Una dialettica pratica-teoria che rappresenta uno dei due filoni sui quali articoliamo la presente proposta e che giustifica il legame organico instaurato con le Istituzioni della ricerca.

Come rispondere dunque a bisogni diversi senza accentuare e cristallizzare le diversità, disaggregando il contesto sociale della scuola, riproponendo al suo interno disequilibri e conflittualità esterne; come valorizzare le diversità personali, sociali, culturali, non solo in chiave etica ma, prima ancora, al fine di allestire occasioni e modalità di apprendimento efficaci per tutti e per ciascuno?

Fino dalle fasi costitutive della scuola sono ben visibili le tracce di questo impegno, quando, ad esempio, si alternavano nell'organizzazione dello studio, gruppo classe e sottogruppi, percorsi differenziati di approfondimento e di recupero per fasce omogenee di alunni. Attualmente, posto al centro il contesto, non rinunciamo a molte delle soluzioni che si sono susseguite, piuttosto integriamo le singole innovazioni, perfezionate, con un riconoscimento pieno della complessità del problema, al quale solo la complessità della risposta può far fronte. In quest'ottica vanno letti i quattro terreni di eccellenza sui quali maggiormente concentriamo lo sforzo di ricerca-innovazione e di proposte per la formazione, che separati dal contesto perderebbero parte della propria significatività ed efficacia.



Direzioni dell'intervento formativo

Da un punto di vista metodologico partiamo dall'idea guida che l'incisività del nostro intervento è in funzione della capacità di realizzare forti e permanenti sinergie interne alle componenti della scuola e tra contesto interno e contesto esterno all'istituzione. Facciamo nostra infatti l'idea di un sistema formativo policentrico e articolato, all'interno del quale la scuola è uno degli elementi. Sul piano interno pensiamo ad un parziale superamento della fissità logistica aula-classe, a percorsi curricolari flessibili, a forme di costruzione sociale della conoscenza, a modi multisensoriali di acquisizione, ad un carattere maggiormente contestualizzato, significativo, concreto degli apprendimenti, all'integrazione tra scuola e vita, gioco e studio. Pensiamo altresì di aprire una mediazione utile e progressivamente allargata tra curriculum integrato e didattica disciplinare.

Lo sforzo di sinergia ha uniformemente investito tutti i soggetti direttamente e indirettamente implicati nel processo:

1. Partecipazione delle famiglie ad una gestione e ad un impegno più diretti, educativi e organizzativi (integrazione privata dei finanziamenti statali, contro libri in comodato, produzione in proprio di materiale didattico e rinnovamento periodico delle dotazioni tecnologiche, delle attrezzature e dei materiali per la didattica)
2. Costruzione della comunità dei formatori come comunità di pratica (formazione permanente sulle competenze sociali)
3. Arricchimento dell'offerta per gli alunni nel senso dell'ampliamento, della diversificazione e innovazione di metodi e contenuti e della flessibilizzazione, ovvero dell'adattamento nei tempi brevi.

Articolazione dell'intervento (arricchimento, diversificazione, flessibilizzazione del curriculum)

EDUCAZIONI E APPRENDIMENTO

A monte è realizzato un intreccio stretto tra piano educativo e piano didattico, con un'accentuazione e una proposizione anche esplicita e strutturata dell'educazione ai valori sociali della tolleranza, cooperazione, responsabilità e consapevolezza:

- ▣ nelle classi seconde e terze è attivato un percorso di Educazione sessuale e affettiva gestito in compresenza dagli insegnanti di Lettere ed Educazione scientifica
- ▣ a partire dalle classi prime è avviato un processo di Educazione alla democrazia con l'elezione di 2 rappresentanti per classe che costituiscono l'assemblea dove si negoziano e formulano pareri e proposte da sottoporre agli Organi Collegiali (Tre docenti tutor)
- ▣ l'Educazione alla teatralità è introdotta anche come veicolo per realizzare l'equilibrio relazionale tra le componenti e i singoli, a rinforzo di un sistema di valori fondato sul rispetto e la cooperazione.
- ▣ il potenziamento delle discipline motorie risponde anche all'esigenza di realizzare un percorso, per le tre classi, di Educazione allo sport in collaborazione con agenzie e infrastrutture esterne alla scuola
- ▣ l'Educazione alla Mondialità modifica la prospettiva e i contenuti delle discipline geostoricosociali e prevede spazi dedicati, gestiti anche in collaborazione con esperti esterni
- ▣ l'Accoglienza per gli alunni in ingresso è strutturata e prevede la responsabilizzazione e l'impegno operativo diretto degli alunni anziani che operano in qualità di tutor (Supervisor i coordinatori delle classi seconde e terze)

(La sintesi di quest'intreccio è condensata nell'area di ricerca dedicata all'Educazione interculturale di cui si dà ampia descrizione sia nella relativa scheda, sia in allegato)

AMPLIAMENTO SIGNIFICATIVO E STABILE DEI CONTESTI DI APPRENDIMENTO UTILIZZANDO LE RISORSE DEL TERRITORIO

- ▣ Didattica museale
- ▣ Educazione ambientale
- ▣ Educazione teatrale

AMPLIAMENTO DELL'EXPERTISE ADULTA ATTINGENDO A RISORSE ESTERNE ALLA SCUOLA

- ▣ Educazione all'immagine
- ▣ Educazione alle arti di scena e drammaturgiche
- ▣ Educazione tecnologica

DIVERSIFICAZIONE E MODIFICAZIONE DI CONTENUTI E METODI

- ▣ È potenziata l'area dei linguaggi non verbali, in particolare delle discipline motorie e artistiche e contestualmente,
- ▣ sono istituiti due spazi laboratoriali interdisciplinari curricolari, uno dedicato all'area estetico espressiva, l'altro all'area tecnologico-scientifica.
- ▣ le discipline umanistiche prevedono una contrazione come spazio autonomo, ma un potenziamento nella confluenza con questi contesti interdisciplinari di didattica contestualizzata, orientata al problem solving.



È sempre in questi contesti o in relazione ad essi che si concentrano i percorsi dedicati a

- uso di metodi quantitativi per lo studio delle discipline geostoriche
- studio multidisciplinare delle dinamiche uomo/ambiente relative al bacino imbrifero del fiume Bisagno
- allestimento di spettacoli teatrali quali sbocco di tirocini creativo espressivi
- fruizioni attive di spazi urbani, ambienti e museali
- misurazioni e rilevazioni cartografiche

(Una descrizione dettagliata dell'impostazione di questi percorsi, dell'organizzazione del lavoro didattico e delle relative risorse è consultabile nelle schede – cap. 3 – e nei relativi allegati)

DIVERSIFICAZIONE E FLESSIBILITÀ DELL'ORGANIZZAZIONE PER PROCESSI

All'arricchimento e alla diversificazione statica dell'offerta si associa una **diversificazione dinamica**, in coerenza con la consapevolezza della ridotta riducibilità degli apprendimenti ai programmi intenzionali degli educatori e quindi della non linearità del rapporto di insegnamento-apprendimento. Alla parziale imprevedibilità degli esiti facciamo corrispondere oltre alla variazione qualitativa di metodi e contenuti una capacità di **modificare nel tempo breve l'organizzazione dello studio**. Fermo restando il monte ore per gli alunni, si modifica, in stretta relazione ai bisogni emergenti delle singole classi e complessivamente dell'Istituto, l'erogazione del servizio di una parte consistente dei docenti. Parte del servizio del singolo docente perde così ogni connotato di scelta rigidamente individuale legata alla separatezza delle discipline di titolarità e diventa terreno di negoziazione progettuale nelle sedi naturali della programmazione collegiale; una quota del servizio individuale è data così in carico al Consiglio di Classe, un'altra è assegnata a progetti o emergenze di Istituto. La condivisione, l'integrazione dei saperi, la cura dei contesti operativi e dei climi, non rappresentano quindi un corollario ideologico, la zona irrinunciabile delle buone intenzioni, la fonte di ispirazione di atti del tutto affidati all'iniziativa personale e come tali non pianificabili né tanto meno controllabili, ma trovano in questa scelta, sicuramente impopolare rispetto alle pratiche individualistiche della categoria, una struttura concreta di realizzazione.

12

Al progetto di scuola vengono quindi fatti corrispondere, anche tecnicamente, docenti di scuola.

Parallelamente si modificano le aggregazioni dei gruppi classe, che vengono temporaneamente scomposti e ricomposti in nuovi aggregati, più piccoli o più grandi, a volte trasversali alle sezioni, seguendo le dinamiche dei processi e le esigenze intrinseche dei percorsi didattici, specie quando includono forti componenti di contestualizzazione e operatività, richiedono divisioni complesse del lavoro e l'utilizzo di tecnologie e di attrezzature. Sempre in quest'ottica della flessibilizzazione e diversificazione delle modalità di organizzare i contesti, si prevede di ampliare un'esperienza di **peer education**, già attuata nelle classi prime, con la quale si affidano compiti istruttori ad alunni particolarmente esperti in specifici settori, generando canali paralleli di apprendimento che contestualmente valorizzano le competenze e contribuiscono a riequilibrare diversità nei ritmi apprenditivi.

2.3 LA SCUOLA COME COMUNITÀ DI PRATICA E IL DOCENTE COME PROFESSIONISTA RIFLESSIVO

La scuola Don Milani, per la sua storia (cfr. cap 2.2 e allegato A), ha creato un contesto di apprendimento innovativo non solo per i bambini, ma anche per gli adulti. La condizione di eccezionalità extra-ordinamentale della "scuola per i bambini" (ambiente di mediazione culturale tra diversi, didattica attiva e collaborativa, attenzione al territorio e al patrimonio culturale, clima cooperativo e comunitario, condivisione dei significati dell'agire, forte utilizzo delle tecnologie) vale anche per "la scuola per gli adulti". Possiamo dire che il "medium" è "il messaggio", cioè che il modo di lavorare degli adulti è omogeneo a quello proposto ai bambini.

Il nostro contesto professionale

Nel mondo scientifico in questi ultimi anni si è formato un robusto patrimonio di concetti relativo alla correlazione tra "contesto" e "apprendimento" e ai rapporti tra teoria e pratica professionale¹ che ci conferma la "bontà" della strada percorsa e ci serve per descrivere il nostro contesto professionale. Nell'ultimo Progetto di Sperimentazione della scuola, il capitolo dedicato alla struttura organizzativa interna si apriva con una citazione del poeta Holderlin: "noi siamo conversazione"; oggi come allora ci sembra che questa frase sintetizzi in modo efficace la capacità di "conversazione riflessiva"² con la realtà (con i problemi sempre "unic" che essa ci pone) e tra le persone (utilizzando al meglio la risorsa "riunione", il gruppo che mette in condivisione problemi, idee, esperienze, emozioni e vissuti). Il contesto Don Milani è connotato da:

1. La psicologia dell'apprendimento di matrice vygotskiana ha messo in evidenza come l'interazione con il contesto crei conoscenza, che quest'ultima è quindi conoscenza "situata" e "distribuita" all'interno del contesto (distribuita tra le persone, le tecnologie, le procedure, le norme etc); apprendere significa diventare membro competente di una comunità, partecipando in modo progressivamente sempre più competente, co-producendo e negoziando i significati. La sociologia delle organizzazioni ha elaborato i concetti di "apprendimento organizzativo" e di "organizzazione che apprende" che correlano progettazione organizzativa e progettazione formativa: i membri di una organizzazione devono essere messi nelle condizioni di apprendere creando situazioni, procedure, strumenti che consentano la comunicazione, il confronto, l'elaborazione comune di esperienze, successi e insuccessi, valutazioni, scoperte, problemi.

2. D. Schon, "Il Professionista riflessivo", Edizioni Dedalo 1993



PROGETTUALITÀ

Le condizioni di forte eterogeneità sociale della nostra utenza e, oggi, di multietnicità (30% degli alunni stranieri) da un lato e il confronto con le acquisizioni della ricerca educativa e didattica dall'altro, ci hanno abituato a una continua re-visione e re-impostazione progettuale degli ambienti di apprendimento predisposti per i bambini. Negli ultimi anni la "flessibilità curricolare" è stato l'asse su cui ha ruotato il lavoro del complesso sistema di gruppi professionali orientandolo verso la realizzazione di ambienti dove i bambini possano costruire collaborativamente le loro conoscenze (Aree Laboratoriali Tecnico/scientifica ed Espressiva) e di percorsi formativi personalizzati (compresenze destinate all'individualizzazione e attività facoltative opzionali).

COOPERAZIONE

Al posto della organizzazione segmentaria vigente in gran parte delle scuole italiane, centrata sulla "monade" insegnante (cfr. P. Romei "La scuola come organizzazione" – F. Angeli) nella nostra scuola si è sviluppata una organizzazione centrata sul gruppo

1. come luogo di negoziazione e costruzione di significati e pratiche condivise
2. come risorsa cognitiva (nel gruppo circolano idee ed esperienze)
3. come risorsa emotiva (nel gruppo si formano vissuti positivi di appartenenza, reciprocità, condivisione)

Da qui la complessa rete di gruppi, con funzione connettiva rispetto ai tradizionali Consigli di classe e Gruppi Disciplinari, come i Gruppi di Programmazione per classi parallele, i Gruppi delle Aree di Laboratorio, il Coordinamento Didattico, il Comitato Tecnico Scientifico del Progetto.

RICERCA

Intrecciato alla vicenda sperimentale la nostra scuola ha sempre avuto un rapporto forte con la Ricerca Sperimentale, sia come "consumatrice" (utilizzando teorie e modelli provenienti dalla comunità scientifica) sia come "produttrice" (cfr. allegato B: collaborazione a ricerche con l'Università e il CNR, pubblicazione di articoli su riviste scientifiche, partecipazione a Progetti Nazionali), sia praticando la Ricerca-Azione, la rielaborazione continua dell'esperienza didattica, come dimensione "normale" di una professionalità riflessiva.

INNOVAZIONE

La precedente lunga storia sperimentale ha sedimentato una attitudine al cambiamento inteso come funzione fisiologica e necessaria per mantenere il sistema scuola su standard di qualità, in quanto capace di rispondere tempestivamente alle domande via via poste dall'utenza, dall'ambiente esterno, dalla ricerca scientifica; allo stesso tempo esiste una diffusa consapevolezza che le innovazioni vanno monitorate e valutate, innanzitutto nelle loro ricadute sui processi di insegnamento e apprendimento, prima di essere diffuse.

Un laboratorio di ricerca e sperimentazione per la formazione dei docenti

Una realtà con queste caratteristiche si pone come contesto di lavoro "arricchito"³, e si propone, anche nella prospettiva dell'attuazione dell'art 5 della L. 53/03, come "laboratorio" per 2 tipologie di ricerca e sperimentazione:

- ▣ una ricerca descrittiva che studi le routine organizzative (riunioni, comunicazione interna, le modalità della "riflessione in azione", della negoziazione di significati, della formazione di un repertorio condiviso...) per capire meglio
 - a) la natura dei rapporti tra organizzazione di un istituto scolastico e apprendimento dei suoi membri e le correlazioni tra la progettazione organizzativa e la progettazione formativa
 - b) i processi di socializzazione organizzativa, in particolare gli aspetti sociali, interattivi e negoziali attraverso i quali i novizi diventano membri sempre meno periferici e sempre più competenti ed esperti della comunità docente
- ▣ una ricerca normativa che individui non solo buone pratiche, ma veri e propri modelli e prototipi, capaci di
 - a) orientare e supportare la costruzione di "comunità di pratica" all'interno delle scuole, condizione prima perché tutte le scuole possano essere "laboratori di sviluppo professionale"
 - b) ottimizzare l'inserimento dei novizi e dei tirocinanti, l'apprendimento del ruolo, delle abilità lavorative complesse, delle norme, dei valori, dei rituali che costituiscono la pratica professionale (ricordiamo tra l'altro che nei prossimi anni la scuola sarà sottoposta ad un forte turn-over e ricambio generazionale dei docenti)

A tal fine riteniamo utili metodologie che consentano di analizzare le pratiche di lavoro, comunicazione e apprendimento "sul campo", quali gli approcci etnografici e antropologici all'organizzazione e l'analisi del discorso e della conversazione. Sarà necessario co-progettare con l'Università le modalità di accesso e di analisi del contesto da parte dei ricercatori/etnografi, gli strumenti di osservazione delle routine, delle interazioni, degli eventi, degli scritti e delle storie interne. Le 2 grandi Riforme che hanno investito l'intero sistema scolastico, l'Autonomia e la Legge 53, assegnano ai docenti compiti nuovi e complessi (un esempio per tutti: la personalizzazione dei piani di studio che coinvolge competenze sempre meno "applicative" e "individualistiche" e sempre più "creative" e "cooperative") e necessitano quindi di nuove dimensioni formative "situate", non più legate alla modalità trasmissiva e frontale, sia per i docenti novizi sia per quelli in servizio. Nell'ambito delle linee di attuazione dell'art. 5 della Legge 53 ci proponiamo come LABORATORIO DI SPERIMENTAZIONE DI PERCORSI E MODELLI DI FORMAZIONE CONTESTUALIZZATA, in un rapporto integrato con l'Università, per quanto riguarda la for-



mazione iniziale, e con l'Amministrazione scolastica e l'IRRE-Liguria per quanto riguarda la formazione dei docenti in servizio.

SULLA FORMAZIONE INIZIALE

Come ci dicono gli studi sull'apprendistato e il praticantato le competenze degli "esperti" non sono maggiori per quantità e qualità di quelle dei "novizi", ma organizzate in modo più complesso, in quanto

- sono orientate alla analisi e all'impostazione dei problemi
- incorporano le risorse sociali (per esempio il gruppo), le tecnologie, le procedure organizzative, le norme, i rituali simbolici, i vincoli
- sono più flessibili per far fronte all'incertezza e agli imprevisti
- sono più specifiche e particolari perché accumulate affrontando situazioni "uniche"
- sono spesso "tacite", in alcuni casi difficilmente esplicitabili e codificabili

Le competenze esperte, con queste caratteristiche, possono essere acquisite solo "partecipando" e immergendosi nel contesto, inizialmente in una posizione "periferica", e mettendo alla prova "il rigore della Teoria" acquisita all'Università con "la pertinenza della Pratica" agita nel contesto.

Questo percorso non può essere fatto nelle aule universitarie, né tutte le scuole possono offrire contesti che offrano adeguate opportunità formative ai docenti novizi. Wenger individua 3 dimensioni, strettamente correlate tra di loro, che caratterizzano un "buon" contesto di formazione delle competenze esperte:

- il livello di energia: il grado con cui una comunità di pratica pone al centro della sua impresa comune l'apertura verso nuove competenze e sviluppi professionali
- la profondità del capitale sociale: il grado di condivisione che sostiene l'impresa comune, il senso di interconnessione e di reciprocità tra i membri della comunità
- l'autoconsapevolezza: il grado in cui la comunità è consapevole del repertorio di soluzioni e conoscenze costruito nella sua storia e la disposizione a innervarlo nelle sue pratiche

SULLA FORMAZIONE IN SERVIZIO

Nel dibattito recente esiste una larga condivisione sul fatto che un sistema di formazione in servizio e aggiornamento del personale docente si deve basare su alcuni punti fermi:

- le 3 aree della professionalità docente: disciplinare, psico-pedagogica e relazionale, organizzativa
- struttura a rete, che prevede l'azione coordinata e integrata di più soggetti, Miur, Irre, Associazioni professionali, Centri Risorse Territoriali, scuole
- centralità della scuola, ambiente di apprendimento continuo, come luogo crescita e sviluppo professionale
- creazione di un sistema territoriale di scuole con funzione di Centri Risorse capaci di supportare i processi di ricerca-azione delle altre scuole e i piani di formazione delle reti territoriali
- collegamento con la ricerca universitaria

Quali percorsi formativi in contesto offriamo

IL TIROCINIO

Per tirocinio si intende un'occasione di formazione prevista come obbligatoria dal piano di studi del singolo Corso di Laurea o di Laurea Specialistica. Il presente progetto propone una ridefinizione di tale contesto, avendo come interlocutori specifici, sia l'attuale SSIS /Cared che la Facoltà di Scienze della Formazione, in particolare nel Dipartimento di Scienze umane e Antropologiche (DISA).

La scuola Don Milani fin dal primo ciclo della formazione iniziale, come prevista dalla SSIS dall'anno 1999/2000, è stata utilizzata come sede di tirocinio, sia per

- l'indirizzo linguistico letterario
- l'indirizzo matematico scientifico
- le attività aggiuntive per il sostegno
- l'indirizzo artistico (anno in corso)

mettendo a disposizione il proprio personale, aprendo le classi per le attività di osservazione (libera e guidata) e per la progettazione di interventi didattici in conformità con quanto previsto dal Progetto formativo di Tirocinio dello specializzando. Il numero dei tirocinanti che hanno ruotato in questa sede (più di 50) risulta essere circa il 10% degli specializzandi della SSIS Liguria per tutte le classi di concorso della scuola secondaria di I grado. Il percorso previsto ha permesso, in diverse occasioni, il confronto fra la realtà incontrata presso la nostra scuola e analoghi contesti, facendo emergere in modo piuttosto marcato le differenti modalità di lavoro e il clima incontrato e così rendendo l'esperienza di tirocinio particolarmente significativa.



Nell'esperienza attuale, secondo quanto previsto dalla SSIS, il tirocinio è uno spazio di esperienza e riflessione in grado di assicurare la massima integrazione tra

- i saperi teorici
- le pratiche del saper progettare
- la realizzazione e valutazione
- le competenze e gli atteggiamenti necessari per l'attività professionale

Tutto ciò si sviluppa secondo criteri organizzativi legati ad una I fase di osservazione e una seconda fase di progettazione di intervento didattico. Le figure di riferimento sono un Tutor interno alla scuola (insegnante di classe) e il Tutor (insegnante supervisore) che segue lo specializzando nel percorso formativo, entrambe facenti parte di un Team (Gruppo operativo) di esperti che hanno una funzione di cerniera, interfaccia tra l'università e la scuola.

Attualmente agli insegnanti della "Don Milani" che ospitano il tirocinio SSIS, viene richiesto un intervento di orientamento e sostegno dei tirocinanti entro il contesto classe-scuola riguardante:

- l'identificazione delle variabili di campo
- la selezione delle strategie d'intervento
- la gestione e la presa di coscienza dei nodi problematici
- la corresponsabilità operativa
- la registrazione, analisi, valutazione congiunta di eventi educativi specificamente significativi in relazione al progetto di tirocinio

Il dettaglio delle operazioni connesse a questa pratica, sono un banco di prova dell'esperienza didattica dei tirocinanti, ma oggi sia alla "Don Milani" che altrove, il rapporto privilegiato di lavoro rimane tra il singolo docente e la coppia di specializzandi a lui assegnati secondo quanto previsto dall'ordinamento SSIS⁴.

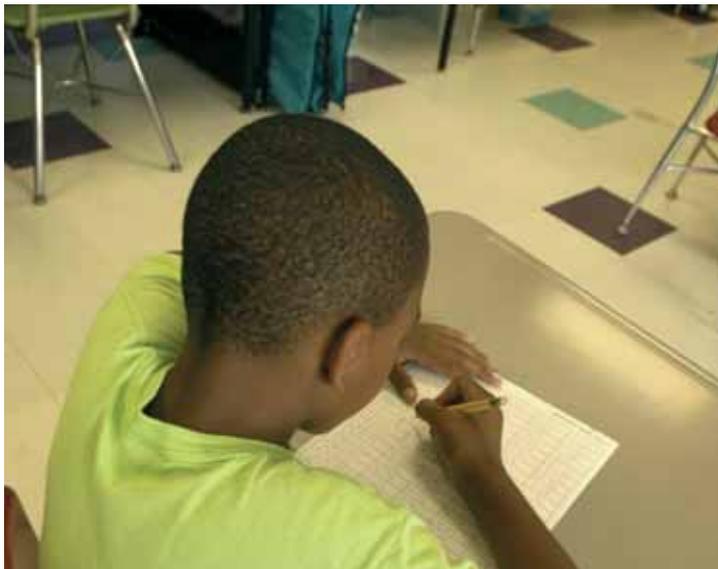
UNA NUOVA IPOTESI

Il contesto della nostra scuola può permettere una pratica di tirocinio innovativa, soprattutto per la parte relativa alla didattica. Infatti se l'orientamento della formazione docente deve prevedere una competenza didattica progettuale e cooperativa capace di attivare l'interdisciplinarietà degli apprendimenti, spazio privilegiato di tale esperienza deve diventare il tirocinio nei luoghi di progettazione collegiale: consigli di classe, gruppi di disciplina, gruppi per aree laboratoriali interdisciplinari. Non più un rapporto biunivoco fra tirocinante e tutor, ma una rete di relazioni in cui il tutoraggio è assegnato ad un consiglio di classe ove vengono messe in gioco più competenze disciplinari per gli specializzandi di diverse discipline. Si compirebbe così una delle pratiche sociali individuate da Guille, in cui in cui si attraversano i confini, dove l'apprendimento professionale non è più inteso come apprendimento teorico, ma implica uno sviluppo orizzontale, in quanto le conoscenze teoriche vanno a sostenere lo scopo primario del lavoro che si sta per intraprendere. Questa prospettiva, di un percorso non individuale ma di crescita professionale basata sulla ricerca in team, è attualmente inedita; il modello di confronto non è più il singolo tutor, ma un gruppo di docenti con differenti competenze disciplinari. Le ricadute formative sono indubie e ridurrebbero il rischio di una formazione professionale orientata all'individualismo; si perverrebbe ad un rinforzo della dimensione riflessiva e soprattutto cooperativa.

LO STAGE

Lo stage è un periodo di formazione volontaria svolto in ambito lavorativo all'esterno dell'Università. Lo stage ha lo scopo "di realizzare momenti di alternanza fra studio e lavoro nell'ambito dei processi formativi e di agevolare le scelte professionali mediante la conoscenza diretta del mondo del lavoro" (art.1 D.M. 142/98). La possibilità di interagire con le scuole e di poterne valutare le effettive e variabili esigenze è peraltro occasione preziosa anche per l'Università, ai fini di un continuo e coerente adeguamento dei piani di studio ai mutamenti in atto. Per la realizzazione e monitoraggio delle esperienze di stage sarà necessario:

- attivare convenzioni con la Facoltà di Scienza della Formazione e con i Corsi di Laurea interessati alle nostre Aree di Ricerca:
 - Conservazione dei beni culturali per "Educazione al patrimonio culturale"
 - Facoltà di Scienza della Formazione e di Lingue per "Educazione alla cittadinanza interculturale"
 - Università Cattolica di Milano per "Educazione alla Teatralità"
 - I.T.D.-C.N.R. di Genova per "Tecnologie per la didattica"
- individuazione dei docenti tutor all'interno della scuola
- definizione dei singoli progetti di stage in collaborazione con i docenti universitari e i corsi di laurea
- monitoraggio continuo sullo svolgimento degli stage allo scopo sia di intervenire per effettuare le necessarie correzioni in itinere, sia di studiarne le possibili le ricadute sul percorso didattico



3. Educazione e apprendimento: aree di lavoro

INTERCULTURA

16

3.1 SCHEDA DELL'AREA "EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA INTERCULTURALE"

La S.M.S. Don Milani, sia per la collocazione territoriale sia per l'organizzazione didattica, attenta alle realtà socioambientali, si colloca fra le scuole genovesi come quella con caratteristiche più rispondenti alle esigenze di un'utenza multiculturale. Infatti, la popolazione scolastica nel tempo ha variato il proprio profilo raggiungendo attualmente la presenza di N°102 alunni di cultura straniera su n°426 iscritti, di area linguistica prevalente ispanoamericano. La professionalità docente e scelte d'organizzazione interna, quali ad esempio la formazione di classi fra loro omogenee, ma nel contempo eterogenee al proprio interno, ha permesso il mantenimento di una proposta didattica tale da non trasformare la scuola in scuola ghetto, destinata ad un'involuzione negativa. Le particolari caratteristiche della scuola, che la rendono contesto di mediazione e favoriscono il passaggio della stessa da scuola multiculturale a scuola interculturale, ci portano a individuare la prosecuzione delle attività descritte di seguito proposte per l'a.s. 2005/2006 come innovazione e in parte evoluzione delle attività realizzate negli anni scolastici precedenti (cfr allegato intercultura "Esperienze concrete").

Anche in questo specifico contesto le finalità della Scuola Laboratorio prevedono

- ❑ attività didattiche ordinarie
- ❑ attività didattiche straordinarie ovvero i laboratori
- ❑ attività relative alla formazione dei docenti, formazione iniziale e in servizio
- ❑ attività di ricerca in collaborazione con le istituzioni scientifiche partner

Le Risorse

Le risorse interne alla scuola, secondo l'attuale organico aggiuntivo, insieme a interventi di personale esperto su specifiche attività, hanno permesso lo sviluppo del clima cooperativo e di mediazione didattica e soprattutto la costruzione di una didattica laboratoriale. La scuola, inserendo il problema nel quadro complessivo dell'innovazione didattica, prevede l'amplificazione ulteriore del percorso svolto, non tanto con interventi "a sostegno" delle presenze di alunni stranieri, ma per una didattica laboratoriale sulle classi, quindi puntando sulle competenze disciplinari e interdisciplinari "forti" che professionalità interne hanno acquisito nel tempo. Per questo si propone di mettere a sistema tali iniziative e strategie, ponendosi a disposizione dei ricercatori scientifici preposti e partner di questo progetto, per individuare vincoli e potenzialità del contesto così caratterizzato, quale "scuola a forte processo migratorio", anche nei suoi aspetti attuali di scuola laboratorio interculturale.



Le Finalità

OBIETTIVO 1

Creazione e rafforzamento di "competenze interculturali"¹ orientate cioè alla valorizzazione e al riconoscimento della propria cultura e di culture diverse, mediante la costruzione e rinforzo del senso di appartenenza all'interno dello "spazio scuola", quale riconoscimento di un'identità comune, tenendo conto di una deontologia interculturale² che ne individua le buone prassi.

Nel particolare si tratta di costruire e alimentare valori e obblighi che preservino dalla possibile deriva sociale e nel contempo fornire un servizio per la formazione.

OBIETTIVO 2

Potenziamento dei linguaggi e valorizzazione delle capacità individuali con particolare riferimento all'uso della lingua nel suo rapporto con lo sviluppo del pensiero attraverso l'operatività

- mantenendo per quanto possibile il rapporto con la lingua madre e in generale con le possibili forme d'arte della cultura d'origine
- ricercando, nei curricula comuni, la significatività degli apprendimenti
- offrendo anche attraverso l'insegnamento della terza lingua comunitaria, coincidente con la lingua madre, lo sviluppo del bilinguismo
- affrontando il problema della lingua come problema dello studio e del ragionamento che può portare alla promozione umana e al superamento delle disuguaglianze

(cfr Approfondimenti teorici in allegato "Lo stato della riflessione e le esperienze")

La scuola ha adottato il modello educativo integrato della popolazione scolastica di origine straniera ottenendo, con impiego consistente di risorse ed energie, il raggiungimento di alcuni degli obiettivi sottesi a quelli individuati come principali, istituendo una rete di iniziative e organizzazioni, non come risposta all'emergenza, ma come logica evoluzione di un'attività didattica attenta ai bisogni formativi.

Sintesi delle attività didattiche educative attive e attivabili

1. costruzione di un curriculum per lo sviluppo del ragionamento e del dialogo
2. incontro con le differenti forme espressive dell'arte e della comunicazione*
3. individuazione dei percorsi personalizzati, anche legati all'orientamento scolastico*
4. possibilità di apprendimento di una terza lingua straniera, legata agli aspetti del bilinguismo
5. realizzazione di prodotti collettivi espressivi legati alle attività didattiche interdisciplinari*
6. realizzazione di prodotti collettivi di ricerca scientifica legati alle attività didattiche interdisciplinari*
7. costruzione di curricula specifici per l'alfabetizzazione e l'approfondimento linguistico*
8. pratica sportiva intensiva nella dimensione della squadra*
9. - nei curricula specifici:

UD Geomondo (storia demografica del pianeta nel lunghissimo periodo), UD Progetto Conoscersi (percorsi per organizzare la conoscenza reciproca in prima media), UD attività Laboratorio Migrazioni (contatto multisensoriale e attivo con culture lontane), UD prospettiva della World History nella didattica storia, Emigrazione e Progetto 900 (ricostruzione dei cambiamenti sociologici delle famiglie negli ultimi 50 anni attraverso le testimonianze)

- nelle attività trasversali:*

UD Diventare grandi (Educazione alla relazione affettiva e sessuale), Educazione alla Democrazia di Istituto.

La Ricerca e la Formazione

I macro - obiettivi 1 e 2 necessitano di un'ulteriore declinazione relativa alle attività di ricerca dei docenti in servizio presso la SMS Don Milani e alle relative competenze per

- il riconoscimento di modelli educativi di mediazione impliciti nella propria pratica professionale che rappresentano aspetti cardine dell'intercultura
- la valutazione e l'individuazione di strategie per la rimozione dei fattori di esclusione sociale e disuguaglianza
- la costruzione di strumenti per la creazione di climi di classe positivi
- il riconoscimento e valorizzazione dell'identità psicologica prima che etnica
- la costruzione di relazioni e mediazioni con il nuclei famigliari, come primaria occasione di recupero della dimensione culturale educativa e di conoscenza reciproca

1. D. Klacik Felix Meritis Foundation Amsterdam, "Politiche e istituzioni di fronte alla sfida della società multiculturale" Convegno Internazionale, "Quando la cultura fa la differenza", Genova 2004

2. Yudhishtir Rajlsar, The American University of Paris, "Una deontologia interculturale: utopia o realismo utopico?" Convegno Internazionale, "Quando la cultura fa la differenza", Genova 2004

* attività già avviate nei precedenti anni scolastici, dai laboratori espressivi/tecnico scientifici, dal progetto "I colori della scuola", dal progetto italiano "L2", dal progetto "Orientamento"



Si dovranno pertanto formare gruppi di ricerca-azione finalizzati

- A.1 all'identificazione delle buone prassi didattiche educative esplicite ed implicite
- A.2 all'identificazione delle competenze interculturali personali
- B.1 all'approfondimento sulle U.D. dedicate e già collaudate (es.: Geomondo, Mondialità, Progetto '900) e alla progettazione e verifica di nuovi percorsi curricolari con pubblicazione dei risultati
- B.2 organizzazione corsi di aggiornamento su nuclei tematici

La formazione troverà altri settori diversificati di sviluppo:

- ▣ per i docenti in servizio presso altre scuole
- ▣ per gli adulti coinvolti direttamente nella scuola
- ▣ per la formazione iniziale

in particolare verrà dato particolare spazio alle famiglie, nodo centrale dell'educazione interculturale con gli obiettivi di

- ▣ assunzione di ruoli di rappresentatività
- ▣ assunzione di ruoli di mediazione e tutoraggio per situazioni problematiche
- ▣ partecipazione alla vita scolastica con la creazione di occasioni di incontro in orari facilitati

Le attività previste saranno:

1. ricostituzione di una Commissione interculturale ovvero l'attivazione di un gruppo misto di lavoro genitori-docenti, finalizzata alla co-partecipazione con presenza di mediatori culturali
2. prosecuzione progetto Genitori-Figli, tematiche legate all'adolescenza con presenza di mediatori culturali
3. riedizione del fondo per "Borse di studio alunni stranieri" e "Un futuro credibile" (Cras, Genova)
4. Corso di Lingua Italiana per adulti

18

Per i docenti in servizio presso le altre scuole gli obiettivi della formazione interculturale potranno tradursi nelle seguenti attività considerate anche le risorse presenti all'interno della scuola del Nuovo centro di Tecnologie Didattiche

1. Formazione in presenza e a distanza sui nuclei tematici dell'intercultura
2. Costituzione di Sportello virtuale sulle tematiche interculturali in collegamento con il Cras (Centro Alunni Stranieri Genova)
3. Collaborazione delle scuole aderenti al "tavolo stranieri" del del "Patto per la scuola" del Comune di Genova
4. Consulenze su progetti specifici.

FORMAZIONE INIZIALE

Gli obiettivi dovranno riguardare progetti dedicati, sia a specializzandi per l'insegnamento, attuali a specializzandi SSIS indirizzo artistico linguistico letterario, sia a laureandi di Scienze della Formazione Educatori Professionali e saranno relativi

- ▣ Al riconoscimento della dimensione interculturale del contesto scuola
- ▣ All'apprendimento di metodologie didattiche e interdisciplinari mirate alle attività dei così detti Laboratori, come definiti dal precedente progetto di Sperimentazione

Le attività saranno delineate secondo

1. osservazione partecipante alle diverse attività di formazione della scuola
 2. costruzione di proposte formative capaci di attivare situazioni di cambiamento in contesti rigidi (esportabilità delle iniziative) nei confronti di scuole con minori competenze interculturali
 3. progetti di tirocinio orientati ai laboratori interdisciplinari
 4. progetti di tirocinio legati al bilinguismo
-



3. Educazione e apprendimento: aree di lavoro

BENI CULTURALI

19

3.2 EDUCAZIONE ALL'USO CONSAPEVOLE DEL PATRIMONIO CULTURALE E AMBIENTALE

All'educazione al patrimonio culturale – riconosciuta generalmente importante per costruire un senso di appartenenza comune – viene attribuita nella storia della SMS Don Milani e nell'attuale progetto, una grande importanza e una forte valenza educativa, sia come efficace ambiente d'apprendimento che come potenzialità di apporto alla maturazione del senso storico, di sviluppo di sofisticate competenze e di consapevolezza e responsabilità nei confronti dell'ambiente.

Gli obiettivi da focalizzare in questo contesto sono gli oggetti del patrimonio culturale, i processi di apprendimento (perciò i soggetti in formazione), i processi d'insegnamento, le istituzioni che tutelano, conservano, studiano, restaurano i beni culturali.

Formazione, mediazione, trasposizione sono le parole chiave.

A questo proposito ci rifacciamo alla lunga esperienza maturata nella nostra scuola nella progettazione delle attività di laboratorio espressivo, esperienza continuamente modificata alla luce delle più recenti istanze e acquisizioni in campo pedagogico, agli accordi istituzionali (come l'Accordo quadro 20 marzo '98 M.P.I. per i Beni Culturali e Ambientali o il D.L. 59 Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Secondaria di Primo Grado), nonché alle proposte istituzionalizzate (adesione a progetti ministeriali, rapporti con tutte le istituzioni museali cittadine, con enti pubblici e privati), e agli eventi culturali che la città, e più in generale il panorama artistico contemporaneo, offrono (cfr.allegato Educazione all'uso consapevole del Patrimonio Culturale e Ambientale, "Progetti istituzionalizzati nel campo dei Beni Culturali").

Le Risorse

In questo campo le risorse interne alla scuola secondo l'attuale organico aggiuntivo, oltre ad interventi di personale esperto su specifiche attività, hanno consentito di realizzare una didattica fortemente laboratoriale, con modalità d'apprendimento e di lavoro a carattere interdisciplinare e individualizzato, nonché lo sviluppo d'un clima cooperativo e attento alla mediazione didattica.

Per questo la scuola si propone di mettere a sistema tali iniziative e strategie, considerate indispensabili per l'attuazione del progetto, centrato sia sull'esperienza e capacità di riflettere collegialmente al suo interno, che di evolvere e orientarsi all'esterno, mettendosi a disposizione dei ricercatori preposti e dei partner di questo progetto, caratterizzandosi così nello specifico come scuola che attua una ricerca-azione nel campo della didattica dei Beni Culturali.



Le Finalità

OBIETTIVO 1

Consentire una conoscenza del patrimonio culturale nel suo complesso e nei suoi aspetti inter e multi disciplinari, sensibilizzando alla necessità della protezione.

L'approccio al territorio viene proposto attraverso il taglio immaginativo, percettivo sensoriale, motorio, cinestesico, con la cooperazione dei linguaggi non verbali dell'educazione artistica, della musica, dell'espressione corporea e con la trasversalità della lingua naturale, in una sorta di coinvolgimento psicocorporeo che avvicina il progetto Beni Culturali al progetto di Teatralità.

OBIETTIVO 2

Favorire il riconoscimento dell'identità culturale dei giovani e la diversità delle culture europee e mondiali, anche nell'ottica della prevenzione dei conflitti e dell'educazione all'integrazione sociale.

Partendo dalle semplici, vaghe e svariate prenoscenze di ciascun allievo, acquisite con l'esperienza personale, riguardo alla produzione artistica relativa alla propria cultura ed etnia (vedi U.D. Conoscersi "albero genealogico") si arriverà alla comprensione degli aspetti specifici della produzione artistica nei diversi periodi storici e in diverse culture, fino alla molteplicità e simultaneità dei linguaggi artistici contemporanei, ormai globalizzati pur nelle infinite varietà di manifestazioni e ibridazioni culturali. Tutto questo attraverso ricerche effettuate sul territorio, su oggetti culturali che l'urbanistica, l'architettura, i musei e le mostre possono offrire, affrontate con modalità comparative e spirito critico.

OBIETTIVO 3

Stimolare un atteggiamento di curiosità, di creatività, di sviluppo del senso critico ed estetico cercando di attivare strategie d'intervento e di dare risposte ad ambiziose sfide pedagogiche quali trasmettere il senso del "sacro" e il senso del gioco dell'arte come "valori", al di là della stereotipia e dell'atteggiamento consumistico, in un contesto di massificazione dell'immagine e di deprivazione di valori e di significati.

20

LE ATTIVITÀ EDUCATIVE

1. Individuazione di situazioni – temi – oggetti d'indagine – fortemente motivanti, ricchi di stimoli, di significatività culturale ed artistica, aperti a molte possibilità d'interpretazione e simbolizzazione.
2. Uscite sul campo, con percorsi guidati attraverso stimoli sensoriali a carattere ludico, schede di osservazione-rilevazione dati.
3. Attività di espressione corporea, per immaginare e stabilire un rapporto personale e condiviso con lo spazio della rappresentazione e con la fisicità degli elementi architettonici, attraverso la molteplicità dei punti d'osservazione e la percezione dinamica dell'azione.
4. Documentazione video e fotografica delle peculiarità visive dell'oggetto in esame e delle attività svolte.
5. Sistemazione dati utilizzando le schede e le documentazioni video, approfondimenti con uso di documenti scritti e iconografici, riflessioni e interpretazioni personali.
6. Produzioni in forma di rappresentazioni grafiche, performance teatrali, video, depliant ecc. Qui la 'forma espressiva sempre rivolta ad un pubblico (dalla classe, ai genitori, al museo) viene particolarmente curata, poiché ai fini educativi si considera importante la valenza comunicativa della presentazione di un prodotto.
7. Nei curricoli specifici: U.D. Conoscersi, Etnomagia ed Etnomedicina, Agire il mito in un ambiente esterno e conoscerne l'iconografia nello spazio del Museo, Percezioni all'Acquedotto storico, Percorsi urbanistici a Genova, Percorsi tattili sulla scultura, Percorsi e azioni in spazi architettonici e museali a carattere monografico, Lettura di espressioni a carattere multidisciplinare e artistico con la chiave degli "Opposti" ecc.

LA FORMAZIONE

Formazione in servizio

- Il riconoscimento e la trasmissione di conoscenze ed esperienze acquisite dai docenti che hanno attuato il progetto Don Milani nel corso del tempo e l'interazione con quelle proposte dai nuovi docenti e dai tirocinanti
- Il continuo confronto con le conoscenze provenienti dal mondo della ricerca e le proposte e gli stimoli culturali provenienti dagli Enti Museali e dagli operatori in ambiti specifici (laboratori didattici dei musei, Istituti di Ricerca)
- La creazione e lo sviluppo in classe e tra i gruppi classe di un clima cooperativo rivolto a creare le condizioni per mantenere viva la motivazione e attiva ed efficace la partecipazione e la produzione riguardo al tema in oggetto. La sensibilizzazione delle famiglie attraverso inviti a collaborare a momenti di raccolta dati, a partecipare a mostre ed eventi teatrali proposti dalla scuola

Si dovranno pertanto

1. Costituire gruppi misti di ricerca sui processi di attuazione della didattica dei Beni Culturali, formati da insegnanti della scuola, docenti provenienti da altre istituzioni scolastiche, anche di diverso ordine, enti cittadini (a tal proposito è in fase di progettazione un corso di formazione sulla didattica dei Beni Culturali col patrocinio dell'Assessorato alla Cultura di Genova e della Fondazione del Banco San Paolo, già curatrice del Progetto "lanua" 2004)
 2. Organizzare gruppi di approfondimento sulle U.D. specifiche, finalizzati all'approfondimento della ricerca e alla pubblicazione dei risultati.
 3. Formulare le modalità attuative della collaborazione con i partner di progetto già individuati in: Università degli Studi, Facoltà di Conservazione Beni Culturali e Musei Civici e Statali, già contattati, per l'esplicitazione delle attività e degli interventi.
-



Formazione in itinere

- ▣ Apertura dei laboratori curriculari all'esterno, anche nella modalità delle uscite sul campo
- ▣ Produzione e distribuzione di percorsi didattici strutturati con documentazione riflessiva
- ▣ Presentazione di mostre di progetti realizzati negli spazi della scuola e/o in ambito museale
- ▣ Messa in rete di prodotti parziali e finali per la cui realizzazione si ipotizza la collaborazione di laureandi o di tirocinanti
- ▣ Organizzazione di incontri seminari con scuole consorziate e con scuole che si avvalgono dei supporti formativi messi a disposizione dalla Don Milani

I partner di progetto (Università e Musei) propongono

- ▣ Condivisione e consulenza nel progettare nuovi percorsi didattici
- ▣ Assistenza per la messa in rete del materiale didattico
- ▣ Percorsi formativi per tirocinanti
- ▣ Percorsi formativi (con credito) per studenti universitari
- ▣ Cooperazione nel monitoraggio, nell'analisi dei risultati, nella valutazione.
- ▣ Preparazione di visite guidate
- ▣ Ricerca di materiali testuali e grafici e consulenza nella trasposizione didattica
- ▣ Eventuali spazi per seminari e mostre

La scuola Don Milani restituisce infine

- ▣ Occasioni di tirocinio
- ▣ Interventi di formazione e di tutoring
- ▣ Documentazione di percorsi didattici concordemente predefinita
- ▣ Spazio laboratoriale in classe e nei percorsi per modellizzazione delle esperienze.



3. Educazione e apprendimento: aree di lavoro

TECNOLOGIE DIDATTICHE

3.3 SCHEDA DELL'AREA "TECNOLOGIE PER LA DIDATTICA"

La SMS Don Milani dagli anni ottanta ad oggi ha accumulato esperienze in ambito informatico e della comunicazione telematica che hanno coinvolto diversi aspetti dell'attività didattica subendo nel tempo un'evoluzione progressiva fino a diventare parte integrante e strutturata del progetto educativo nel suo complesso.

L'utilizzo di tecnologie informatiche e di comunicazione ha contribuito a modificare i metodi dell'insegnamento contribuendo a trasformare il modo in cui un sapere viene insegnato e il modo in cui viene appreso.

Intendiamo pertanto sviluppare e ampliare le esperienze fatte per continuare a studiare la relazione tra sviluppo tecnologico e apprendimento disciplinare.

Finalità

- ❑ Stabilire una relazione incisiva e costruttiva con i saperi che risultano coinvolti nelle attività mediate dalle tecnologie
- ❑ Analizzare come la diffusione della tecnologia in tutte le pratiche della vita sociale modifichi i bisogni formativi e quindi il tipo di conoscenza che deve essere insegnata e appresa e le competenze che devono essere sviluppate negli alunni
- ❑ Studiare come gli strumenti informatici possano cambiare i metodi di insegnamento, contribuendo a trasformare il modo in cui un sapere viene insegnato e il modo in cui esso viene appreso
- ❑ Incoraggiare gli alunni a controllare e riflettere sulle proprie elaborazioni mentali in situazioni di apprendimento mediato da tecnologie informatiche
- ❑ Educarli ad analizzare e rispettare vincoli e logiche differenti, indotte dall'uso del calcolatore, accrescendo la pratica del confronto e il superamento di procedure di pensiero autoreferenziale
- ❑ Costruire situazioni feconde per lo sviluppo di comportamenti di collaborazione sia a livello operativo che cognitiv

Interventi

- ❑ Utilizzo di software dedicati al recupero e di supporto ai processi di apprendimento in campo disciplinare inseriti all'interno di percorsi didattici e come strumenti compensativi, per fare, per svolgere e rendere normali attività altrimenti precluse (es. in caso di disgrafia, discalculia, disturbi emozionali e comportamentali, ecc.).



- Costruzione e uso di archivi elettronici per lo studio quantitativo delle discipline umanistiche nell'UD Geografia Quantitativa e UD Novecento già inserite nei programmi curriculari per classi parallele e che prevedono il coinvolgimento di insegnanti di lettere, matematica, ed. tecnica
- Uso di micromondi in ambito matematico: "Cabri geometre", "ARI-LAB" e "Frazioni"; si tratta di sistemi progettati per focalizzare maggiormente l'attenzione sull'alunno, sulle sue attitudini e sui processi cognitivi di esplorazione e costruzione personale che intervengono nell'interazione con il computer, piuttosto che sui contenuti
- Produzione, elaborazione ed inserimenti di immagini nella costruzione di prodotti didattici (es. UD Novecento)
- Uso della videoscrittura: scrittura creativa, supporto strumentale al lavoro didattico, documentazione di elaborati, costruzione di prodotti al termine di significative unità didattiche
- Software dedicati alla comprensione e all'utilizzo di linguaggi specifici nell'area espressiva (disegni, foto, video, suoni, musiche, testi cantati o recitati), che possono essere sfruttati individualmente per ogni disciplina, ma allo stesso tempo suggeriscono una collaborazione interdisciplinare che consente ai vari ambiti di interagire e raggiungere obiettivi comuni
- Uso della telematica per comunicare, accedere ad informazioni e progettare comunità virtuali di apprendimento

Formazione

- Creazione di ambienti di apprendimento che integrino l'uso delle tecnologie, dove l'obiettivo sia maggiormente concentrato sulle capacità e sugli aspetti pedagogici che attraverso queste si possono veicolare, piuttosto che su competenze tecniche. A tale scopo si fa riferimento ad esperienze significative già in parte sviluppate come "Geografia quantitativa" o da riprogettare come l'analisi di un problema ambientale complesso come quello delle alluvioni o da integrare, con il coinvolgimento di una rete di scuole, come l'UD Novecento.
- Sperimentazione e diffusione di software specifici per l'apprendimento della matematica, che sono già stati oggetto di ricerca come l'approccio al mondo delle frazioni.

Le risorse

Le fasi laboratoriali richiedono di organizzare le attività in piccoli gruppi, intorno a pratiche operative anche con alternanza di ruoli, scambi frequenti tra gli apprendisti, pertanto prevedono la compresenza di due docenti.

L'ampiezza degli interventi previsti, l'invasività nel curriculum complessivo, nonché anche il carattere anche dinamico e flessibile del ricorso alle tecnologie, impongono la presenza anche di un docente esperto con la funzione di mediazione tra le nuove tecnologie e i percorsi di apprendimento disciplinari e interdisciplinari.



3. Educazione e apprendimento: aree di lavoro

TEATRALITÀ

24

3.4 SCHEDA DELL'AREA: "EDUCAZIONE ALLA TEATRALITÀ"

Finalità e direzioni di ricerca

La considerazione che **l'Educazione alla e con la teatralità** è strumento incisivo e polivalente di formazione e di integrazione culturale, ci induce ad inserire la cultura e le tecniche delle arti di scena in forma organica nel curriculum e nei percorsi di formazione del corpo docente.

I paradigmi di riferimento per questo segmento del progetto attingono alla pluriennale esperienza della scuola e alla riflessione accumulatasi in campo nazionale su questo terreno, oltreché alla pratica didattica di paesi europei che, come Gran Bretagna e Francia, hanno da lunga data stabilizzato percorsi di utilizzo del teatro in chiave formativa.

Con questa proposta pensiamo di poter fornire un contributo operativo e di ricerca alla soluzione dei due nodi problematici intorno a cui ruota la discussione in merito a questa tematica:

- ❑ Quali spazi e quali contenuti della teatralità includere nei curricoli, e quali mantenere all'esterno?
- ❑ Quali professionalità coltivare per i docenti chiamati a pianificare e gestire l'educazione alla teatralità?

Gli obiettivi e le corrispondenti attività di seguito descritte, hanno caratteristiche eterogenee e incidono a più livelli del processo di insegnamento/apprendimento, ma sono tra loro strutturalmente integrati e la produttività di ciascun intervento è in funzione della loro piena armonizzazione.

Obiettivi disciplinari ordinamentali

- ❑ Costruzione e attivazione di percorsi di scrittura creativa e drammaturgica, trasposizione dal genere narrativo al dramma e viceversa.
- ❑ Costruzione di percorsi di fruizione di passaggi significativi della letteratura drammaturgica con riferimento alla storia della cultura.
- ❑ Allestimento di unità di studio dedicate all'uso della voce e dello strumento musicale, funzionali alle tecniche di improvvisazione teatrale e di messa in scena
- ❑ Costruzione di moduli di espressione corporea
- ❑ Ideazione di percorsi mirati e strutturati di fruizione critica degli spettacoli teatrali da realizzare in collaborazione con i partner di progetto (Educazione per lo spettatore consapevole)

(Insegnati di Lettere, Educazione Musicale, Educazione fisica)



Obiettivi interdisciplinari ed straordinari

- Attivazione di laboratori quadrimestrali curricolari dedicati all'animazione teatrale e ai processi di spettacolazione per tutte le classi.
- Costruzione di progetti di drammaturgia che realizzano sinergie e contaminazioni tra codici espressivi e tecnologie diverse.
- Allestimento di una rassegna teatrale annuale anche in cooperazione con le scuole del territorio.

(Insegnanti di lettere, Educazione Musicale, Educazione Fisica
con professionalità e titoli specifici in regime di partenariato con operatori teatrali)

COLLABORAZIONI ESTERNE

- Università di Genova, Facoltà di Scienza della Formazione, Prof.ssa R. Cerri docente di Didattica generale
- Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Facoltà di Scienze dell'Educazione, Corso di perfezionamento in educazione alla teatralità, Prof. G. Oliva, docente di storia del teatro e delle spettacolo
- Teatro Stabile di Genova, Direttore Artistico dott. A. Viganò

Obiettivi di ricerca straordinari

Formazione di gruppi di ricerca-azione per lo studio di

- Un modello efficace di gradualizzazione degli obiettivi e delle pratiche di Educazione teatrale
- Connotati virtuosi della relazione operatore/alunno nelle attività di Educazione teatrale.
- Interrelazioni tra crescita delle competenze in ambito estetico/espressivo e logico/linguistico, tra modalità di pensiero convergente e divergente
- Ricadute sui climi di classe e di istituto in termini di equilibri relazionali, dovuti alle pratiche di socializzazione utilizzate nei laboratori teatrali
- Crescita della consapevolezza e conseguente evoluzione di atteggiamenti maturi specie in soggetti problematici
- Atteggiamenti euristici, creativi e attitudini a problematizzare, in contesti diversi

(Insegnanti di lettere, Educazione Musicale, Educazione Fisica
con professionalità e titoli specifici in collaborazione con ricercatori universitari)

COLLABORAZIONI ESTERNE

- Università di Genova, Facoltà di Scienza della Formazione, Prof.ssa R. Cerri docente di Didattica generale

Obiettivi di formazione interna ed esterna

- Organizzazione e gestione annuale di Corsi di primo livello per tutti i docenti: pratiche parateatrali finalizzate alla costruzione del gruppo in termini di comunicazione, coesione, empatia, stimoli alla creatività. (Modulo 20 ore)
- Organizzazione annuale di Corsi di formazione intensiva di secondo livello per docenti conduttori/animatori di laboratori teatrali e dei percorsi di spettacolazione (modulo 80 ore):
 - tecniche di rilassamento
 - espressione corporea (movimento, mimica, ritmo, uso della maschera neutra)
 - uso della voce
 - uso dello spazio
 - tecniche dell'improvvisazione e del "montaggio"
 - interpretazione del personaggio
 - recitazione
 - elementi di drammaturgia

COLLABORAZIONI ESTERNE

- Operatori del Teatro Stabile, Docenti e ricercatori dell'Università Cattolica di Milano
- Apertura dei laboratori didattici della scuola a docenti in prima formazione, a laureandi, ricercatori



3.5 IL MONITORAGGIO E LA VALUTAZIONE DEL PROGETTO

Obiettivi

Le procedure di valutazione interna avranno lo scopo:

1. di potenziare le capacità di autosviluppo del progetto;
2. di diventare risorsa per la formazione dei nuovi docenti;
3. di integrarsi con le azioni di valutazione di sistema.

AUTOSVILUPPO DEL PROGETTO

Le azioni di valutazione interna forniranno un feed-back in grado di regolare lo sviluppo del progetto, mediante la valorizzazione delle sue caratteristiche e la promozione di linee di miglioramento.

RISORSA PER LA FORMAZIONE

La valutazione interna, intesa come modalità di promozione del cambiamento basata sulla capacità degli operatori scolastici di individuare e risolvere problemi, favorirà l'assunzione di modalità di lavoro autoriflessive come componente della cultura professionale dei docenti.

INTEGRAZIONE CON LA VALUTAZIONE DI SISTEMA

Le pratiche di valutazione interna affineranno la sensibilità alla valutazione; consentiranno di interpretare gli esiti della valutazione esterna in rapporto ai processi reali e alle condizioni di contesto; favoriranno l'impiego dei suoi risultati in funzione della riprogettazione organizzativa e didattica.

26

Approcci di riferimento

Coerentemente con gli scopi indicati, la valutazione interna avrà come approcci di riferimento l'autoanalisi d'istituto e i monitoraggi basati su indicatori.

AUTOANALISI D'ISTITUTO

L'analisi della realizzazione di aspetti critici del progetto contribuirà a definire un modello interno di qualità in grado di orientare i processi di miglioramento e i comportamenti professionali dei diversi soggetti.

MONITORAGGI BASATI SU INDICATORI

Si prevede una raccolta di dati a cadenza periodica e/o tra le scuole che partecipano al progetto così da valutare il funzionamento del progetto secondo un criterio di qualità relativo che assuma come indici di riferimento i valori degli anni precedenti, in una prospettiva di confronto longitudinale, e/o i valori medi ottenuti dall'insieme delle scuole, in una prospettiva di confronto trasversale.

Oggetti di valutazione

Saranno di volta in volta azioni (progettuali, organizzative, di insegnamento/formazione, di apprendimento), allo scopo di verificarne l'efficacia e la congruenza con gli intenti iniziali e di favorire il confronto tra i diversi attori dell'azione educativa.

Indicativamente, nelle diverse fasi di realizzazione del progetto, potranno diventare oggetto di valutazione:

- I processi di progettazione: quali modifiche nel funzionamento della comunità scolastica – input, strategie organizzative, ecc. – fanno sì che essa diventi luogo di autonomia di ricerca e formazione
- I prodotti: efficacia didattica dei progetti di area, loro esportabilità...
- Gli esiti formativi (apprendimenti degli studenti in relazione ai progetti stessi... formazione iniziale dei docenti)
- La qualità delle interrelazioni con soggetti esterni (reti di scuole; collaborazioni con enti)
- L'uso delle risorse

Soggetti responsabili dei percorsi valutativi

Si prevede un'integrazione tra soggetti interni alla scuola ed esperti non coinvolti nell'azione di controllo, con assunzione della responsabilità del progetto valutativo da parte del gruppo interno, coadiuvato dagli esperti esterni con funzione di consulenti di processo.



I destinatari

saranno

1. gli operatori della scuola, che potranno ricevere dalla valutazione interna un feed-back sulla propria azione professionale utile alla riprogettazione e all'apprendimento organizzativo ed individual
2. i docenti in formazione, in termini di apprendimento delle competenze necessarie per progettare e realizzare percorsi autovalutativi
3. gli amministratori che potranno ricavare dalla valutazione un insieme di dati e informazioni utili ad accertare la produttività del progetto in relazione alle risorse erogate e agli indirizzi programmatici di riferimento
4. l'utenza, che potrà ricavare dalla valutazione un insieme di indicazioni sulla qualità formativa del servizio erogato

Strumenti d'indagine

La centratura, di volta in volta, su specifici aspetti dell'azione educativa determinerà la scelta della metodologia d'indagine e la curvatura del percorso valutativo in direzione quantitativa o qualitativa.

1. Si utilizzeranno prevalentemente strumenti di **tipo qualitativo** (interviste aperte o semiaperte, focus group, osservazione dei comportamenti) quando l'indagine si focalizzerà su aspetti critici, esemplari e paradigmatici della "filosofia" del progetto.
2. Strumenti di tipo prevalentemente **quantitativo** (raccolta/confronto di dati, griglie di lettura, questionari standard, indicatori, test di apprendimento) saranno invece utilizzati per le rilevazioni periodiche finalizzate a un confronto con valori medi.

3.6 LE RISORSE UMANE E FINANZIARIE

La Scuola Laboratorio prevede lo svolgimento di:

- ▣ attività didattiche ordinamentali
- ▣ attività didattiche extra-ordinamentali
- ▣ attività relative alla formazione dei docenti
- ▣ attività di ricerca in collaborazione con le istituzioni scientifiche partner
- ▣ attività di gestione del Progetto stesso: progettazione, implementazione, monitoraggio, valutazione, diffusione

In coerenza a tale complessità funzionale la Scuola Laboratorio deve essere dotata di risorse ordinarie e di risorse aggiuntive, stabili nel tempo e temporanee, di provenienza pubblica e privata. Le risorse umane dovranno inoltre essere assegnate con modalità che garantiscano la coerenza tra il "dichiarato" e l'"agito", tra il Progetto e la sua fase realizzativa.

Le risorse umane

ORGANICO FUNZIONALE NECESSARIO PER 4 CORSI (12 CLASSI)¹

Per lo svolgimento delle funzioni complesse e integrate del presente Progetto si richiede la conferma dell'organico assegnato fino ad oggi (a.s. 2004-05) con l'aggiunta di 1 cattedra di Educazione Tecnica per supportare l'Area "Tecnologia per la didattica" e la gestione del costruendo "Centro Regionale Tecnologie Didattiche per la formazione dei docenti" e di 1 Assistente amministrativo per coprire il carico aggiuntivo di lavoro degli Uffici amministrativi. In sintesi

	Cattedre per 12 classi
Lettere	12
Scienze	6
Prima lingua straniera	4
Seconda lingua straniera	da ordinamento
Arte	4
Musica	3
Tecnologia	3
Scienze motorie	6
Assistente amministrativo	+ 1

I docenti costituiranno un **ORGANICO FUNZIONALE** alle attività integrate di Insegnamento, di Ricerca con le Istituzioni partner e di Formazione iniziale e in servizio per i docenti esterni.

1. La attuale scuola don Milani-Colombo è il risultato di una fusione avvenuta nel quadro del "dimensionamento" necessario ad ottenere l'Autonomia scolastica. Le 2 realtà, ad oggi amministrativamente unificate, hanno mantenuto modelli didattici e organizzativi profondamente diversi, come tali ben "riconosciuti" dall'utenza del territorio. L'organico richiesto si riferisce quindi solo alle 4 sezioni della ex "Don Milani" che hanno mantenuto fino ad oggi una struttura e un organico extra-ordinamentale.



L'Organico Funzionale richiesto copre pertanto le seguenti tipologie di attività

ATTIVITÀ DESTINATE AGLI ALUNNI: 40 ore settimanali (34 + 6 di mensa)

- ▣ insegnamenti/discipline del curriculum nazionale e locale
- ▣ presenze sui progetti interdisciplinari dell'Area Tecnico-Scientifica e dell'Area Espressiva
- ▣ assistenza alla mensa per tutti gli alunni e Progetto interscuola
- ▣ attività facoltative opzionali di individualizzazione/personalizzazione dei piani di studio

ATTIVITÀ DI RICERCA E DI FORMAZIONE PER DOCENTI:

- ▣ tutoraggio per tutto il percorso del tirocinio/stage all'interno della nostra scuola
- ▣ formazione/tutoraggio dei docenti sull'Area Tecnologie
- ▣ formazione/tutoraggio dei docenti sull'Area Intercultura
- ▣ formazione/tutoraggio dei docenti sull'Area Teatralità
- ▣ formazione/tutoraggio dei docenti sull'Area Patrimonio culturale

ATTIVITÀ DI GESTIONE DEL PROGETTO

- ▣ progettazione, implementazione, monitoraggio e valutazione del Progetto
- ▣ rapporti con le Istituzioni Scientifiche partner
- ▣ gestione della rete intranet dell'istituto, assistenza tecnica ai docenti disciplinari e manutenzione
- ▣ pubblicazione e diffusione dei risultati all'esterno

MODALITÀ DI ASSEGNAZIONE DEL PERSONALE

È necessario che il personale abbia competenze specifiche attestate dal curriculum personale e dichiarare la propria adesione e disponibilità a lavorare al Progetto stesso. Per questo richiediamo che

- ▣ l'ingresso dei docenti non sia casuale (per trasferimento a domanda)
- ▣ il CSA e/o l'U.S.R. comunichi ufficialmente ai docenti l'opportunità di presentare domanda per i posti vacanti presso la nostra scuola
- ▣ chi è interessato presenti una domanda al Comitato Tecnico Scientifico del Progetto corredata da un curriculum professionale
- ▣ la scuola valuti, con criteri trasparenti precedentemente pubblicati, i curriculum professionali e individuali, sulla base di una graduatoria pubblica, la persona più adatta al compito
- ▣ il nominativo verrà poi trasmesso al CSA-USR che provvederà alla assegnazione, per il primo anno in utilizzazione
- ▣ il docente e la scuola abbiano la possibilità di fare un periodo di prova (1 anno) prima della conferma definitiva
- ▣ per evitare la formazione di situazioni precarie in altre scuole, determinate dal prolungarsi dell'utilizzazione/comando, tale modalità dovrebbe essere limitata solo all'anno di prova per poi trasformarsi in titolarità

COLLABORAZIONI ESTERNE SU PROGETTO

Si vedano le Schede delle singole Aree di Ricerca

Le risorse finanziarie

La nostra scuola da anni adotta una particolare forma di auto-finanziamento da parte delle famiglie che versano 140 € ogni anno e ottengono in cambio i libri di testo in comodato d'uso gratuito per 3 anni, materiali e strumenti didattici, contributi di esperti a contratto.

Il Progetto Tecnologie si avvarrà del contributo di 300.000 € assegnato dalla Fondazione Cassa di Risparmio di Genova (Ca.Ri.Ge.) per la realizzazione del "Centro di formazione regionale sulle tecnologie" all'interno della nostra scuola.



Allegati

29

A. METODOLOGIE EDUCATIVE E DIDATTICHE CONDIVISE NEL TEMPO

Storia e limiti di un modo d'essere sperimentali

ADATTAMENTI PARZIALI, ADATTAMENTO DI SISTEMA

Tre tappe (la presente rappresenta la quarta) di formulazione e riformulazione globale del progetto, ma anche revisione permanente delle scelte didattiche e organizzative. Il percorso, che oggi può essere assunto a modello, rappresenta proprio la **dialettica tra cambiamenti parziali, aggiustamenti, risposte a specifici problemi e modifica della trama del Sistema Milani**.

Per certi aspetti e in certe fasi i microcambiamenti hanno preparato revisioni di impostazione e hanno trovato sistemazione organica nell'intelaiatura globale di progetto, per altri versi e in altri momenti un ripensamento sulle finalità generali e sulla funzionalità complessiva del "congegno" a prodotto assestamenti successivi che hanno trasceso una prima formulazione di obiettivi e strumenti; in qualche caso sui due piani ci si è mossi in modo sfasato.

Il successo della sperimentazione, ovvero la produttività del percorso innovativo, è stato pieno quando la scuola si è dimostrata capace di gestire efficacemente, in modo organico, entrambi i momenti.

È sulla ricerca di questa sincronia che si muove la proposta per il prossimo triennio.

Certo la nostra è stata comunque storia di sperimentazione in quanto ha espresso flessibilità progettuale, adattamento costante ai bisogni formativi, anticipazione di soluzioni didattiche e operative.

Al di sotto e al di là degli intenti dichiarati nell'ufficialità della documentazione, la Milani, in quest'ottica, è stata sede di vivacissimi "laboratori" pedagogici e didattici che annualmente reinventavano le situazioni, i contenuti, i metodi della mediazione didattica.

Qui, se si vuole, c'è tutta la positività dell'esperienza, ma anche il suo limite: **il dinamismo della ricerca didattica e delle sue applicazioni concrete non sempre è stato governato in un'ottica di sistema**; così non si è esteso omogeneamente, ha prodotto diseconomie e contraddizioni formative e organizzative.

Su alcuni filoni (recupero delle situazioni di svantaggio e disagio, educazione scientifica e tecnologie informatiche, educazione alla creatività in ambito estetico espressivo, educazione all'espressione corporea, educazione allo sviluppo sessuale e alla crescita affettivo/relazionale, educazione ambientale e didattica del territorio...) la scuola ha dato contributi originali significativi, oggetto di esportazione in altre sedi e auto-



revolmente inseriti nel dibattito scientifico; tutto ciò è però convissuto con pratiche e impostazioni superate o si è realizzato con strutture e modalità organizzative inidonee, con conseguente dispersione di energie.

Oggi, non a caso, molta parte dello sforzo progettuale, incubato negli ultimi due anni (v. documenti CTS e Consiglio di Istituto che aprono la fase di revisione), è proiettato a recuperare la funzionalità dell'insieme, è teso a sperimentare un modo nuovo per mettere in relazione sinergica le parti, per coniugare i **saperi, l'educazione, gli ambienti dello studio**; per questo ancora le ipotesi di lavoro più impegnative, indicate dagli organi collegiali per i prossimi tre anni, coinvolgono in prima istanza la dimensione organizzativa i modi di procedere, la comunicazione e le relazioni tra i soggetti impegnati nel processo formativo. In questa fase si riconosce in forma compiuta ciò che era stato intuito 20 anni fa: la globalità del processo formativo - che solo per comodità è descritto come somma di obiettivi - e la complessità del sistema in cui si esprime.

TRADIZIONE ORALE, TRADIZIONE SCRITTA, IMITAZIONE

Delle due dimensioni in cui si è espressa la nostra fisionomia sperimentale (micro e macro innovazione), certamente più debole è stata la capacità di agire consapevolmente sulla visione di insieme dei progetti, via via posti in cantiere.

A onor del vero, su questa debolezza, sul ripiegamento temporaneo in sedi parcellizzate di sperimentazione, sulla perdita parziale di un'ottica collettiva e complessiva hanno influito fratture organizzative e gestionali indotte dall'esterno (perdita del controllo sul ricambio dei docenti, alternanze casuali nella presidenza, accorpamento con altra scuola disomogenea per strutture, professionalità e progetto).

Qui però interessa individuare i limiti di impostazione correggibili con energie proprie.

E tra questi va ancora annoverato un aspetto di quella più generale fragilità di sistema: una modalità di divulgazione e crescita del progetto e della sua sperimentazione affidata ad una sorta di tradizione orale, l'accumulo e il trasferimento dei risultati consegnati più all'imitazione delle singole esperienze che alla sistemazione organica e alla riflessione sui "prodotti" realizzati.

L'eccesso di empiria, in qualche caso la professione di irripetibilità di singoli aspetti del lavoro didattico, hanno inibito la crescita di una cultura della documentazione, acuendo le disomogeneità interne, le oscillazioni e l'instabilità nella proposizione e nella conduzione delle sperimentazioni.

Il bilancio rimane senz'altro positivo, ma nel momento in cui ci riproponiamo come sede di ricerca e sperimentazione per il futuro, riteniamo opportuno accentuare l'attenzione sui punti critici di questi 20 anni di sperimentazione.

30

Storia di alcune idee guida, e delle risposte a un dato di realtà: bambini diversi

Al di là delle contraddizioni individuate (punte di alta specializzazione e approfondimento critico, insieme a ritardi e inerzie), la dinamica delle innovazioni e degli adattamenti di progetto non ha in ogni caso rappresentato un movimento cieco, generato da rapporti di azione e reazione occasionali: **alcune idee guida e il confronto con un'utenza fortemente caratterizzata nel senso dell'eterogeneità rappresentano una costante facilmente individuabile che accompagna senza soluzioni di continuità tutta la storia della sperimentazione.**

Anzi, rispetto alle idee di fondo oggi ne registriamo e sottolineiamo con orgoglio la conservazione nel tempo

- ❑ **Centralità del discente e importanza della dimensione sociale nei processi di apprendimento**
- ❑ **Ricerca e costruzione della motivazione come fattore determinante del successo scolastico**
- ❑ **Superamento di precoci ed esclusive separazioni (apprendimento in contesto e fuori contesto, teoria e pratica, mente e manualità, esercizio delle abilità e produzione con le abilità, le discipline e l'interdisciplinarietà)**
- ❑ **Adattamento ai ritmi e alle modalità individuali di apprendimento**

La storia della Milani è quindi leggibile, anche, come storia del perfezionamento/esplicitazione di quegli indirizzi culturali, didattici e pedagogici, dell'idea di scuola che sottintendono e degli strumenti per renderli operativi.

Da quelle che originariamente furono intuizioni precorritrici si è passati, alle soglie del duemila, ad una loro trascrizione in termini di problemi circostanziati e soluzioni articolate; di alcuni problemi inoltre si è preso gradatamente coscienza in forma compiuta.

La guida interna, lungo questo processo, non sempre lineare, è stata data dalla necessità di fare i conti con una situazione oggettiva al tempo stesso problematica e stimolante: lo spaccato sociologico dell'utenza che fa riferimento alla Don Milani spiega come il confronto con la diversità culturale non sia stata un'operazione **condotta a tavolino**, ma si sia radicata in migliaia di casi e in centinaia di situazioni di classe variamente assortite.

Il percorso, da questo punto di vista, può essere riassunto come **passaggio dalla risposta al problema diversità, alla valorizzazione della risorsa diversità.**

E questo è il terzo filo conduttore per rileggere la nostra storia



Storia della dialettica tra curriculum tradizionale e attività "speciali"

Un rapporto dialettico a volte difficile e sconfinante nella contraddizione, a volte ricchissimo di implicazioni didattiche, di scoperte pedagogiche, volano dell'innovazione. Ore di attività "speciali", attività integrative, laboratori artigianali, apprendimento sul campo, laboratori interdisciplinari caratterizzati dall'operatività: è a questi "spazi" creati fuori dalle discipline e sottoposti ad una lenta ma incessante evoluzione nel tempo che sono affidati, fin dalle origini, compiti che andavano oltre la semplice funzione di integrazione del curriculum. È in questo contesto che si vanno cercando soluzioni per un rinnovamento a tutto campo della didattica, del fare e dell'essere scuola per tutti. È da questi spazi, inizialmente alternativi, che si parte e poi si cerca l'esportazione trasversalmente all'ambito delle discipline. In questi contesti, prima che altrove, si cerca la motivazione come preconditione per l'apprendimento, qui si cercano prioritariamente e si sperimentano percorsi per rendere attivo l'apprendimento e per centrarlo sull'allievo, qui si disegna un nuovo profilo del docente inteso come mediatore, animatore, tutore, consulente, qui si cercano i modi per ricomporre fratture artificiosamente e precocemente introdotte nell'accesso alla conoscenza. Le alterne vicende di questo trasferimento di esperienze, della ricomposizione in positivo delle fratture aperte sui due piani, rintracciabili in forma esplicita nelle diverse stesure dei progetti, sono un'altra utile chiave di lettura della storia della Milani.

1974 UN NUOVO TIPO DI ORARIO PER LE CLASSI SPERIMENTALI INTEGRATE

La prima tappa rappresenta in realtà già una messa a punto all'interno del nostro lungo percorso; il progetto infatti seguiva, consolidando, sperimentazioni iniziate nel 1967 (nota n. 16225 del 15/11/1967, del Provveditorato agli Studi di Genova). In quella esperienza pionieristica, affondano le radici della scuola media sperimentale Don Milani, istituita, come entità autonoma, solo nel 1976, per disaggregazione delle 15 classi e dei rispettivi docenti che, all'interno della scuola media C. Colombo, avevano collaudato un modello di scuola integrata. Sullo sfondo di quella prima esperienza c'era una situazione oggettiva che, pur modificandosi quantitativamente nei dati di partenza, ha condizionato e condiziona, sia la storia delle idee, sia quella delle scelte operative poste in atto successivamente, e che, come detto, ha costituito un forte elemento di maturazione, un filtro efficace nei confronti delle mode pedagogiche, un calmieratore delle ipotesi progettuali: **le classi cui era dedicato quel primo ciclo di sperimentazione erano classi ex-differenziali, rappresentative di situazioni di partenza, rispetto alle quali i risultati degli itinerari di insegnamento posti in essere erano tutt'altro che scontati, le variabili metodologiche risultavano determinanti insieme alla qualità della mediazione docente, e risposte settoriali si mostravano poco efficaci.** È facile riconoscere come la sequenza delle scelte contenute nel documento di progetto prenda le mosse dall'analisi dell'insuccesso dovuto alla ghettizzazione dei bambini problematici, ai quali, in precedenza, si offriva unicamente un prolungamento quantitativo del tempo scuola nello spazio pomeridiano, che, delle ore mattutine, era solo una brutta replica:

L'orario scolastico, con la tipica frattura tra ore del mattino, intese come "scolastiche" in senso tradizionale, ed ore del pomeriggio, considerate come doposcuola e gestite sostanzialmente dall'insegnante-ripetitore, pareva frenare quel tentativo di rinnovamento dall'interno, ormai sentito come necessario.

Il disagio derivato da questo stato di cose ha suggerito l'abolizione del doposcuola tradizionale e l'evoluzione del medesimo verso ore di attività speciali, effettuate indifferentemente al mattino o al pomeriggio, alternate alle ore di insegnamento curricolare.

Le classi erano impegnate in lavori interdisciplinari che risultavano più graditi del tradizionale approccio alle varie materie. Questa constatazione fu estremamente importante in quanto qualcuno incominciò a rendersi conto che l'interesse dei ragazzi poteva essere suscitato attuando un effettivo rinnovamento e nella metodologia didattica e nei contenuti culturali

Il collegamento tra le varie materie... ha trovato nelle ore di attività speciale uno spazio effettivo ed ha avviato gli insegnanti verso una sorta di despecializzazione molto positiva.

Naturalmente non vogliamo sostenere, in nome di una interdisciplinarietà onnicomprensiva, i principi di una forma di insegnamento qualunque... ma vogliamo tenere presente che le mete della scuola dell'obbligo sono essenzialmente formative e tendenti a costruire nei ragazzi una disposizione alla cultura; disposizione che è essenzialmente piacere di scoprire qualche cosa di nuovo, apprendere criteri diversi per interpretare e giudicare la realtà. Là dove questo interesse si manifesta, la scuola è stata efficace, mentre non lo è stata affatto dove i ragazzi hanno subito, più o meno penosamente, lezioni incapaci di suscitare in loro la minima manifestazione di creatività.

Ci pare doveroso e utile, prima di tutto a noi stessi, lasciar "parlare" direttamente e ampiamente i nostri colleghi che, cinque anni prima dell'entrata in vigore dei nuovi programmi della scuola media, ne anticipavano alcuni fondamentali principi ispiratori. **Nelle loro intuizioni, ritroviamo tutte le ragioni del nostro attuale lavoro, e la proposta che ci accingiamo a varare si riallaccia con evidenti assonanze ai punti chiave di quel primo progetto.** Possiamo anzi dire che molta parte dell'attuale sforzo di riflessione recupera e chiarisce, con nuovi strumenti di analisi e con la ricchezza dell'esperienza accumulata, l'attenzione proprio verso quegli orientamenti di carattere generale enunciati nel 1974 e, a fasi alterne, rimasti troppo sullo sfondo del nostro impegno, orientato ora al perfezionamento di singoli aspetti della struttura, ora deviato da eccessi tecnicistici. **Se nei progetti del 1981 e del 1988 troviamo molto del materiale da costruzione, utilizzabile per i prossimi anni, è ritornando indietro nel tempo che possiamo riconoscere a pieno la traiettoria di marcia su cui procedere.**

Senza nulla concedere all'orgoglio di istituto, diamo ancora spazio al documento del '74, là dove vengono sintetizzate le principali strategie di intervento. La scoperta di forti elementi di continuità col passato, non contraddice, ma descrive, crediamo, un modo corretto di interpretare il ruolo della sperimentazione, intesa, appunto, come adattamento continuo secondo traiettorie che, nel mondo della formazione e dell'educazione, hanno necessariamente connotati di lunga durata; ricerca costante di efficacia "strumentale" in un quadro culturale che ha tempi evolutivi lunghi. Oggi, nel momento in cui cerchiamo di orientarci nei mutamenti di fondo che attraversano i modi di pensare dominan-



ti, l'ideologia sociale, i bisogni e i vincoli di un contesto che si identifica con i fenomeni comunicativi, sottolineiamo, non senza soddisfazione, l'attualità di alcune parole d'ordine e di alcune indicazioni di lavoro:

Il lavoro (nelle attività speciali) nasce generalmente da interessi espressi dai ragazzi. Il che comporta un livello di motivazione all'apprendimento, più alto e privo di componenti ansiogene che spesso sono presenti durante il lavoro centrato sull'insegnante anziché sull'allievo.

Il lavoro... dà un risultato-prodotto concreto e immediato. Il raggiungimento della meta costituisce rinforzo all'apprendimento (e quindi) migliora la motivazione.

L'apprendimento, durante queste ore, è un fatto globale e non parziale data la contemporanea presenza nella classe di due insegnanti e quindi di più punti di vista immediatamente confrontabili.

Nella classe, che si pone una meta definita e generalmente condivisa, si instaura una situazione di gruppo in cui è maggiormente presente il sentimento del noi. In particolare nel rapporto allievi-insegnanti questo si raggiunge quando l'insegnante si pone in posizione di consulente e di supporto per le attività svolte dal gruppo.

Uguualmente, dal progetto del '74, ereditiamo un filone di lavoro che non ha mai smesso di vederci impegnati, pur essendo cambiati molti termini del problema: **come realizzare l'osmosi dell'innovazione dai contesti sperimentali collaudati a tutto il percorso formativo, evitando stridenti contraddizioni nell'azione didattica?**

L'azione frenante derivata dal peso di una lunga tradizione (ha limitato) il rinnovamento relativo alle singole discipline... che è proceduto molto lentamente nelle ore di attività tradizionale, mentre le sole audacie innovative si registravano nelle ore di attività speciale.

La denominazione 'speciale' (per queste attività) appare ormai impropria, in quanto il tipo di insegnamento caratteristico di queste ore dovrebbe essere esteso alle ore curricolari per la realizzazione di una scuola realmente alternativa

1981 SCUOLA E CULTURA DEL LAVORO

32

La seconda tappa, anch'essa preparata da due anni di "ricerche sul campo", rappresenta un **perfezionamento dell'ambiente di quelle che in precedenza erano definite ore speciali, insieme ad un tentativo per dare organicità all'insieme**. L'entrata in vigore dei nuovi programmi per la scuola media porta ad una maggiore caratterizzazione dal punto di vista dei contenuti e ad una sottolineatura della funzione orientativa della scuola, coniugata con un'accentuazione del carattere operativo dell'apprendimento e, all'interno di questa consapevolezza non ancora adeguatamente chiarita e argomentata, con l'enfaticizzazione del ruolo che può avere la manualità intelligente, legata in particolare al lavoro artigianale. Ancora al centro della ricerca c'è l'obiettivo originario di costruire una motivazione intrinseca alle attività di studio, e, a livello metodologico, si persegue l'alternanza di contesti di lavoro organizzati in piccolo gruppo, col contesto classe. **L'interdisciplinarietà insieme agli spazi ad essa dedicati assume un ruolo di centro di attrazione, le discipline vengono implicitamente considerate in funzione ancillare, ma l'inerdisciplinarietà si mantiene ancora molto sul livello dei contenuti, delle tematiche generali: classi prime, "Uomo-natura", classi seconde "Uomo-società, classi terze "Uomo-produzione".** L'impianto didattico sembra ruotare sul binomio teoria e pratica, progettazione e applicazione, il quadro che viene costruito intorno alla struttura organizzativa risulta, almeno in parte, ideologico (analisi dell'alienazione nel mondo del lavoro, la Storia come cerniera interpretativa), e gradatamente sovrapposto alle pratiche concrete di insegnamento. Gli ingredienti forti, invece, che arricchiscono la produttività del **Sistema Milani** al di là delle petizioni di principio, sono in netta continuità con la precedente esperienza: **operatività, pratiche di individualizzazione, apertura al mondo esterno**, dal quale si reclutano nuove professionalità (**gli artigiani, con il patrocinio della Camera di Commercio, entrano nei laboratori**) e verso il quale si va, direttamente, superando là dove è possibile e utile, la mediazione del libro (moltiplicazione delle uscite a scopo didattico). Un altro ingrediente meno riconosciuto e dichiarato nella pienezza del suo peso, è dato dallo spazio e dall'attenzione dedicata alle attività di **interscuola**, dove, più che in altri momenti, si costruisce un clima fortemente improntato alla collaborazione, con ricadute su tutti gli altri ambiti di lavoro: uno spazio dove la cultura dello **stare insieme**, dell'accoglienza verso l'altro e il diverso ha effetti di propagazione sull'insieme del sistema educativo, uno spazio dove si offrono occasioni per la libera espressione (drammatizzazione), dove si educa al gioco di gruppo; uno spazio, ancora, durante il quale si scoprono aspetti e risorse della città. Molto affiatamento dei gruppi si costruisce proprio in questo contesto, al quale vengono dedicate due ore e mezza giornaliera, che diventano di fatto il connettivo più efficace di un tempo scuola prolungato.

Ecco le intenzioni di carattere generale

La scelta dell'artigianato come argomento di ricerca... si inserisce nella precisa volontà degli insegnanti di operare un rinnovamento della scuola, non solo nella metodologia, ma anche nei contenuti.

Ecco gli obiettivi

- 1) **stimolare e sviluppare le capacità dei ragazzi con una maggiore varietà di strumenti**
- 2) **risolvere il problema dei ragazzi 'difficili' con un impegno alternativo allo studio inteso in modo tradizionale**
- 3) **operare un buon orientamento fin dalle prime classi, avvicinando i ragazzi al mondo del lavoro e ai problemi della realtà odierna.**

Si è voluto avvicinare il ragazzo alle varie attività manuali dopo averle osservate nel contesto della realtà locale, operando contemporaneamente un attento studio sulle trasformazioni tecnologiche avvenute nel tempo, di pari passo con l'evolversi delle condizioni e delle strutture sociali. Il recupero della manualità, visto non nell'applicazione esteriore del maneggiare, ma nel creare dietro riflessione, applicazione, impegno, un oggetto che serve, è stato un mezzo per stimolare la partecipazione attiva.



Ed ecco la struttura:

Momento interdisciplinare - Gruppi opzionali legati al lavoro interdisciplinare - Approfondimento disciplinare

Le unità didattiche in cui sono suddivisi i temi generali sono costituite da due parti, una teorica che si articola secondo una scansione storica, ma che presuppone l'intervento delle singole discipline e una parte teorico-operativa nella quale sono indicati, ogni anno, più temi conduttori che possono consentire, sia l'acquisizione della parte teorica, sia l'utilizzazione di strumenti scientifico-tecnico-espressivi. L'indicazione didattica è quindi quella di partire dalla parte teorico-operativa per arrivare a quella teorica.

Dentro questo involucro, tuttavia, il dualismo discipline/intedisciplinarietà non si supera, si apre però un processo di avvicinamento che vede il baricentro spostato sugli assi disciplinari. **In una sorta di sperimentazione parallela, da una parte vengono rinnovati gradatamente contenuti e metodi dei laboratori artigianali che perdono connotazioni spiccatamente apprendistiche e cercano, nel fare, la strutturazione di competenze cognitive, dall'altra le discipline avviano un processo di riflessione interna.** L'incontro a metà strada tra questi due filoni di ricerca crea i presupposti per il salto di qualità realizzato nella successiva tappa. L'introduzione dell'informatica quale strumento trasversale di apprendimento, il ruolo centrale e fondante affidato alle abilità di lettura e scrittura che non a caso entrano a pieno titolo all'interno dei laboratori, la valorizzazione dell'area espressiva, e la partecipazione attiva al rinnovamento del curriculum scientifico attuato in seno alla Facoltà di Matematica, l'espansione dell'educazione fisica, sono alcune delle tappe che segnano il secondo ciclo di questa fase della sperimentazione. Questo periodo, se vogliamo da certi punti di vista disorganico perchè vede più di ogni altro momento una convivenza tra vecchio e nuovo, rappresenta uno dei momenti più creativi di tutta la nostra storia. È il momento in cui la Milani incomincia a proiettarsi più decisamente all'esterno allacciando rapporti organici, oltre che con la Camera di Commercio, con l'Istituto per le tecnologie Didattiche del CNR, la Facoltà di Matematica, l'IRRSAE Liguria. Rispetto ai filoni prima ricordati la scuola diventa inoltre sede di aggiornamento aperta all'esterno.

1988 MAXILABORATORI

Al di là della parzialità delle soluzioni introdotte nel nuovo progetto, esso rappresenta un salto di qualità rispetto al passato, nel senso che propone con forza in primo piano il punto di vista soggettivo del collettivo Milani; la scuola pensa se stessa e incomincia a scrivere la propria storia. Il collettivo, parzialmente rinnovato, esprime in questa circostanza un modo maturo di autoanalizzarsi e autovalutarsi; il bilancio degli ultimi sei anni di lavoro perde ogni residuo trionfalismo e, pur salvaguardando il ricchissimo patrimonio accumulato, guarda senza compromessi e qualche accento persino ingeneroso ai punti di caduta. La svolta è preparata dalla pubblicazione, nel 1986, a cura del preside L. Riccetti, primo ideatore della Milani, del libro **"Se faccio... capisco"**, dove, insieme ad una raccolta minuziosa di materiale eterogeneo e grezzo, specchio fedele di tutta la vita didattica e organizzativa della scuola, compaiono i primi tentativi di interpretazione retrospettiva dell'insieme. Un anno dopo, a ridosso della scadenza del secondo triennio di sperimentazione il Comitato Tecnico Scientifico, predispone una verifica della produttività di istituto, con elementi di autocritica molto circostanziati e inequivoci. Eccone le conclusioni:

Come si vede, anche se c'è stato un discreto spostamento verso l'alto (nelle fasce in cui è stata suddivisa in ingresso la popolazione scolastica), **esso non è stato tale da procurare un effettivo totale recupero degli allievi delle fasce basse... La scuola, così com'è, non riesce ancora a garantire nella totalità dei casi il recupero minimo nei tre anni previsti. D'altra parte, l'alto numero di alunni che alla fine del triennio si licenzia col giudizio minimo, indica che una gran parte degli allievi, pur migliorando la propria situazione di partenza, non riesce a colmare il deficit iniziale e rimane ad un livello di competenze limitato. Infine l'innalzamento della fascia alta dimostra che la scuola, nel suo insieme, offre agli allievi di livello medio, la reale possibilità di potenziare le proprie abilità.**

Sulla scia di queste riflessioni si apre un dibattito (organizzato) che riesce a mettere in moto e a tenere attive tutte le energie intellettuali e professionali della scuola per un intero anno scolastico, con tempi di lavoro e con una tensione ideale tanto straordinari quanto difficili da documentare e descrivere. L'immagine, vista a posteriori, nella memoria di chi vi ha partecipato e nell'interminabile calendario delle riunioni formali e informali, diurne e notturne, è quella degli organi collegiali della scuola e delle loro articolazioni interne, entrati letteralmente in una sorta di mobilitazione permanente. A fronte di questo dato sicuramente positivo, se ne registra uno di segno opposto, allora poco avvertito: lo sforzo non indifferente di ripensamento avviene in condizioni di relativo isolamento; manca una guida scientifica istituzionale, capace di supportare il processo, nelle procedure e nei contenuti. Le collaborazioni esterne si realizzano in forma di consulenze, sicuramente preziose, ma non in grado di seguire la progettazione nel suo insieme e di controllarne l'evoluzione nel tempo. Intervengono, nella figura del Prof. P. Boero, la facoltà di matematica, l'ispettrice A. Artiacco e il CNR (Istituto per le Tecnologie Didattiche). I contatti instaurati si tradurranno in rapporti stabili e proficui, legati tuttavia a specifici settori di lavoro. Il lavoro si coagula in un documento di verifica della sperimentazione che pone le basi per la richiesta di modifiche. Dall'analisi emerge in forma esplicita la coscienza della delicatezza e del peso giocato dalla dialettica microinnovazione/macroinnovazione, col riconoscimento della necessità di ristabilire l'equilibrio a favore del quadro d'insieme, alterato da modifiche surrettizie: **L'esigenza di risalire all'origine** (del progetto) **risponde anche al bisogno di recuperare un'identità della scuola che i numerosi aggiustamenti di percorso, introdotti con criteri empirici, hanno gradatamente sfumato.** Questa esigenza dichiarata di equilibrio tra l'efficacia delle parti, le esperienze di settore e le finalità generali, diventa da questo momento un punto di riferimento del nostro operato, tanto da riproporsi in termini analoghi cinque anni dopo, a seguito di un'ulteriore alterazione di quell'equilibrio stesso; così si esprime il Consiglio di Istituto nel novembre del 1994: **La nostra scuola sembra aver perso una identità, divenuta sede dove si danno risposte anche innovative e qualificate, ma scoordinate, a problemi eterogenei; sembra aver perso di vista i nodi essenziali, sociali e culturali che dovrebbero orientare tutte le scelte specifiche di ordine organizzativo e didattico.** Non è casuale che questa tensione volta a ridefinire la collocazione della scuola in rapporto a problematiche di carattere generale, a ridisegnarne l'assetto complessivo, recuperandone i tratti identificativi, culturali e didattici, sia concomitante con un indebolimento organizzativo che, nei momenti più acuti, ha posto in discussione la continuità stessa della sperimentazione: la contrazione degli organici attribuiti alla scuola in sede provinciale, l'eliminazione dell'istituto dell'utilizzazione dei docenti, la discrepanza tra l'approvazione del merito



dei progetti, reiterati con modifiche, e l'assegnazione inadeguata della relativa dotazione organica, l'accorpamento con altra scuola e la rottura degli equilibri interni al collegio docenti, rappresentano i momenti più acuti delle difficoltà organizzative che costellano la storia dell'ultima tappa del progetto Milani. Di queste misure ciò che più colpiva era l'imprevedibilità, l'assenza di organicità e la cecità burocratica che li poneva in interferenza negativa con la logica interna e i tempi di programmazione del progetto, di fatto ignorato. Il bisogno di difendere le ragioni e le condizioni per procedere nell'attività di sperimentazione, pur sottraendo alla scuola molte energie in compiti impropri, assecondava e incentivava la ricerca di una migliore esplicitazione del rapporto tra idee e pratica educativa. **Il progetto del 1988 raccoglie, così, le fila di quella sperimentazione sotterranea, cui si accennava in precedenza, proponendosi di riunificare il progetto dichiarato con quello agito.** Si acquisisce in questo contesto, avviando a conclusione un lunghissimo dibattito, la piena consapevolezza che la sperimentazione o è globale e diffusa o non è, che gli spazi di innovazione mal si conciliano con la persistenza di zone franche dove ogni cosa è lasciata alla libera iniziativa. **Si delinea l'idea che la prima vera e vitale forma di sperimentazione è contenuta nella capacità di muovere tutti i pezzi dell'ingranaggio in sintonia.** La progettazione si allarga oltre i laboratori in tutte le direzioni e su tutti i piani, anche là dove non si imponevano modifiche di struttura: sono cercati gli elementi di trasversalità in una versione aggiornata dell'operatività, nel concetto di campo di esperienza, nel ruolo strutturante del linguaggio verbale; si dilata il significato stesso di laboratorio che diventa un modo per interpretare e organizzare la mediazione didattica: (i laboratori) **mira-no ad offrire un modello generalizzabile di insegnamento: obiettivo comune è il superamento di metodologie didattiche tradizionali incentrate sulla trasmissione all'allievo del sapere, cioè delle rappresentazioni del reale codificate nelle diverse discipline e dei sistemi di regole che reggono le forme di rappresentazione.**

Questi, per sommi capi, i punti sottoposti a modifica:

- ❑ È superato l'artigianato, quale punto di riferimento sia per scelte di contenuto, che per quelle di metodo, sia come soluzione privilegiata ai problemi dell'orientamento.
- ❑ Si mantiene nel suo impianto la struttura originaria che viene però migliorata in forma non marginale, portando la cadenza dei laboratori da un ritmo quindicinale ad uno settimanale e riducendo di un'ora il tempo dedicato all'interscuola.
- ❑ Si predispongono due grandi aree laboratoriali, tecnico scientifica ed espressiva, contraddistinte per la qualità delle competenze attivate e dell'intrinseca problematicità, sede di incontro privilegiato tra le discipline.
- ❑ Si introduce, con la riduzione dell'orario, una dimensione scuola meno totalizzante e margini di flessibilità da dedicare al recupero degli svantaggi più gravi e ad opzioni formative differenziate.
- ❑ Si inverte la direzione discipline-interdisciplinarietà, restituendo priorità alle prime.
- ❑ Si ridefiniscono gli equilibri tra le discipline stesse, e gli aspetti più vistosi di questa operazione sono: l'espansione qualitativa e quantitativa dell'educazione fisica e dell'educazione artistica, lo scorporamento delle discipline umanistiche, che realizzano segmenti del proprio curriculum all'interno dei laboratori interdisciplinari.
- ❑ Si circoscrive e ridimensiona la funzione degli esperti esterni, il cui contributo risulta ora definitivamente subordinato alle scelte della programmazione didattica.

Dovendo racchiudere in una formula il percorso effettuato in questi venti anni di sperimentazione possiamo assimilarlo ad una spirale che parte da forti suggestioni nei confronti degli aspetti sociali e relazionali della situazione formativa, guadagna e gradatamente approfondisce le dimensioni cognitive e metacognitive dell'apprendimento e, arricchito da questi passaggi, ritorna, oggi, al punto di partenza, riconoscendo la centralità delle componenti affettive nei processi formativi, dei quali si sottolinea non solo la qualità costruttiva e attiva, ma anche l'interattività. Il movimento di crescita circolare descrive bene anche il rapporto tra i soggetti del processo, così come è venuto maturando: dalla centralità dell'alunno, alla riscoperta della centralità del docente che si pone, tuttavia, al termine di questo percorso, come **compagno di viaggio dei ragazzi** in una visione cooperativa dell'apprendimento. **Come organizzare la collaborazione tra tutti i soggetti, esperti e apprendisti, in modo che sia valorizzata al meglio ogni risorsa umana presente nella scuola, diventa l'orizzonte del nostro futuro lavoro.** L'idea di **flessibilità** ci sembra esprimere efficacemente l'asse strategico sul quale costruire risposte a questo problema, rilanciando in avanti il movimento a spirale. Flessibilità di percorsi, di strutture, di situazioni di apprendimento, progressivamente capace di incrinare la cristallizzazione dell'aggregato classe, quale destinatario e agente privilegiato, se non esclusivo, del processo di apprendimento e di maturazione della personalità: capace altresì di sciogliere la fissità dei tempi di lavoro polverizzati nell'unità oraria. La prospettiva verso la quale ci poniamo e per la quale indichiamo solo i primi passi da compiere è quella di distinguere accuratamente i **luoghi** dove si progetta, pianifica, negozia il lavoro, dove si fa il punto, dove si socializzano e verificano i risultati parziali del lavoro decentrato, i **luoghi** dove ci si conosce e "si parla di noi", i **luoghi** dove si opera, ovvero si ricerca, si costruiscono prodotti, si esercitano e rinforzano abilità, ci si documenta e si raccolgono informazioni e dati, i luoghi dove si studia. **Pensiamo che a funzioni diverse debbano corrispondere tendenzialmente aggregazioni diverse e se le funzioni, come è naturale, si alternano, anche le aggregazioni si devono avvicendare.** L'unità di lavoro più ampia non necessariamente si ferma sulla soglia dei 20/25 individui, quella più piccola e funzionale può ridursi alla coppia e all'individuo singolo. Non sempre per ogni funzione ed ogni aggregato è richiesta la presenza di un docente, così l'età anagrafica e la collocazione nel curriculum non sono l'unico criterio per costituire i gruppi di lavoro. Quali impegni comporta un modello di comunità formativa così concepito?

Questi ci sembrano essere i requisiti indispensabili:

- ❑ Crescita sostanziale della qualità, eterogeneità e multimedialità, efficienza degli strumenti per apprendere e della funzionalità dell'accesso/utilizzo degli stessi.
- ❑ Crescita notevole dell'autonomia e della responsabilità di chi impara.
- ❑ Crescita qualitativa dei compiti di programmazione, della flessibilità professionale, della capacità di coordinamento reciproco di chi insegna.



B. IL CURRICULUM DELLA SCUOLA

Partecipazione a convegni con interventi

ANNO	SEDE	TEMA	ENTE PROMOTORE
1988	Milano	"Scuola duemila"	Gruppo Ed. Jackson
1989	Camerino	"Paradigma didamatico"	Università
1990	Londra	"Educational and Training Tecnology"	Università
1991	Pisa	"Informatica didattica disabilità"	Ministero per l'università e la ricerca
1991	Salice Terme	"Matematica e Informatica"	Nuclei di Ricerca in didattica della Matematica - Università
1994	Cesena	"Didamatica 94"	MPI, Ministero per l'università e la ricerca
1996	Milano	"Inforscuola"	
1997	Siena	"Creare il nostro futuro on line"	Apple Computer
2002	Genova	"TED"	CNR, MPI
2004	Genova	"10 anni di intercultura a Genova"	Comune di Genova

Attività di formazione

ANNO	SEDE	ENTE PROMOTORE	AREA TEMATICA	DESTINATARI
1984	Sanremo	CIDI, Assessorato all'Istruzione	Percorsi innovativi nella didattica dell'italiano	Docenti di ogni ordine
1984	Massa Carrara	CIDI	La comprensione del testo	Docenti di scuola media
1985	Genova	CIDI, Convegno Provinciale	Innovazioni nelle metodologie	Docenti di ogni ordine
1986	Genova	IRRSAE Liguria	Guida alla comprensione e allo studio	Docenti 150 ore
1987	Chiavari	Provveditorato	Leggere, discutere, scrivere intorno a testi di storia	Docenti scuola elementare
1987	Genova	IRRSAE Liguria	La didattica delle Scienze Biologico-Naturali	Docenti di scuola media
1988	La Spezia			
1990	Tortona	Provveditorato	Educare alla creatività	Docenti scuola media
1990	Acqui T.	Provveditorato	Percorsi di educazione alla scrittura	Docenti di scuola media
1990	Massa Marittima	Amministrazione Prov. e Comunale	Il computer nella didattica dell'italiano	Docenti di ogni ordine
1990	Genova-Casella	Provveditorato	Il computer nella didattica delle scienze umane	Docenti scuola elementare e media
1991	Genova	IRRSAE Liguria Piano di aggiornamento nazionale della scuola elementare	Geografia quantitativa (videoregistrazione)	Docenti di scuola elementare
1991	Pisa	Provveditorato	Il computer nei disturbi di apprendimento della lettura/scrittura	Docenti di scuola media
1991	Lucca	Provveditorato	Il computer nei disturbi di apprendimento della lettura/scrittura	Docenti di scuola media
1992	Genova	IRRSAE Liguria -CNR	Geografia col computer	Docenti di ogni ordine
1993	Busalla	Provveditorato	Gli strumenti del comunicare	Docenti elementari e medie
1994	Genova	IRRSAE Liguria	Scheda di valutazione e programmi del '79	Docenti di scuola media
1994	Genova	IRRSAE Liguria	La didattica per laboratori	Docenti di scuola media
1994	Genova	IRRSAE Liguria	Le sperimentazioni di informatica	Docenti di scuola media
1994	Genova	IRRSAE Liguria	Educazione ambientale	Docenti di scuola media
1995	Savona	IRRSAE Liguria	La scheda di valutazione dell'alunno	Docenti di scuola media
1995	Genova	IRRSAE Liguria, Laboratorio Sanna	Didattica del territorio	Docenti di scuola media
1996	Genova	Provveditorato, SMS Novaro	Didattica col computer	Docenti di scuola media
1996	Molare (AI)	Provveditorato, Comunità Montana	Database nella didattica	Docenti scuola elementare
1997	Genova	Provveditorato, MS Boccanegra	Database e didattica delle scienze umane	Docenti di scuola media
1997	Genova	Provveditorato, Direzione didattica Cornigliano	Seminario di scrittura creativa	Docenti scuola elementare
1998	Genova	Provveditorato, SMS Gastaldi	Educazione Ambientale	Docenti di scuola media
1999	Genova	Provveditorato, SMS Gastaldi	Multimedialità	Docenti di scuola media
1999	Genova	Comune di Genova	Data base per le discipline geostoricosociali	Docenti elementare, scuola media
2001	Genova	Provveditorato	"Individuare l'individuale"	Docenti di ogni ordine
2001	Schio	Assessorato alla cultura	Integrazione di strumenti eterogenei per lo studio delle discipline geostoricosociali	Docenti di scuola media
2004	Genova	Comune di Genova	Formazione nella scuola multi-etnica	



Articoli e saggi

- ❑ *Diagnosticare e trattare le dislessie evolutive con l'ausilio dell'elaboratore*, in "Compuscuola", settembre 1988
- ❑ *Quando il banco diventa una tastiera*, in "Italiano e Oltre", n. 4 1988
- ❑ *L'elaboratore e i disturbi di apprendimento della lingua scritta*, in Atti del convegno Paradigma didattico, 1989
- ❑ *Scuola Media "Don Milani" Modalità di Documentazione dell'attività di Sostegno*, in "Informazioni IRRSAE Liguria", Bollettino Quadrimestrale settembre/dicembre 1989
- ❑ *Risultati di una somministrazione di un test*, "Rapporto interno", n. XXX 1990, ITD CNR
- ❑ *Developmental reading and writing disorders: courseware as a remedial tool*, London 1991
- ❑ *Schede di presentazione del software per la codifica e decodifica della lingua scritta*, in "Golem", ottobre/novembre 1990
- ❑ *Difficoltà specifiche di lettura e scrittura*, in "Golem", marzo/aprile 1991
- ❑ *Risorse informatiche e Progetti educativi in una scuola media sperimentale*, in Atti 2° Convegno Nazionale Informatica, Didattica e Disabilità, CNR Pisa 1991
- ❑ *Un'esperienza longitudinale di recupero delle abilità di lettura e scrittura in studenti della scuola media*, in Rapporto interno, n. 14/91 ITD, CNR
- ❑ *Laboratorio di scrittura*, in "Insegnare", n. 6 1992
- ❑ *Ruolo e limiti dell'elaboratore nel trattamento della dislessia evolutiva di tipo fonologico*, Atti del convegno nazionale "Informatica didattica disabilità", 4-5 novembre 1991
- ❑ *Letterarietà nella didattica della scrittura*, "Il tempo della scuola", Morano ed., 1993
- ❑ *Telematica e scuola di base: un'ottimismo giustificato?*, TD n. 2 1993
- ❑ *Sperimentare il recupero nella scuola media "Don Milani"*, "Il tempo della scuola", n. 5, Morano ed., 1993
- ❑ *Metodo quantitativo e strumenti informatici per l'archiviazione e l'elaborazione dei dati nello studio delle scienze umane*, in Atti del convegno "Didattica" 1994
- ❑ *Data base e scienze umane nella scuola media*, TD n. 3-4, 1994
- ❑ *Per una programmazione di applicazioni telematiche nella scuola di base*, in "Telematica a scuola" IRRSAE Toscana, 1994
- ❑ *Il foglio elettronico e l'insegnamento della matematica: esperienze nella scuola media*, in "Golem", luglio-agosto 1994
- ❑ *Educazione sessuale a scuola*, in "Insegnare", n. 4 1994
- ❑ *Genitori stranieri a scuola*, Quaderni IRRSAE Liguria n. 29 1994
- ❑ *Cooperazione a distanza per l'apprendimento della storia nella scuola di base: il progetto storybase*, Garamond, 1996
- ❑ *Immigrazione e scuola: riflessioni sull'uso del software per l'integrazione linguistica*, in Atti 5° Convegno Nazionale Informatica, Didattica e Disabilità CNR Bologna 1997
- ❑ *Distance collaboration for studying in lower secondary schools: the storybase project*, in "International Journal of educational Media", vol. 25(1) USA 1998
- ❑ *Integrazione linguistica e culturale: le opportunità del software scolastico*, in "IS Informatica e Scuola", ed. Hugony n. 2 1998
- ❑ *Flessibilità di rete, flessibilità di scuola*, TD n. 14 1998
- ❑ *Multimedialità in classe nella scuola "Don Milani"*, in RES n. 15 1998
- ❑ *Comunicazione e Cooperazione a distanza per l'autonomia didattica*, TD n. 15 1998
- ❑ *La vetrina BSD: Scuolamulti* in TD Tecnologie Didattiche CNR n°3 2000 ed. Menabò
- ❑ *Alunni Stranieri e Software didattico: un percorso di italiano L2*, in Atti del Convegno TED Genova 2001
- ❑ *Tecnologie telematiche e multimediali per la scuola dell'autonomia*, in Franco Angeli 2001
- ❑ *Cooperare a distanza per costruire una comunità di pratica*, in Franco Angeli 2001
- ❑ *Don Milani incontra Colombo. Una scuola media*, in "Classi meticce", ed Carrocci 2003

36

C. AREA DI RICERCA E DI PROGETTO "EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA INTERCULTURALE"

Il tema: sua rilevanza e problemi connessi

Il tema dell'intercultura in un paese appartenente ad una comunità politica quale quella europea probabilmente avrebbe avuto orientamenti e indirizzi di ricerca diversi, se la forte ondata migratoria non avesse avuto una ricaduta sociale nei differenti settori del lavoro, della sanità e della giustizia e in particolare nel mondo scolastico. Gli approfondimenti teorici su questo evento sociale permettono di individuare due percorsi di analisi e di studio

- ❑ fenomeno osservabile quantificabile e misurabile
- ❑ problema che pone domande e impone nuove strategie organizzative

In Italia, già da tempo, diverse Università avevano iniziato la loro ricerca attraverso gli studi di glottodidattica, osservando i comportamenti linguistici, dapprima di adulti (studenti /lavoratori) e successivamente di soggetti in età evolutiva. La ricerca linguistica nazionale, ha affron-



tato la situazione in modo analitico, ricercando metodologie sistematiche legate all'apprendimento di una lingua straniera e alla tutela e all'esportazione della lingua nazionale, attraverso la descrizione del fenomeno, entrando nel merito di aspetti tecnici dell'apprendimento linguistico. Sono molto recenti gli studi di tale settore che si occupano del problema attraverso una visione sociale e quindi più globale e nella dimensione di dialogo fra culture diverse. Nei luoghi in cui invece l'immigrazione è stata percepita come problema sociale, ci riferiamo ai centri di accoglienza per minori, donne e nuclei famigliari, sono nate riflessioni di ordine pedagogico e sociale e percorsi orientati all'uso della lingua e allo scambio comunicativo fra persone. In tali contesti l'immigrazione propone bisogni specifici che hanno portato alla creazione di una cultura dell'ascolto, dell'accoglienza e del confronto, elementi costitutivi di una **dimensione interculturale**. A questa crescita ha contribuito felicemente, anche se in modo più disordinato, il territorio dei grandi centri urbani. Si pensi a questo proposito all'opera dei centri territoriali di accoglienza, alle organizzazioni di volontariato e ai centri di educazione alla mondialità anche delle diverse organizzazioni religiose¹. Tali sedi così come le diverse scuole sono diventati oggetto/soggetto di analisi e di ricerca socio-pedagogica e veri centri propulsori di pedagogia interculturale. Per chi arriva da un paese straniero, l'istituzione scolastica è diventata elemento di riconoscimento dei valori condivisi dai cittadini di quella comunità. Per la maggioranza dei casi, essa rappresenta il primo centro di orientamento rispetto al territorio, il primo contatto con il nuovo paese nei suoi aspetti sociali organizzativi educativi e culturali. Per le famiglie straniere, i modelli scolastici e la loro organizzazione, sono l'effettiva ricaduta delle dichiarazioni etico sociali dell'ambiente in cui i nuclei si trovano a vivere. In tale contesto la SMS Don Milani, collocata in posizione strategica rispetto al centro storico di Genova, sede di vecchie e nuove immigrazioni, ha accolto da sempre le spinte sociali che da esse derivano, connotandosi per un'utenza fortemente eterogenea sia socialmente che culturalmente, dimostrando una perenne capacità di adattamento e flessibilità organizzativa coltivando proposte di collaborazione esterna o di studio e ricerca sociopedagogica. Nella scuola del terzo millennio la voce interculturale ci conduce necessariamente a dover parlare di lingua e non solamente come strumento di alfabetizzazione, ma nella sua accezione più ampia, poiché è opinione condivisa che la lingua nelle società è talvolta una ragione o altre volte una scusa per la discriminazione sociale². Su quest'orientamento non possiamo affrontare il tema interculturale come se fosse un settore opzionale delle fondamenta del nostro impianto scolastico, ma per i principi e i valori a cui la SMS Don Milani si è sempre ispirata, esso conduce obbligatoriamente a pensarci come ad una **scuola interculturale**.

LA STORIA ISTITUZIONALE RECENTE

Il primo segnale d'attenzione nei confronti del processo migratorio all'interno della scuola si coglie nella **C.M. n. 207/86 sulla scolarizzazione degli alunni zingari e nomadi** a cui è seguita la prima Circolare specificamente rivolta alle **presenze di allievi immigrati** nelle scuole italiane, la **C.M. n. 301/89** in cui vengono ribadite l'uguaglianza delle opportunità formative come "la condizione primaria per realizzare le giuste condizioni di tutela giuridica e di dignità per il lavoratore immigrato e per la sua famiglia". Gli strumenti indicati nella **L.517**, trovano un ulteriore spazio applicativo e gli insegnanti possono creare nuove soluzioni per un fenomeno ancora in parte sconosciuto. Autori come Visalberghi negli anni 80 riconoscono la necessità di un approccio interdisciplinare e trasversale ai curricoli. L'interculturale, per esprimere i concetti di educazione alla pace e alla non violenza, si deve avvalere di una metodologia didattica capace di portare all'assunzione di punti di vista differenti. Franco Cambi già nell'88 affrontava il tema "Educazione e razzismo" individuando nell'esercizio democratico della convivenza e in un opportuno inter-vento delle istituzioni formative due possibili strade da percorrere da parte delle scuole. E questi orientamenti non sono stati affatto trascurati nelle indicazioni legislative successive: la **C.M. n. 205 /90** in cui vengono riportati i risultati di indagini sul tema, dà indicazioni organizzative e si parla per la prima volta in maniera ufficiale di **educazione interculturale** come di risorsa scambio e confronto. La successiva **C.M. n. 73/94** ("Dialogo interculturale, convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola"), rileva che l'educazione interculturale non è rappresentata dalla mera presenza di alunni stranieri nella scuola ma si realizza **mediante il dialogo e la convivenza**. Nella **L. 40/98** e nel suo **D.L.n286** sono esplicitate le norme riguardanti l'accoglienza dei minori stranieri sul territorio nazionale, richiamandosi alle indicazioni espresse dalla convenzione sui diritti del fanciullo e aprendo all'art.38 uno spazio relativo all'istruzione degli stranieri e all'educazione interculturale. In tale articolo si prevedono a 360° le necessità e le relative risposte istituzionali che la scuola può dare in relazione all'accoglienza e all'integrazione di alunni stranieri, **dall'insegnamento della lingua, alla mediazione, fino alle attività di formazione del personale docente**. Nel **D.P.R.394 /99** si danno indicazioni di tipo organizzativo quali, l'accoglienza e le iscrizioni e viene ribadito il diritto/obbligo all'istruzione scolastica con l'intesa di enti locali, comunità e associazioni. Lo stesso regolamento relativo dell'autonomia scolastica **L.275/99** sottolinea come i percorsi formativi siano orientati alla valorizzazione della diversità e devono garantire il carattere unitario della scuola attraverso anche la valorizzazione del pluralismo culturale.

LO STATO DELLE ESPERIENZE E DELLA RIFLESSIONE (IN ITALIA E OLTRE)

"La escuela necesita de una atmósfera nutricia, una pedagogía de la pregunta y una cultura dialógica que favorezca un aprender compartido, gozoso, acogedor de inquietudes y propulsor de iniciativas y autonomías, invitante a manifestar su asombro, a buscar y cuestionar conocimientos y que sea garante de un vivir escolar sereno y respetuoso de expresiones individuales y sociales que les aproximen a prácticas de tolerancia, propias a una humanidad habitada por diversidades". (I. Pavez Guzman Centre in Philosophy for Children –Chile). Apriamo simbolicamente il paragrafo sullo stato delle esperienze e sulla riflessione, consapevoli di non enunciare sistematicamente tutti gli orientamenti presenti nel campo della ricerca su questo tema, ma con alcune considerazioni che vengono dall'altra parte dell'emisfero, da un paese considerato il sud del mondo, che ha accolto a nostro giudizio una metodologia e un programma che può garantire all'interno della scuola il percorso interculturale. Prima di affrontare il nuovo analizziamo parte dell'esistente: Il tema può essere articolato in almeno due grandi sottotemi

- ▣ **l'interculturale come asse trasversale** rispetto alle scelte pedagogico didattiche della scuola
- ▣ **i percorsi di integrazione linguistica**, ovvero l'insegnamento dell'Italiano come Lingua 2, tenendo conto che le lingue classificano gli oggetti dell'esperienza in modo diverso e che **"imparare a leggere e a scrivere nella <lingua dell'altro> si configura come un vero e proprio processo d'iniziazione"** (G. Favaro)

1. Come di Milano, CiDISS di Torino, Caritas diocesane, Centro di Educazione alla Mondialità, Mani Tese etc..



Le scuole sono sempre state multiculturali. Finora le ha contraddistinte una diversità di genere, di abilità, di classe sociale. Tali diversità hanno da sempre costituito un problema per una scuola pensata e realizzata, dall'800 in poi, per uniformare e ridurre i "disadatti", i diversi, ma dagli anni '60 in poi si è sviluppata tutta una riflessione e ricerca per "adattare" la scuola e ridurre la discontinuità tra la monocultura della scuola e le multiculturalità dei suoi utenti. Negli ultimi anni si sono aggiunte le diversità, cosiddette "etniche", dei bambini provenienti dai altri Paesi. Il fenomeno dell'immigrazione richiede certamente una attenzione e una progettualità specifica, ma all'interno del tema storico della gestione dell'eterogeneità

- a) per correggere un approccio troppo etnicizzante e culturalista al fenomeno immigrazione che ci ha portato da un lato a sottovalutare e oscurare l'individualità delle persone, dei loro bisogni e dei loro progetti di vita, dall'altro l'elemento di **esclusione sociale** e di **disuguaglianza interno** alla differenza culturale
- b) per sottolineare che il problema non è tanto la provenienza, quanto la classe sociale di appartenenza all'interno del Paese d'origine. Così infatti si esprime anche il sociologo S. Brint nel valutare la diversa incidenza delle variabili che producono disuguaglianza nelle prestazioni scolastiche **"l'appartenenza di classe influisce sempre notevolmente sulle prestazioni scolastiche in quanto presenta nessi sistematici con la distribuzione sociale delle risorse culturali e dei livelli motivazionali. L'etnia è un criterio di divisione di importanza variabile. In alcuni casi è più importante della classe sociale, in altri svolge un ruolo secondario"**
- c) per non dimenticare e sottovalutare le altre "diversità", anche perché significherebbe disperdere un grande patrimonio di ricerche, teorie, esperienze accumulatosi nei decenni scorsi e utili a "inquadrate" anche diversità più recenti e emergenti. Nella cassetta degli attrezzi abbiamo molti strumenti teorici e operativi utilissimi per vecchie e nuove diversità.

È allora utile ricordare alcune tappe e sviluppi significativi dell'elaborazione sui "bambini diversi a scuola": dalla prima fase, quella del "deficit" da compensare, le teorie sulla "deprivazione culturale" di Riessman (1962), il Rapporto Coleman sull'eguaglianza delle opportunità educative (1966), al ribaltamento di quel punto di vista: la scuola come "grande disadattata" (Bruno Ciari), il j'accuse di don Milani con la "Lettera a una professoressa", le ricerche sui meccanismi che producono l'insuccesso scolastico dei bambini diversi dalla cultura della scuola (Harry Passow, Basil Bernstein, in Italia Parisi e Antinucci del CNR di Roma, l'effetto Pigmalione di Rosenthal e Jacobson, l'approccio sistemico di Cancrini etc etc). L'elemento di analisi, forte e valido tuttora, è che vi sia una forte discontinuità tra la cultura della scuola, i suoi codici relazionali, linguistici, cognitivi e le culture di bambini provenienti da determinati ambienti sociali sia nativi sia, a maggior ragione, immigrati. Questa discontinuità produce insuccessi, esclusione, dispersione scolastica, insomma disuguaglianza rispetto ai diritti di cittadinanza. Quindi la scuola è stata, è e soprattutto sarà una realtà multiculturale. Assai meno è stata ed è una realtà interculturale. Il prefisso multi "describe" una situazione di fatto, la presenza di più culture. Il prefisso "inter" indica relazione, confronto, mediazione, una prospettiva da costruire, un ambiente in cui tutti possano esprimere le proprie conoscenze e competenze e incontrare altri punti di vista e contaminarsi tollerando l'incertezza. Il problema è passare dalle presenze multiculturali alla costruzione di contesti educativi interculturali capaci di coinvolgere tutte le dimensioni dell'individuo: cognitiva, etica, affettiva, motoria. I dati emersi da ricerche condotte a livello europeo indicano che i bambini e i ragazzi delle etnie minoritarie presentano curricoli scolastici meno brillanti; che gli allievi stranieri sono più numerosi nelle scuole che preparano a svolgere lavori meno pagati e meno prestigiosi e ottengono voti più bassi nei diplomi. È già un punto di partenza, questo, sul quale i docenti possono riflettere in merito all'utilità e alla necessità di attivare didattiche alternative, compensative, più formative in contesti educativi pluriculturali. Ricordando a questo proposito quanto sostiene D. Demetrio in relazione alla vulnerabilità dell'alunno straniero, possiamo facilmente affermare che i ragazzi in situazione di emigrazione possono diventare ragazzi a rischio. La famiglia e la scuola in cui i ragazzi vivono risultano così uno degli aspetti più delicati e incidenti sulla riuscita educativa nella formazione del nuovo cittadino e questi due contesti possono attivare od arrestare il processo evolutivo. Le famiglie sono portatrici della propria specifica cultura, il loro progetto migratorio solo in pochi casi è circoscritto nel tempo; si tende non più a sentirsi lavoratori ospiti, ma si cercano forme di radicamento maggiore. Nel momento in cui l'individuo sceglie di estendere la sua scelta a tutto il nucleo, il rapporto all'interno del nucleo familiare e la nuova società si modifica e in particolare i figli di seconda generazione contribuiscono alla nascita di una cultura dell'immigrazione², una cultura completamente nuova, che fa apparire così superata la posizione di chi individua nella presenza degli stranieri un modello da orientare verso l'assimilazione. Le famiglie vivono al proprio interno l'emozione, talvolta dolorosa, di rimanere legati al passato attraverso la memoria e nel tempo stesso lo slancio vitale del progetto verso il futuro: è con queste tensioni che la famiglia straniera entra nella scuola e diventa anch'essa **cittadino utente** di tale servizio. Dalle recenti ricerche svolte su un campione rappresentativo della nostra città³ in cui è stata inserita anche la nostra scuola, risulta che le famiglie straniere hanno titoli di studio più elevati se confrontati con quelli di altre città italiane, e che la stessa lingua italiana viene usata abitualmente nella conversazione domestica almeno per la metà delle famiglie presenti, mentre altrove è rappresentata da un terzo. Genova rispetto ad altre città, sempre secondo i dati statistici, ha fornito ai ragazzi stranieri supporti per l'integrazione, infatti 1/3 dei ragazzi frequenta centri territoriali di accoglienza, animazione, studio e svolge attività individualizzate nella scuola, mentre il rapporto con i docenti e famiglie ha saputo mantenersi nel tempo. Lo stato dell'opera rispetto ai percorsi linguistici da attuare nella scuola multietnica rappresenta una larga fascia di energie che il sistema scolastico impiega, avvertendo tale problema come l'impedimento all'integrazione didattica. Già in altri contesti europei ed extraeuropei di immigrazione questo settore è stato oggetto di studio e osservazione, orientando le strategie didattiche organizzative verso due modelli scolastici diversi: **modello integrato versus modello separato**. Nel primo si propone un percorso in cui gli studenti vengono inseriti nelle classi dei coetanei nelle quali seguono metodi e contenuti curriculari uguali con interventi di supporto linguistico, nel secondo caso gli studenti vengono raggruppati insieme in classi per un periodo di tempo circoscritto avendo contatti programmati con i madrelinguisti, in quest'ultimo caso le singole scuole però possono decidere di prolungare l'isolamento didattico fino al raggiungimento di uno standard linguistico accettabile. In Italia la presenza della Legge

2. Cfr F. Gobbo "Dal multiculturalismo americano all'intercultura: il contributo del Consiglio d'Europa" in "L'intercultura dalla A alla Z" a cura di Favaro Luatti ed F. Angeli.

3. Palmas Queirolo Fravega, "I percorsi di istruzione e socializzazione dei ragazzi stranieri a Genova. Sintesi dei principali risultati" Facoltà di Scienze della Formazione Università di Genova e a cura di Queirolo Palmas Fravega, Classi meticce Carocci.



517 sull'individualizzazione dell'insegnamento e la carenza di risorse aggiuntive, ha favorito l'adesione al primo modello di integrazione. Gli insegnanti si sono così trovati ad affrontare il problema della costruzione di materiali e di percorsi ad hoc con una particolare attenzione alla fase dell'accoglienza. Con l'incremento numerico e la durata del processo di integrazione sono emersi nuovi problemi e in questo senso il contributo di J. Cummins, ha portato a delle riflessioni legate non solo alla **lingua per comunicare ma anche alla lingua per studiare**. Questo ricercatore afferma che debba esserci un livello minimo di competenza linguistica di ogni bambino per poter raggiungere le fasi dello sviluppo ed evitare gli svantaggi cognitivi, associati alla sua esperienza bilingue. Occorre infatti, valutare quali siano le combinazioni di L1 e L2 in grado di essere accettate, con il rischio di accelerare o ritardare l'apprendimento. Egli distingue e definisce la BICS (basic interpersonal communication skills) ovvero una padronanza superficiale della L2 che si contrappone alla CALP (cognitive academic language proficiency). Lo sviluppo cognitivo, ciò che viene chiamato "common underlying proficiency" è ciò che permette loro di svolgere il collegamento fra le due lingue e deve quindi in qualche modo essere garantito per poter raggiungere risultati soddisfacenti. Non bisogna quindi confondere in una prospettiva di apprendimento scolastico, la competenza legata alla BICS quindi il patrimonio linguistico nelle sue espressioni morfosintattiche e lessicali con ciò che è CALP e che permette di **entrare in possesso degli oggetti della conoscenza e della costruzione del sapere**. La dimensione del linguaggio definita da Cummins CALP si sviluppa quando i ragazzi sanno "muoversi" in situazioni comunicative impegnative e poco inquadrati nel contesto, come saper fare sintesi e analisi, operazioni critiche, confronti logici, interpretazioni soggettive e relazioni obiettive. Questo indipendentemente dalla lingua usata o meglio attraverso l'interazione delle due o più lingue. Il concetto di fluenza linguistica è proprio legato alla capacità di utilizzare **la lingua come strumento di cognizione e argomentazione**. Il rapporto fra L1 e L2 è di interdipendenza perché esiste **un'unica fabbrica di pensiero, di idee e di operazioni che è la mente di ciascun alunno**.

ELEMENTI CHE CONIUGANO I DUE SOTTOTEMI

Come trasferire i principi etici e sociali indicati dalla pedagogia e le attenzioni legate allo sviluppo del linguaggio nella pratica didattica?

Le numerose domande e le considerazioni precedentemente illustrate ci portano ad individuare un unico macroproblema: **quali sono gli strumenti didattici a sostegno di una scuola interculturale?** Una possibile risposta a questo ce la indica M. Lipman che fin dal 1969 ha proposto un percorso ancora poco seguito in modo sistematico, ma che attualmente è in fase di sperimentazione in varie parti del mondo e in particolare in America Latina. Gli obiettivi del programma sono proprio lo sviluppo delle abilità cognitive di base (ragionamento ipotetico, induttivo e deduttivo, analogie, generalizzazioni...). Le indicazioni didattiche seguono uno specifico percorso di tecnica del pensiero critico, di logica formale e informale che i ragazzi potranno poi applicare alla matematica, alle scienze sociali e nello studio della lingua e dei linguaggi in genere. Questo comporta un modello di dialogo, una pedagogia della ricerca, in cui la classe diventa comunità di confronto, uno strumento didattico per rendere concrete le indicazioni del percorso interculturale auspicato dalle indicazioni istituzionali. Tutto ciò in una visione didattica non statica, caratterizzata dalla forte circolarità delle informazioni interne a una classe, in particolare una classe con alunni stranieri, che risulta costituire una situazione di problem solving a cui tutti possono contribuire. La situazione didattica che si realizza in un contesto attivo è necessariamente orientata a una didattica impostata secondo i criteri del problem solving e tutto ciò che ne segue è una costruzione del sapere reale, che include abilità trasversali, quali l'uso e le funzioni della lingua. Per gli alunni stranieri presenti in tale contesto cooperativo di lavoro, dopo quanto affermato risulta di non semplice definizione il punto di partenza di un percorso di apprendimento in L2, da intendersi non come un percorso a steps, ma piuttosto come un itinerario che dal centro si sviluppa a grappolo, portando gli allievi a livelli di competenza comunicativa differenti, esattamente come sono differenti le capacità espressive linguistiche di ciascun allievo della classe. Utilizzando tale prospettiva, il rispetto della lingua di origine e il mantenimento della stessa non risulta più solo un fatto "etico" di riconoscimento valoriale della cultura altrui, ma diventa lo strumento essenziale per la costruzione di un reale apprendimento bilingue, con non poche implicazioni sociali e di promozione umana.

39

Le esperienze e le professionalità della Don Milani

LE IDEE GUIDA

I seguenti punti sono il risultato dell'esperienza didattica maturata all'interno della scuola, indotta da fattori contingenti quali l'elevato numero di alunni stranieri e supportata da un modo di essere scuola tradizionalmente innovativo. I docenti hanno attuato in prima persona il passaggio **dalla disponibilità emotiva alla disponibilità cognitiva** come auspicato da F. Cambi, tentando questo trasferimento nella pratica didattica e organizzativa. Possiamo così individuare nel patrimonio didattico della scuola una **Metodologia dell'intercultura** contrassegnata da:

- operatività
- empatia
- simbolizzazione
- conoscenza e potenziamento dei diversi linguaggi
- ricordo e memoria
- utilizzo dei diversi canali percettivi
- verità dell'informazione
- confronto /capacità di porre e porsi domande
- strumenti logici
- qualificazione dei contenuti specifici disciplinari
- creazione di un ambiente di apprendimento cooperativo e non competitivo
- attenzione ai climi di classe e di scuola
- flessibilità organizzativa



Tutti fattori sottesi alle diverse attività interne alle classi, ma mai strettamente connotabili con una ipotetica attività od ora di intercultura". A questo corrispondono negli insegnanti **attenzioni pedagogico/didattiche** dell'intercultura quali:

- ▣ atteggiamento mentale individuale : dal pluralismo e dalla tolleranza all'incontro e al dialogo
- ▣ assunzione di altri punti di vista
- ▣ scoperta delle diverse modalità di percezione
- ▣ lavorare e comunicare con altri
- ▣ volontà di produrre convivenza democratica
- ▣ ridondanza di valori e di contenuti nelle diverse discipline
- ▣ coesistenza e identità, clima di classe: la comunità classe e le altre comunità
- ▣ valorizzazione dell'individuo nel gruppo
- ▣ il peso del confronto e la gestione affettiva
- ▣ forza comunicativa dell'adulto
- ▣ comportamento culturale dell'adulto

Tutto ciò nasce da

▣ **un'idea del fare scuola**

in cui come sostiene Bruner contrariamente alla scuola tradizionale ove si "narrano" eventi attraverso le discipline specifiche, metodo veloce per organizzare l'esperienza e la conoscenza, si sollecitano i ragazzi a imparare a pensare in base alle informazioni di cui ciascuno è in possesso. Nell'apprendimento spesso sappiamo "fare", prima di riuscire a "spiegare che cosa stiamo facendo", la mente infatti è un'estensione delle mani e delle attività alle quali si applicano. Si riconosce nella pragmatica della comunicazione, la chiave di accesso al linguaggio e alla cultura del gruppo, infatti la lingua, prima di essere un sapere, è uno strumento per "fare". Il significato delle parole viene assimilato quando si crea la situazione che Bruner definisce "azione condivisa", ovvero quella situazione creata dall'adulto per i piccoli nelle prime fasi di vita, durante l'acquisizione del linguaggio naturale.

40

▣ **un'idea di uso della lingua**

La nostra scuola ha dato da sempre spazio alla Lingua come elemento comune e trasversale alle singole discipline creando opportune strategie organizzative e didattiche. Il patrimonio e la tradizione della scuola non poteva orientarsi solo verso un inserimento scolastico degli alunni stranieri che prevedesse l'uso della lingua nelle forme linguistiche strettamente legate al codice della comunicazione e dello scambio. Il modello integrato poneva immediatamente il problema su un piano differente, ribaltandolo verso forme di integrazione didattica attraverso l'uso della lingua orientato all'apprendimento, alla conoscenza e al riconoscimento dei saperi delle diverse culture che favoriscono lo sviluppo del pensiero. Gardner nel suo saggio "Forma mentis", contro le posizioni etnocentriche cerca la dimostrazione delle somiglianze cognitive nelle diverse culture. Egli dimostra che i meccanismi che sottendono l'apprendimento della lettura e della scrittura non si differenziano nelle diverse popolazioni, mettendo così fine a pregiudizi etnocentrici. L'esistenza di un Dna cognitivo comune ci permette la costruzione della nostra mappa del mondo, quindi i processi della conoscenza non esprimono naturali differenze, ma semmai un linguaggio comune. La scientificità di tali studi ci consente di sgombrare il campo da possibili pregiudizi e di aprire nuove prospettive. L'intercultura, come dice D. Demetrio, poggia su forme di apprendimento transcognitive, ovvero sulla capacità di trasferimento da un atto cognitivo all'altro. **La scuola dell'intercultura attiva processi mentali e non si limita al trasferimento dei contenuti, ma, passando attraverso la conoscenza delle culture altre, ne riconosce la dignità e l'originalità.** Non si tratta quindi di un'assimilazione attenta all'emarginazione, ma di un'interazione reciproca ove la scuola diventa il "micro- mondo" di tutti.

La lingua quindi integrandosi con gli altri e fondamentali linguaggi è diventata

- ▣ strumento di integrazione socioculturale
- ▣ strumento per il dialogo e dell'integrazione didattica
- ▣ strumento di prevenzione all'emarginazione sociale, attraverso le diverse forme di studio
- ▣ strumento di evoluzione del linguaggio e del pensiero in rapporto con gli elementi costitutivi del fare lingua
- ▣ esercizio per attivare il ragionamento, la riflessione il modo di porre e porsi domande, costitutivi di una società interetnica
- ▣ strumento per il consolidamento della personalità
- ▣ strumento per "fare", strumento per "sapere" e per "essere"

La **forte intenzionalità comunicativa** del corpo docente garantisce la mediazione tra fare e sapere e la riuscita del percorso didattico in cui **comprendere le parole dei ragionamenti** diventa l'obiettivo principale.

Le esperienze concrete

Diversi sono i settori su cui la scuola ha lavorato in questi anni per far emergere la dimensione interculturale attraverso interventi e progetti su singoli alunni, classi, docenti, famiglie. La prima sistematizzazione di queste istanze risale all'anno scolastico 98/99, quando viene formulato il progetto per il Provveditorato agli Studi di Genova **"I COLORI DELLA SCUOLA"**, di seguito approvato e finanziato dalla Legge Regionale n° 28 del 20 agosto 98 e successivamente integrato in relazione ad **"Educazione ai temi della Mondialità e alla Pace"**. Esso viene poi rinnovato negli anni successivi. Tale progetto dopo aver individuato i bisogni formativi della scuola ha enucleato una serie di interventi specifici e creato occasioni di formazione e ricerca nelle differenti aree che l'intercultura propone. In particolare ha promosso alcune iniziative specifiche per la **formazione del personale** docente interno ed esterno.



Nel 2000 si perviene alla costruzione di un **Laboratorio permanente di Educazione alla pace e alla cooperazione** per i ragazzi, prima però, si evidenzia l'esigenza di promuovere al proprio interno la formazione attraverso un corso d'aggiornamento interno sulle tematiche dell'**Educazione alla mondialità**, corso che stimola la riflessione individuale e l'acquisizione di una nuova consapevolezza rispetto alla comunicazione e alle dinamiche interculturali, al riconoscimento del valore sociale e culturale delle diversità, la presa d'atto che spesso la migrazione e lo smarrimento linguistico creano fragilità, talora disagio e che quindi è necessario prevenire o intervenire precocemente su tali problematiche. Dall'iniziale esperienza di formazione in gruppo si è delineato un gruppo di lavoro che ha messo a punto e ampliato il **percorso didattico GeoMondo** (vedi). Parallelamente vi si affianca il **Progetto SCUOLA MULTI** (2000), nato in collaborazione con l'Istituto Tecnologie Didattiche del CNR di Genova, successivo al Progetto di **Forum telematico "DopoBabele"** (1998), che ha visto scuole genovesi e non in rete per scambio di esperienze in collaborazione con docenti dell'Università di scienze della Formazione di Genova. Grazie all'esperienza e alle informazioni raccolte durante le attività della scuola si costruisce un sito internet (www.itd.ge.cnr.it/scuolamulti attualmente tutto il materiale è utilizzato in parte dal sito **INDIRE alla voce Intercultura**), che ha rappresentato un servizio on line per chiunque desiderasse confrontarsi sulla didattica e in particolare sull'uso del software didattico per stranieri. Sempre in relazione alla formazione del personale, precedentemente la scuola Don Milani aveva coordinato il lavoro dei docenti di diverse scuole del territorio genovese, per la costruzione di materiale didattico destinato all'alfabetizzazione, schede bilingui pubblicate e distribuite dal Provveditorato di Genova denominate **"Benvenuto in Liguria"**. La continua collaborazione con ITD CNR di Genova ha favorito lo sviluppo di alcune **ricerche azioni** che hanno avuto spazio di confronto nei convegni specifici, IDD Bologna novembre '97 e TED febbraio 2000; il lavoro di ricerca linguistica ad esse riferibile è attualmente consultabile on line attraverso gli approfondimenti sull'uso di programmi della Biblioteca del Software didattico dell'ITD CNR. Inoltre recentemente alcuni **Progetti di Tirocinio** degli Specializzandi di Lettere della SSIS di Genova hanno avuto come obiettivo la costruzione di attività e percorsi legati alle tematiche della mondialità, in sintonia con quanto progettato dai consigli di classe. Si è così permesso agli specializzandi di verificare sul campo quanto alcuni oggetti di studio della classe potessero essere motivo di riflessione sulle vicende individuali dei singoli, come ad esempio le tematiche legate all'emigrazione e infine alla condizione dei Paesi del sud del mondo e quali attenzioni pedagogiche porre nell'affrontare tali argomenti.

Le scelte didattiche all'interno delle **classi** hanno trovato e continuano a trovare una fonte preziosa nella collaborazione che la scuola ha da sempre con il **laboratorio Migrazioni / Centro Scuola e Nuove Culture del Comune di Genova**. Tale laboratorio attraverso percorsi animati di narrazione e creatività dell'immagine, del suono, del movimento ha fatto da volano, attraverso un ormai decennale rapporto didattico con la scuola in particolare con le classi prime, affinché esperienze "straordinarie", diventassero linguaggio comune nelle diverse discipline espressive. Così come il rapporto con il Museo Etnografico D'Albertis e il Museo di Etnomedicina dell'Istituto di Antropologia dell'Università di Genova, sono diventate risorse facilmente accessibili per il lavoro didattico degli insegnanti, capaci ormai di cogliere spunti, per far sentire i ragazzi anche se di diversa provenienza, appartenenti a un unico mondo che si esprime in molteplici e incredibili forme. Negli anni sono state seguite rassegne di **film in lingua originale**, contribuendo a quella familiarità con le lingue degli altri (ispano americano, ma non solo) e al rovesciamento di ruolo linguistico. Queste e altre iniziative hanno sempre trovato una collocazione organica all'interno dei curricoli disciplinari delle singole classi con una ricaduta formativa di non poco peso. Le attività vengono sempre più pianificate, riconoscendo la classe multietnica come un elemento omogeneo all'interno di tutto l'Istituto. Non presenza di singoli alunni che si integrano, ma comunità che coesistono e si integrano e trovano anche nelle proposte didattiche contesti confronto. A monte dell'attuazione di numerosi percorsi didattici possiamo individuare la disponibilità degli insegnanti ad effettuare un allargamento/integrazione dei contenuti utilizzando dati, esempi, informazioni, provenienti da altre culture all'interno delle discipline. Le Unità didattiche disciplinari e interdisciplinari utilizzano risorse "interculturali" ed interretliche, con forti ricadute nell'ambito dei laboratori espressivi e scientifici. Sono state accolte e/o promosse **iniziative del territorio** (ad esempio partecipazione a mostre interattive sui temi del pregiudizio e del razzismo, o alla riscrittura della "Carta dei diritti dei fanciulli"), e rispetto a progetti a breve e medio termine con la collaborazione di numerosi operatori e istituzioni esterne.

- ❑ "Centro Scuole e nuove culture" del Comune di Genova
 - per "Progetto sperimentale antidispersione scolastica ragazzi stranieri in particolari situazioni di difficoltà"
 - Attività di Orientamento gestita dal CFP "Fassicom" 2003/2004⁴
 - per il Progetto "Un futuro credibile"
 - borse di studio erogate ad alunni del Marocco per impedirne la dispersione
- ❑ progetto "Un ponte fra due scuole"
 - gemellaggio con la scuola "Bni Marine" di Fes (Marocco)
- ❑ col Dott. Ferroni formatore, tecnico di cooperazione internazionale, consulente ONU in programmi di cooperazione internazionale
 - Progetto "Educazione alla Mondialità"
- ❑ con Ecoart
 - Attività didattica nelle classi con interventi di esperti nell'ambito del settore musicale. Organizzazione di una mostra sugli strumenti musicali del mondo aperta al territorio in particolare per le scuole elementari limitrofe.

Vengono parallelamente promosse iniziative a sostegno dei **nuclei familiari** attraverso il **Tutoraggio per gli alunni**, l'orientamento delle famiglie all'uso dei servizi cittadini e territoriali, l'erogazione di **Borse di studio** post licenza media per ragazzi stranieri meritevoli. Viene istituita una Commissione Intercultura (accoglienza, inserimento, organizzazione di attività di compensazione linguistica, feste d'accoglienza interculturale, eventi simbolici, ecc) e uno sportello con presenza di una figura professionale avente esperienza di bambini e adolescenti in situazione di emigrazione temporanea o stabile. Si attiva, grazie alla cooperativa dei **mediatori culturali**, un progetto relativo al servizio settimanale per le tre etnie più presenti nella scuola (cinese, arabo, ispano americano). In realtà le prime attività, ormai quasi una decina di anni fa, avevano proprio riguardato il coinvolgimento delle famiglie, inizialmente con progetti d'accoglienza legati a manifestazioni collettive



(feste inetrulturali, film serale in lingua, etc) e come già detto con attività di orientamento sul territorio in relazione anche alla tematiche della salute. Per quanto riguarda l'apprendimento e il consolidamento della lingua italiana dei **singoli alunni** in questi anni sono state adottate diverse strategie di organizzazione a vantaggio dell'individualizzazione dei percorsi, svolti attraverso attività singole e attività a piccoli gruppi di livello sia linguisticamente eterogenei che omogenei. Per alcuni anni scolastici alla scuola è stata data una piccola risorsa (9 h cattedra) per grandi numeri di alunni stranieri da alfabetizzare. L'individualizzazione è risultata la carta più rapida per permettere di far arrivare l'allievo ad un livello comunicativo accettabile e ciò mediamente si realizza in un anno scolastico. In questo senso è risultata preziosa le presenze dei tirocinanti dell'Università di Genova dei corsi di Scienze della Formazione, Perform, Diritto Internazionale. Grazie a schede di progettazione individualizzata e alla presenza di un coordinatore specifico, le attività didattiche hanno potuto essere orientate secondo i criteri individuati dal consiglio di classe. Ai corsi di compensazione linguistica si sono affiancati percorsi di studio mirati all'apprendimento di unità di lavoro delle singole discipline, effettuati in ore di flessibilità in orario aggiuntivo dei docenti.

Il problema

La riflessione interna al collegio della SMS Don Milani ha portato a definire alcuni aspetti cardine dell'intercultura

- ❑ le relazioni e le mediazioni interne alla scuola stanno contribuendo al passaggio da una situazione multiculturale a quella interculturale
- ❑ il processo interculturale si può attuare qualora vengano valutati e rimossi fattori di esclusione sociale e disegualianza attraverso il riconoscimento, la comprensione e l'accettazione delle diversità presenti
- ❑ nelle classi multietniche il problema della lingua è il problema dello studio e del ragionamento, la porta di accesso per la promozione umana e per il superamento delle diseguaglianze
- ❑ il processo interculturale si attua principalmente sulla formazione e sulle metodologie a cui far seguire scelte specifiche di contenuto.
- ❑ il clima di classe e i modelli adulti contribuiscono ad una crescita democratica e di confronto fra culture diverse orientate verso un nuovo modello socioculturale
- ❑ l'identità e il senso di appartenenza sono dati prima di tutto dall'essere nel gruppo degli adolescenti
- ❑ il rapporto con il mondo adulto e la famiglia sono una primaria occasione di recupero della dimensione culturale e di conoscenza reciproca.

42

Possiamo riassumere i **nodi problematici** dell'intercultura nel seguente modo:

Nell'educazione

- ❑ diversità sociale ed emigrazione, la costruzione di un futuro
- ❑ integrazione vs assimilazione
- ❑ coerenze educative fra culture diverse
- ❑ coesistenza di diversi gruppi culturali

Nella didattica

- ❑ rapporto fra sviluppo del pensiero in Lingua madre e nuova lingua
- ❑ il contributo delle diverse discipline
- ❑ significatività degli apprendimenti su contenuti specifici
- ❑ strategie organizzative per l'apprendimento linguistico

Nella formazione dei docenti

F. in servizio

- ❑ individuazione di modelli didattici educativi di mediazione
- ❑ rivisitazione dei contenuti della propria disciplina
- ❑ superamento di modelli e conoscenze culturali noti
- ❑ competenze tecniche linguistiche
- ❑ capacità di far attivare processi di pensiero
- ❑ capacità di integrare i diversi elementi della classe

F. iniziale

- ❑ riconoscimento della dimensione interculturale dell'insegnamento trasversale alle diverse discipline nella pratica didattica osservata

Le aree di applicazione

OBIETTIVI

Nell'educazione

- ❑ valorizzazione delle intelligenze individuali
- ❑ confronto educativo tra culture diverse

Nella didattica

- ❑ potenziamento della lingua del ragionamento
- ❑ superamento di una visione eurocentrica dei contenuti culturali
- ❑ individuazione di modelli organizzativi funzionali e flessibili capaci di rispondere ad esigenze specifiche



Nella formazione dei docenti

F. in servizio

- ▣ percorsi di autoriflessione e valutazione relative alle strategie adottate in classe
- ▣ percorsi di autoriflessione e valutazione relativi ai processi di programmazione collegiale
- ▣ costruzione di percorsi specifici

F.iniziale

- ▣ analisi dei processi atti a favorire elementi di intercultura e assimilazione
- ▣ analisi dei processi di emarginazione e scarsa integrazione
- ▣ costruzione e progettazione di percorsi specifici
- ▣ tirocinio sull'insegnamento di aspetti linguistici specifici

Ciascuno di questi nodi problematici riscontrati nella pratica può individuare e aprire temi di ricerca specifici che possiamo circoscrivere nei seguenti settori:

- ▣ climi di classe,
- ▣ climi di scuola,
- ▣ logica e Linguistica,
- ▣ orientamento Scolastico,
- ▣ integrazione e famiglie

Gli interventi (cfr. scheda specifica Educazioni e apprendimenti)

Nella classe	Nella formazione
per i singoli	per i docenti in servizio
per il gruppo	per i docenti in formazione iniziale
per la scuola	

D. AREA DI RICERCA E DI PROGETTO "EDUCAZIONE AL PATRIMONIO CULTURALE"

43

Il tema sua rilevanza e problemi connessi

È imprescindibile la relazione tra il ragazzo e il mondo in cui vive e tra il ragazzo e il territorio della sua città e della sua regione; quindi, nell'attuazione della riforma dell'autonomia le attività legate alla conservazione e alla valorizzazione dei beni culturali saranno sostenute e potenziate. Nel processo didattico basato sull'equilibrio e la trasversalità dei saperi, sarà privilegiato l'uso della pluralità dei linguaggi, con particolare attenzione a quelli delle arti sonore e visive, attraverso percorsi basati su blocchi tematici strutturati in curricoli verticali. La didattica dei Beni Culturali può essere concepita come attività conoscitiva disciplinata allo scopo di individuare problemi e trovare soluzioni quando le attività formative si impennano sull'uso dei beni culturali ed essi sono implicati come **strumenti**, come **obiettivi** e come **fini**, allo scopo di far crescere conoscenze e competenze (cioè capacità e abilità) nei soggetti in via di formazione. Obiettivi da focalizzare sono **gli oggetti del patrimonio culturale**, **i processi di apprendimento** (perciò i soggetti in formazione), **i processi di insegnamento**; **le istituzioni** che tutelano, conservano, studiano, restaurano i B. C.

IL CAMPO DELLA RICERCA-AZIONE

È ripartito in due settori fortemente intrecciati: quello della ricerca e didattica teorica e quello della ricerca-didattica applicata. La prima è deputata alla riflessione sui problemi inerenti al rapporto tra B. C. e azione formativa, mentre la seconda si attua nella realizzazione di esperienze e nella sperimentazione di materiali e di percorsi di apprendimento. La pratica didattica può essere sorgente di riflessioni e problemi che rilanciano l'euristica della ricerca teorica. Dunque, i due settori sono intrecciati poiché l'uno può dare linfa vitale all'altro e il secondo, attraverso un feed back, può segnalare problemi a cui la didattica teorica dovrebbe dare risposta.

Le parole chiave sono: **formazione**, **mediazione**, **trasposizione**.

LE DOMANDE ALLE QUALI VOGLIAMO RISPONDERE

1. Con quali competenze, concetti, schemi cognitivi, preconoscenze, mediazione didattica, materiali, possiamo favorire l'insorgere della relazione dei soggetti con i B. C. ?
2. Come guidare la costruzione della conoscenza di un fatto storico artistico, storico scientifico, storico tecnologico o antropologico?
3. Come stimolare nel ragazzo la formazione di pensiero visivo, estetico, scientifico e tecnologico e le relative competenze?

Riteniamo inoltre importante esplicitare la differenza tra valorizzazione, divulgazione, didattica dell'educazione alle arti e didattica dei beni culturali, evidenziando la specificità dell'azione educativa e la traduzione in azioni progettuali e operative di chi fa didattica dei beni culturali.

LA STORIA ISTITUZIONALE RECENTE

- ▣ Accordo quadro 20 marzo '98 Ministero P. I. Beni Culturali e Ambientali con i quali i due Ministeri si impegnano ad attivare un Sistema nazionale di Educazione al Patrimonio Culturale



- Puntualizzazione dell'art. 7 della legge 352 del 1997 relativo alla collaborazione tra scuola e istituzioni culturali del territorio
- Circolare ministeriale del 30.09 1998 del ministero per i beni e le attività culturali che suggerisce una bozza di convenzione e un modello di scheda di progetto per i rapporti tra singole scuole o scuole in rete e istituzioni culturali del territorio
- Raccomandazione n. 5 (1998) del Comitato dei Ministri degli Stati membri del Consiglio d'Europa relativa alla pedagogia del patrimonio che sollecita azioni puntuali da parte della scuola europea per "le patrimoine culturel, toute trace materielle et immatérielle de l'ouvre humaine e toute trace combinée de l'homme e de la nature"
- D.L.59 "Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella Scuola Secondaria di Primo grado" (Obiettivi specifici di apprendimento per l'educazione alla Convivenza Civile- Educazione Ambientale; Obiettivi di apprendimento 'Arte e Immagine')

LO STATO DELLE ESPERIENZE IN ITALIA E ALTROVE

Facciamo riferimento a diversi modelli di intervento che bene sintetizzano lo stato dell'arte sia per quanto riguarda più spiccatamente la dimensione pedagogica del problema, sia più direttamente i parametri di attuazione degli indirizzi generali; in particolare ci riferiamo al **Progetto Space-Educazione al Patrimonio culturale nella scuola dell'autonomia** (coordinato dall'IRRE Toscana) e a programmi come quello del corso Ssis di Pedagogia e Didattica dell'Arte dell'Università degli Studi di Genova o ancora ai programmi dei Corsi Ssis della Facoltà di Scienza dell'Educazione di Milano, e ancora al Documento Clio '92 Didattica dei Beni Culturali di Sivia Mascheroni, nonché al progetto **Adottiamo il Museo** dell'Istituto Comprensivo di Genova-Oregina. Il gruppo di specialisti sulla pedagogia del Patrimonio, attivo presso il Consiglio d'Europa sta lavorando su queste tematiche e di quell'esperienza di ricerca ci piace assumere in particolare il punto di vista educativo trasversale, secondo il quale "Il patrimonio culturale, pur educando per eccellenza alla coscienza della propria identità e al riconoscimento delle proprie radici, non solo non è in opposizione, ma è alla base dell'educazione interculturale e multiculturale in quanto abitua e sensibilizza al riconoscimento delle molteplici diversità di cui è portatore" (L. Branchesi, La pedagogia del Patrimonio in Europa, in Mnemosyne – scuola).

LE ESPERIENZE E LA PROFESSIONALITÀ DELLA DON MILANI

Il potenziamento dei linguaggi non verbali attuato nel corso degli anni di sperimentazione della Don Milani ha consentito di realizzare curricula che pur mantenendo la specificità delle singole discipline risultavano fortemente integrati con gli altri linguaggi (della lingua naturale, del linguaggio corporeo, grafico, musicale ma anche del linguaggio scientifico). L'esperienza, contestualizzata nell'ambito del "laboratorio espressivo" (termine ampio caratterizzato da scelte di tipo strutturale - organizzativo, quali le ore di lezione interdisciplinari a classe intera o a gruppi di lavoro e scelte metodologiche, quali l'operatività e la modalità di apprendimento per "campi di esperienza") è maturata attraverso:

- il dibattito all'interno della scuola, con continui confronti e adattamenti alle istanze dell'utenza
- gli apporti di docenti esperti
- le acquisizioni in campo pedagogico che via via si sono andate arricchendo in questo ultimo decennio
- la ricerca e la sperimentazione di modelli didattici generati dalla pratica nel contesto-scuola
- il rapporto con l'esterno (costruito capillarmente e sistematicamente nel corso degli anni)

L'istituzionalizzazione attraverso progetti di questo "rapporto con l'esterno" (Beni Culturali o quant'altro) è stata solo occasionale, ma particolarmente significativa e si è intensificata negli ultimi anni, essendo giunta assai in ritardo un'attenzione verso questa modalità di apprendimento da parte degli enti coinvolti.

PROGETTI ISTITUZIONALIZZATI NEL CAMPO DEI 'BENI CULTURALI'

- **Camera di Commercio di Genova** (dall'ottanta al novanta) con la presenza di artigiani - fotografo e ceramista - che con le loro competenze specifiche e la mediazione degli insegnanti di educazione artistica hanno consentito di attivare curricula integrati con le programmazioni disciplinari ma anche con forti potenzialità di ricerca, documentazione, creatività in campi quali il territorio, il design, ecc.
- **Progetto Telecomunicando** tra Ministero P. I., Telecom, Finsiel per la costruzione dei primi ipertesti a carattere artistico e le prime teleconferenze tra le scuole aderenti al progetto, attuato per tre anni in alcune classi della scuola, nell'ambito del laboratorio espressivo
- partecipazione al progetto **La scuola adotta un monumento**, con l'adozione del quartiere del "Carmine" su cui gravita la scuola
- adesione ai **progetti dei Musei statali di Palazzo Reale e Palazzo Spinola**, nell'ambito della Convenzione Ministero P.I. Beni Culturali
- attualmente in corso il **Progetto lanua** (Ministero P. I. Musei Civici, Fondazione Banco di San Paolo) su percorsi in "Genova nei Secoli d'oro - Giardini segreti"
- altri rapporti, non ufficializzati (mancando i termini per poterlo fare), ma assolutamente non occasionali, sono stati intrapresi per lunghi periodi di ricerca - azione, dapprima in modo informale, poi attraverso i laboratori didattici che tali istituzioni hanno creato negli ultimi anni, con: **Musei Civici (d'arte Orientale "Chiossone", di Scultura "Sant'Agostino", di Palazzo Bianco e Palazzo Rosso, di Arte Moderna di Villa Croce)**, **Musei di Etnomedicina, Etnografico D'Albertis, Archeologico di Pegli, con Palazzo Ducale, e con l'Accademia di Belle Arti**
- e ancora, rapporti con gallerie d'arte private, Istituti culturali quali il C.E.L.S.O. e incontri e collaborazioni con artisti al fine di condurre particolari esperienze con gli alunni (vedi percorsi tattili sulla scultura o il laboratorio **Paesaggi del quotidiano** realizzato lo scorso anno)
- ci sono state inoltre esperienze nel campo della formazione su un nuovo filone che si sta delineando all'esterno, quello di "Museo e teatro" (2003 e 2004).

IL CAMPO DI APPLICAZIONE E GLI STRUMENTI DIDATTICI

La nostra didattica di "territorio - Beni Culturali" integrata nel curriculum comporta **scelte di tipo strutturale-organizzativo** (quali le ore di lezione interdisciplinari a classe intera o a gruppi di lavoro o, sperimentate per tre anni nell'ambito dell'attività denominata "percorsi orienta-



ti" anche modalità di organizzazione del lavoro per gruppi di classi parallele) e **scelte metodologiche** quali l'**operatività** e la modalità di apprendimento attraverso esperienze legate a situazioni

- ▣ fortemente motivanti, (che consentano di partire dall'esperienza personale del ragazzo, attivando la sua curiosità e produttività)
- ▣ Ricche di stimoli, (caratterizzate da consegne precise e consapevoli)
- ▣ ricche di significatività culturale e artistica)
- ▣ aperte a molte possibilità di interpretazione
- ▣ con percorsi guidati e differenziati a diversi livelli di età, che sviluppino competenze specifiche atte a maturare capacità creative e comunicative sia a livello **disciplinare** sia a livello **inter** e **pluridisciplinare**.

In particolare, individuato un percorso urbanistico o un percorso in un palazzo, o un percorso museale e stabilite le conoscenze (di carattere storico, storico artistico, estetiche ecc) che si vogliono attivare si predisporranno i materiali necessari alla mediazione didattica: schede di osservazione e rilevazione, riflessione, interpretazione. Ma resterà sempre di forte impatto emotivo l'esperienza sul campo che mette in gioco la dimensione psicocorporea e affettiva; appare infatti peculiare nella proposta il taglio immaginativo-percettivo-sensoriale-motorio cinematografico che avvicina l'attività all'esperienza teatrale. **Questo si può considerare un ulteriore punto di incrocio con i percorsi di Educazione alla Teatralità alla Cittadinanza Interculturale.**

È evidente come il riferimento al **territorio** vada inteso in un'accezione ampia

- ▣ spazio urbano - urbanistico
- ▣ il museo come laboratorio
- ▣ le gallerie, le collezioni
- ▣ ambiente naturale e ambiente artificiale quali campi per stimolare la fantasia, agire il mito, la leggenda

Il territorio come riflessione a carattere storico scientifico, fruito con la modalità del 'percorso', dell'azione sul campo e come avvio per approfondimenti e sviluppi di lavoro in classe, nonché successive restituzioni attraverso mostre e performance.

IL PRODOTTO

Nella conduzione dell'attività di laboratorio è fondamentale

1. alternare momenti di fruizione a momenti di produzione
2. progettare "forme espressive"
3. comunicare i dati dell'esperienza effettuata.

La produzione può essere in forma di rappresentazione, performance, video, audiovisivo, o semplice libro visivo, brano musicale registrato ecc. La presentazione della 'forma espressiva' realizzata deve essere rivolta a un pubblico (la propria classe, un'altra classe, i genitori, il museo, gli amici...). È importante sottolineare la valenza comunicativa anche attraverso la richiesta della presentazione, perché il ragazzo sia cosciente che nell'atto di presentare un prodotto (un messaggio con un contenuto) c'è un destinatario cui viene rivolto, e da cui egli riceve stimoli di natura emozionale.

INTERCONNESSIONE CON LE DISCIPLINE

La trasversalità e l'interconnessione del laboratorio "territorio - beni culturali" con le discipline specifiche (artistica, lettere, musica, espressione corporea) sono già state descritte, ma ci teniamo a ribadire che la peculiarità della modalità di approccio al territorio qui proposta sta nel **taglio immaginativo - percettivo sensoriale, motorio - cinestesico** che noi proponiamo. Una sorta di coinvolgimento totale mente-corpo che avvicina l'attività all'esperienza teatrale.

LE PROFESSIONALITÀ

Sicuramente entrano in gioco

1. le professionalità acquisite attraverso l'esperienza di alcuni docenti che sono stati gli ideatori e hanno attuato il progetto di sperimentazione della Don Milani sin quasi dal suo esordio
2. le professionalità provenienti dai nuovi insegnanti e dai tirocinanti, i quali dovrebbero a loro volta, interagire nel processo, con l'apporto delle loro esperienze acquisite in realtà scolastiche diverse e soprattutto delle competenze acquisite nel campo della formazione (ponendosi così come ponte tra le due realtà: quella dell'istituto scolastico in cui operano e quella della ricerca - Università - Accademia B.A.)
3. le professionalità specifiche di operatori che non appartengono necessariamente al mondo della scuola ma che vengono messe in gioco e continuamente monitorate per favorire la qualità di attuazione di curricula (sempre nell'ambito di progetti ben definiti e in stretta sinergia di lavoro con l'insegnante) e l'acquisizione di abilità e competenze particolari in modo tale che costituiscano nuovo patrimonio per i docenti.
4. le professionalità dei docenti universitari con i quali si andranno ad attuare le nuove convenzioni di partenariato
5. le professionalità di operatori (con i quali si sta collaborando da molti anni, seppur in modo non istituzionalizzato) nel campo della didattica dei laboratori Museali o nelle persone dei Direttori dei musei

L'INCONTRO TRA COMPETENZE PEDAGOGICHE DELLA SCUOLA E COMPETENZE ESTERNE

- ▣ una modalità può essere quella di individuare "oggetti di indagine" che costituiscano una sorta di "motivo aggregante" che ogni singola entità affronta secondo il proprio punto di vista specifico, ma che nel confronto porterà ad un arricchimento reciproco



- *l'organizzazione di un incontro / convegno aperto agli operatori culturali che hanno maturato una lunga esperienza di ricerca legata al tema dei Beni Culturali della nostra città, sia dal punto di vista della didattica che da altre angolazioni, per fare il punto sullo stato dell'arte delle diverse esperienze e competenze, in una ipotesi di progettualità in cui la scuola Don Milani abbia la sua centralità, e sia terreno di confronto e punto di partenza per nuove ipotesi di sviluppo.*

LE SFIDE PEDAGOGICHE (IL CAMPO DELLA RICERCA-AZIONE)

Nel corso dell'esperienza maturata in molti anni di lavoro didattico nell'ambito del rapporto con i beni culturali, in particolare con quelli artistici, sono emersi nodi problematici verso i quali abbiamo cercato di rivolgere la nostra attenzione, attivando strategie di intervento che ci aiutassero a superare gli ostacoli all'apprendimento nella sua veste peculiare di educazione estetica. Prendiamo in considerazione i problemi:

- 1. Come trasmettere il senso del "sacro" e il senso del "gioco" dell'arte come valore, al di là della stereotipia e dell'atteggiamento consumistico, nel contesto di un processo di massificazione dell'immagine e di deprivazione di valori e di significati?**

Abbiamo formulato questa ipotesi di intervento

- *creare la 'giusta distanza' spazio/ temporale tra l'adolescente e l'opera d'arte*
- *costruire la consapevolezza del luogo in cui è collocata l'opera*

Qui il percorso (per andare al museo o sul territorio urbano), l'avvicinamento fisico, l'approccio percettivo, la simulazione di esperienze come l' "entrare e uscire da un quadro", "toccare bendati una scultura" contribuiscono a far introiettare l'opera come "oggettualità diversa da sé" alla quale potersi avvicinare (o allontanare), entrare in relazione, attribuendo significati simbolici, sperimentando così sia il senso del "valore" del patrimonio artistico sia la potenzialità di ciascun individuo di diventare fruitore attivo, talvolta "attore" e "artista". Inoltre sembra importante

- *individuare "eventi" che giustifichino la necessità di avvicinarsi a un'opera, entrare in un palazzo, piuttosto che in un altro: dunque la scelta di un "percorso", di un nodo di ricerca che costruisca nel tempo la curiosità, partendo da proposte semplici e alzando il livello delle difficoltà man mano che ci si addentri nell'oggetto di indagine*

L'aspetto ludico come partenza delle diverse esperienze può essere realizzato creando aspettativa, dando un carattere magico all'evento, insomma costruendo un leggero senso di "straniamento" attraverso l'immaginazione (rilassamento, concentrazioni, visualizzazioni ad occhi chiusi) e attraverso l'azione (veri e propri giochi come cacce agli indizi ecc.)

UNO SGUARDO AI CONTRIBUTI DELLA RICERCA PEDAGOGICA

- **Sul ruolo del gioco**

Per Winnicott (1971) "Il gioco continua a essere quella parte dell'esistenza che permette all'individuo di sentire che la vita merita di essere vissuta". Il gioco consente di percepire il piacere di 'agire' e apprendere, mettendo in relazioni non logiche, ma ludiche gli elementi di realtà... , dove per ludiche si intende relazioni che modificano la realtà, per trovarne un'altra, per leggerla da punti di vista insoliti e sconosciuti. Inoltre: "Dal punto di vista del singolo adolescente coinvolto nello sforzo educativo, è il valore positivo del fare piuttosto che la qualità del contributo che va riconosciuto" (Winnicott, 1971,70). Per il ragazzo più che la qualità dell'"oggetto" che viene prodotto è essenziale l'azione: se poi il prodotto risulta particolarmente piacevole, valido, originale, non è escluso che ci si possa trovare ad un diverso livello della creazione artistica, ma non è questo l'obiettivo specifico della scuola. Bronowski (1970) considerava la bellezza "l'effetto collaterale dell'interesse e del piacere nella scelta dell'azione".

- **Sulla costruzione e condivisione di valori**

"Ciò che rende gli uomini diversi tra loro sono i diversi punti di vista da cui osservano l'unica realtà, il cui fondamento è spirituale. Ma in quanto l'uomo è capace di sollevarsi alla sfera ideale, egli può trovare un accordo con chi, come lui, sta cercando nella stessa direzione" (R. Steiner: "La filosofia della libertà"). Ma altre problematiche sono rimaste aperte e, piuttosto che viverne le conseguenze in modo frustrante, preferiamo porle come domande, in modo che diventino oggetto di osservazione, ricerca, da affrontare non nella solitudine dei nostri istituti ma da condividere con altri operatori e ricercatori di settori affini.

Sono queste le altre domande a cui stiamo cercando di dare risposta.

- 2. Come stimolare il piacere dell'operatività, come far crescere il valore del "fare" e "produrre" in una realtà che offre oggetti multimediali preconfezionati di immediata fruizione e sostituzione, nonché la possibilità di produrre immagini in quantità elevate, come con cellulari e fotografia digitale, escludendo la possibilità di una riflessione sulla complessità e sui processi della progettazione e del "lavoro" che ad essi sottendono?**

In altre parole il nostro lavoro consiste nel riuscire a superare la svogliatezza, la frettolosità, l'irrequietezza, la sommarietà nelle esecuzioni delle immagini e il blocco alla comodità della stereotipia.

- 3. Come far nascere nei ragazzi la volontà e la curiosità di decodificare l'immagine e il desiderio di sviluppare criticità di scelta nei confronti della quantità di produzione dalla quale sono sovrachiati?**

Pensiamo di mettere a frutto le nostre esperienze e la capacità di riflettere collegialmente sul nostro lavoro orientandoci all'esterno, anche alla luce di nuove proposte pervenute dalle istituzioni locali.



METODI E STRUMENTI PER LA RICERCA

- ❑ *analisi a priori dei nodi cognitivi della situazione di apprendimento in oggetto e degli strumenti per affrontarli nella mediazione didattica.*
- ❑ *ricerca-azione; conduttore e osservatore dei processi si alterneranno nelle diverse fasi di lavoro*
- ❑ *videoriprese durante le uscite e le elaborazioni in classe, da usare come feed back. Schede per rilevare lo sviluppo delle competenze acquisite, la maturazione cognitiva e metacognitiva.*

LE COLLABORAZIONI ESTERNE

- ❑ *Università degli Studi, facoltà Conservazione Beni Culturali*
- ❑ *Musei Civici e Musei Statali: direzioni e operatori dei laboratori didattici*
- ❑ *Accademia di Belle Arti*

LA RICADUTA SUL SISTEMA

- ❑ *apertura dei laboratori curriculari all'esterno, anche nella modalità delle uscite sul campo*
- ❑ *produzione e distribuzione percorsi didattici strutturati con documentazione riflessiva*
- ❑ *presentazione di mostre di progetti realizzati, negli spazi della scuola e/o in ambito museale*
- ❑ *la messa in rete di prodotti parziali e finali per la cui realizzazione si ipotizza la collaborazione di laureandi o di insegnanti tirocinanti.*
- ❑ *organizzazione di incontri seminari con scuole consorziate e con scuole che si avvalgono dei supporti formativi messi a disposizione dalla Don Milani.*

IPOTESI DI SCAMBIO CON PARTNER DI PROGETTO

L'Università "Beni Culturali" offre

- ❑ *condivisione e consulenza nel progettare nuovi percorsi didattici*
- ❑ *assistenza per la messa in rete del materiale didattico*
- ❑ *percorsi formativi per tirocinanti Ssis*
- ❑ *percorsi formativi (con credito) per studenti universitari*
- ❑ *cooperazione nel monitoraggio, nell'analisi dei risultati, nella valutazione.*

I Musei offrono

- ❑ *condivisione e consulenza nel progettare nuovi percorsi didattici*
- ❑ *preparazione di visite guidate*
- ❑ *ricerca di materiali testuali e grafici e consulenza nella trasposizione didattica*
- ❑ *eventuali spazi per seminari e mostre*

La scuola Don Milani restituisce

- ❑ *occasioni di tirocinio*
- ❑ *interventi di formazione e tutoring*
- ❑ *percorsi didattici concordati attraverso una predefinita documentazione*
- ❑ *spazio laboratoriale in classe e nei percorsi per modellizzare le esperienze*

E. AREA DI RICERCA E DI PROGETTO "EDUCAZIONE ALLA TEATRALITÀ"

Il tema: sua rilevanza e problemi connessi

LA STORIA ISTITUZIONALE RECENTE

La storia istituzionale del teatro nella scuola italiana sembra caratterizzata da due atteggiamenti: assecondare e facilitare la diffusione della cultura teatrale nel sistema scolastico, evitare interventi normativi che prefigurino spazi e programmi codificati. Implicitamente si è riconosciuta l'ampiezza delle sperimentazioni realizzate su questo terreno, che vengono anche censite¹ e che risultano inaspettatamente distribuite in modo uniforme sul territorio nazionale, e contemporaneamente è colta la ricchezza, complessità in certa misura contraddittoria del fenomeno, difficile, come tale, da ordinare e orientare dall'esterno in forma cogente, e, per questo, più prudentemente lasciato alle iniziative maturate dal basso, spesso seguendo modelli di cooperazione interistituzionale. Gli elementi che scaturiscono dagli impegni di politica scolastica susseguirsi dal 1995 al recente luglio 2004 presentano un elemento di continuità: sottolineano infatti la valenza prevalentemente educativa, trasversale dell'educazione teatrale e, implicitamente, affidano la materia alle discipline motorie. Anche le recenti indicazioni per la riforma dei curricula relegano gli scarni riferimenti all'espressione corporea².

1. MPI, "Geografia del Teatro Scuola in Italia", Leonardo Ed. 2001

2. Protocollo d'intesa tra Presidenza del Consiglio dei ministri – Dipartimento dello Spettacolo, MPI, Ente Teatrale Italiano ("Riconoscono l'educazione al teatro come una componente importante della formazione dei giovani..." 6/9/95. Direttiva 356 del 12 giugno 1997, ribaditi gli intenti della precedente. Protocollo d'intesa tra MPI – Ispettorato educazione fisica e sportiva, Associazione teatri d'arte contemporanea-AGIS ("Agevolare progetti in rete che vedano partecipi le istituzioni scolastiche, i soggetti teatrali aderenti all'Associazione... E gli enti territoriali...") 25/10/2000. Protocollo d'intesa (luglio 2004) Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Federazione della danza; attuazione della legge 53/2003 di riforma della scuola. Progettazione di esperienze pilota, da proporre ad un campione significativo di istituzioni scolastiche; fornitura alle scuole di materiali utili all'organizzazione di eventi e manifestazioni aventi come fine la promozione della danza.

Indicazioni nazionali per i Psp: "Tecniche di espressione corporea... fantasia motoria... tecniche relazionali... comunicazione efficace"



LO STATO DELL'ESPERIENZE E DELLA RIFLESSIONE (IN ITALIA E OLTRE)

In Italia

A fronte dell'ampia letteratura che direttamente e indirettamente rende conto dello stato dell'arte nel nostro paese, assumiamo come sintesi panoramica il Documento di indirizzo ("Il teatro necessario") elaborato dal gruppo di lavoro ministeriale insediato nel 1999, del quale facevano parte una quarantina di esperti, studiosi, artisti provenienti dal mondo della scuola e del Teatro, e da molte regioni. Si legge nella premessa: "**Non si tratta più dell'animazione teatrale degli anni settanta finalizzata alla liberazione ludica di fantasia ed energia, né di un mero incontro tra scuola e teatro professionale, né di un suo uso strumentale subalterno alla didattica. La prospettiva odierna richiede piuttosto una sottolineatura e una valorizzazione dei problemi legati alla comunicazione, alle nuove tecnologie, e alla consapevolezza (storica, culturale, espressiva, antropologica, teoretica) dei linguaggi verbali e non verbali che improntano la scena e la realtà dei rapporti umani, soprattutto di quelli giovanili**"³.

Nel domandarsi, di seguito, **come, quando, con quali contenuti, con chi** rilanciare i valori acquisiti e sperimentare nuovi progetti di introduzione del teatro nella realtà scolastica, il documento affronta i nodi problematici che possiamo considerare tutt'ora centrali: quali spazi e contenuti nel curriculum e quali fuori, quale formazione dei docenti e degli operatori. Rispetto al primo punto, il documento cerca un'articolazione di proposte che ora incidono direttamente sulla programmazione nazionale delle discipline (letteratura, scrittura drammaturgica, didattica della visione spettacolare), in parte prevedono approfondimenti definiti su base locale, ancora molto connotati in termini di apprendimenti cognitivi e in uno spazio extracurricolare vedono invece collocata la pratica attiva del **laboratorio teatrale**, con la raccomandazione **che si integri nel percorso formativo, con pari dignità rispetto alle altre discipline**. Il nostro progetto riconosce l'opportunità formativa di interventi così articolati, sia pure commisurati all'età scolare della secondaria di 1° grado, fa suoi per così dire gli ingredienti, ma ne individua una diversa priorità e soprattutto esclude una distinzione curriculum – extracurricolo. Rispetto alla formazione, invece, l'impostazione che emerge ci pare assolutamente condivisibile, là dove suggerisce di costruire tre diverse figure professionali

1. docenti esperti e/o formati che gestiscono autonomamente attività teatrali
2. docenti esperti e/o formati che si avvalgono della collaborazione di esperti esterni
3. docenti che svolgono funzioni di mediazione pedagogico culturale

48

In coerenza con queste scelte si definisce il rapporto docente e teatrante come **incontro di due "tecnici" avente come fine la relazione pedagogica**. Tale rapporto deve essere **elastico, cioè passibile di spostamento dell'uno e dell'altro ai bordi della scena, ma nel rispetto del ruolo di entrambi**. Il principio di **complicità tra professionista del teatro e insegnante sarà la chiave di volta del teatro nella scuola**. La sottolineatura e la priorità data all'esigenza di integrare arte teatrale e pedagogia è significativamente tradotta nelle nostre prospettive di ricerca nella stipula di protocolli di collaborazione sia con Istituti universitari di scienze educative e formative sia simmetricamente con il Teatro Stabile di Genova.

In Europa

Anche sullo scenario europeo, al di là del merito didattico, scelte e riflessioni ci sembrano ruotare intorno ai due nodi del livello di integrazione nel curriculum e di istituzionalizzazione del teatro educativo e della formazione, ovvero delle competenze necessarie per gestire i percorsi didattici⁴. Nella gamma di soluzioni che si prospettano, tra gli estremi dell'obbligatorietà e dell'opzionalità integrali, facciamo riferimento alle situazioni paradigmatiche di **Gran Bretagna e Francia** che, in un quadro di interesse esplicito e di antica data per l'utilizzo delle arti di scena nei processi formativi, hanno intrapreso strade diverse. Nel primo paese l'educazione teatrale è ormai presente in quasi tutte le scuole secondarie come parte del curriculum, i corsi sono tenuti da un insegnante specifico (teacher drama) e la prospettiva è di dare a questa attività la stessa dignità delle altre discipline e di anticiparne l'insegnamento al 7° anno di scuola. Una soluzione rigida quindi che tende a disciplinarizzare la materia. Differentemente in Francia i criteri adottati puntano sul concorso interdisciplinare, sull'opzionalità e su una forte simbiosi della scuola con le istituzioni artistiche. Il carattere facoltativo delle attività è tuttavia fortemente compensato da una normativa ricca, che fornisce orientamenti di programma, promuove la formazione, facilita la diffusione di sperimentazioni⁵. Dietro questi due orientamenti si esprimono altrettante giuste preoccupazioni, entrambe condivisibili rispetto alle quali cerchiamo di dare una risposta intermedia: da una parte si paventa il pericolo di ingabbiare il teatro nella "normale routine scolastica", soffocando il piacere artistico di fare teatro come esperienza unica, forte, coinvolgente al di fuori di schemi preordinati, recuperando il ruolo centrale dell'artista; dall'altra si sottolinea come questa prospettiva affascinante escluda buona parte dei bambini e ragazzi che non fruirebbero di questa esperienza, e perde di vista alcune finalità educative dell'inserimento del teatro nella normale attività scolastica.

LE ESPERIENZE E LE PROFESSIONALITÀ NELLA SMS DON MILANI

La scuola Don Milani si propone come sede di sperimentazione, ricerca e formazione nell'ambito della teatralità non solo e non tanto in quanto ha sviluppato metodologie e professionalità specifiche in questo ambito, ma più ancora in quanto ha visto crescere al suo interno una sensibilità e una cultura rispetto alle arti di scena che trascendono la specificità della tematica. Per questo preferiamo parlare di teatralità, dilatando il concetto di teatro oltre i suoi confini storicamente e culturalmente definiti e proiettandone subito in primo piano le valenze formative. Ciò non significa sottovalutazione dei contenuti specifici, tecnici e di sapere, che stanno all'interno di questo contenitore: più semplicemente sottintende che non per essi ci candidiamo a divenire punto di riferimento, quanto piuttosto per la capacità acquisita di utilizzarli in forma diretta e trasversale in un contesto educativo. Il discorso ci porta ad anticipare uno dei nodi problematici su cui dichiariamo il nostro impegno:

3. MPI, Ente teatrale Italiano, AGITA, "Educazione e teatro nella scuola dell'autonomia", Udine 2001

4. Per un confronto con le diverse esperienze di teatro educativo si veda il sito della associazione IDEA, International Drama-Theatre and Education Association.url

5. Sul sito, www.end.fr/spino0/men è possibile consultare le circolari ministeriali che disciplinano la materia



in nessun modo la scuola può pensare di surrogare il tirocinio professionale degli operatori teatrali, né costruire al proprio interno caricature di percorsi che appartengono ad un mondo altro da sé; e d'altra parte, nelle sue pratiche didattiche, non dovrebbe riferirsi a quel mondo, conoscendolo solo in superficie, esclusivamente attraverso i prodotti, ignorandone la complessità dei processi, senza averne fatto esperienza, sia pure parziale. Se il rapporto scuola – teatro è allora inevitabile, quale ne è la forma e quale la misura?

IL CURRICULUM DELLA SCUOLA DON MILANI

Partiamo dal punto di arrivo

- molti aspetti della cultura teatrale hanno contagiato ambiti disciplinari diversi: la ricerca creativa, la metafora del laboratorio, il prodotto come obiettivo, la sua ostensione e comunicazione agli altri quale occasione di ulteriori apprendimenti
- alle discipline teatrali, ad aspetti del tirocinio dell'attore (la relazione, l'ascolto di sé e degli altri, i ritmi del dialogo e l'esplorazione dei contesti comunicativi...) sono stati affidati compiti di formazione trasversale, aspecifica dei docenti, con fini di coesione per la comunità educante
- alle pratiche parateatrali e a quelle legate più direttamente alla rappresentazione sono state affidate, con estensione crescente, compiti importanti di aiuto nella costruzione dei prerequisiti all'apprendimento: il recupero della corporeità oltre i suoi aspetti funzionali e salutistici, la ricerca della fiducia in sé e negli altri, l'autodisciplina e la responsabilità all'interno di un obiettivo condiviso, la libertà e l'importanza di esprimere sé stessi, l'immaginare, il costruire, l'agire, sono tutti strumenti funzionali all'apprendere, favoriscono lo sviluppo e l'equilibrio comunicativo relazionale nell'ambito dei gruppi, producono motivazione e disponibilità ad imparare
- la leva dei linguaggi non verbali, dentro un approccio espressivo, è stata in molti casi lo strumento chiave per l'integrazione di casi gravi di disagio socioculturale e psicofisico

Dove è iniziato il percorso?

L'itinerario, originale rispetto ad altre situazioni che fanno esperienze nell'ambito della teatralità, parte all'interno delle discipline motorie, qualitativamente e quantitativamente potenziate nei progetti di sperimentazione fin dalla costituzione della scuola. Dal linguaggio del corpo indagato nella sua intelligenza espressiva, alla parola come parte di esso, alla dialogicità e alla drammatizzazione come risorsa per l'apprendimento delle lingue, al riconoscimento dell'urgenza di ricomporre le divisioni corpo-mente, ragione-emozione, conoscenza-esperienza dei sensi, queste le tappe che ci hanno portato a valorizzare le risorse del teatro. La ricerca interna all'Educazione Fisica ha condotto fuori dai propri confini e ha contagiato prima le discipline contigue e, via via, il contesto educativo nel suo insieme, che nel paradigma teatrale ha trovato soluzioni e idee per "educare oltre le parole, per dare corpo ai pensieri e mobilitare i discorsi"⁶, per ripristinare sistemi di reciproco ascolto e cooperazione negli adulti e nei bambini. Dalle prime esperienze di psicomotricità, all'espressione corporea, al linguaggio della danza, fino all'ideazione di percorsi che integravano più mezzi espressivi. Prima nello spazio riservato delle ore di disciplina, successivamente entro il contenitore dei così detti laboratori espressivi dove l'incontro di linguaggi diversi, verbali e non verbali, era più ravvicinato. Un percorso, quello descritto che si è potuto innescare per l'incrocio virtuoso di più circostanze

- a monte di tutto, lo scenario sperimentale che, anche in questo campo, ha catalizzato professionalità nuove, e, per sua natura, ha stimolato la ricerca e l'innovazione. Così si è aggregato un gruppo di docenti che avevano nel proprio bagaglio professionale esperienze di danza contemporanea, mimo, espressione corporea
- il confronto difficile con un'utenza fortemente eterogenea e con componenti crescenti di disagio faceva apprezzare le potenzialità intrinseche della teatralità e specificamente della valorizzazione in chiave espressiva dei linguaggi non verbali

Le due condizioni avviavano percorsi paralleli di sperimentazione didattica indirizzata al potenziamento dei sentieri noti, alla ricerca di nuove strade, alla dilatazione dentro gli spazi curriculari interdisciplinari, di formazione non episodica per tutto il corpo docente e più mirata per chi avrebbe condotto i laboratori.

In queste radici e in questa lunga esperienza, in questo carattere invasivo della cultura teatrale, risiede la natura della proposta attuale, che non si connota, appunto, solo per lo spazio dedicato alle specificità tecniche e culturali di questa forma d'arte, ma in esse cerca suggerimenti, occasioni, modelli di intervento e di comportamento che concorrono a riqualificare l'intero contesto di apprendimento⁷.

I NODI PROBLEMATICI

I nodi problematici, maturati e in parte affrontati nel nostro microcosmo. sono molto vicini a quelli scaturiti dall'esperienza e dalla riflessione del sistema scolastico, non solo nazionale.

Attività curriculare o extracurricolare

Il primo fra questi concerne l'integrazione o meno all'interno dei percorsi curriculari, di pratiche attinenti la teatralità, versus il confinamento delle stesse in ambiti extracurriculari a carattere opzionale, rispetto ai quali l'istituzione scuola ha solo il ruolo di sede ospitante e le reciproche interazioni sono minime, indirette e casuali. Riconoscendo alle arti di scena un'intrinseca valenza formativa, è evidente che non neghiamo in assoluto positività alla seconda opzione e tuttavia la consideriamo poco produttiva, perché non sviluppa a pieno le potenzialità della risorsa; né si esclude che possa generare situazioni controproducenti, quando, nella logica della delega, si vadano ad attivare pratiche pedagogicamente scorrette. L'integrazione nel curriculum garantisce invece continuità, gradualità e pianificazioni di lungo periodo, capitalizzazione e sviluppo di esperienza e professionalità, sinergie trasversali. L'integrazione permette di aprire dialogo e contaminazioni tra Teatro e aree disciplinari, tra Teatro e contesto di apprendimento che non solo arricchisce quantitativamente il bagaglio di acquisizioni, ma lo modifica qualitativamente.

6. I. Gamelli, "Pedagogia del corpo", Meltemi 2001, pag.11.

7. "Ci interessa pensare al teatro come grande metafora dell'educazione, possibilità per provare a mettere in scena, non a latere, bensì all'interno degli istituzionali contesti educativi, l'attenzione degli studenti", I. Gamelli, cit. pag.121.



Disciplina o incrocio interdisciplinare

Un secondo nodo problematico, strettamente connesso al primo e in forte analogia, riguarda l'alternativa Teatro come disciplina – Teatro come zona di incrocio interdisciplinare. Se da un punto di vista epistemologico e culturale il problema può sembrare di poco rilievo e comunque risolto nel riconoscimento della confluenza di più linguaggi su di un substrato comune, da un punto di vista didattico l'alternativa non è di poco conto in quanto evoca due scenari distanti: quello di un'area ben delimitata, dove l'insegnante appassionato di turno allestisce spettacoli, prevalentemente marcati dalla centralità del testo, quello di un processo di ricerca convergente condotto su diversi linguaggi che trovano gradatamente molteplici combinazioni di intreccio e amplificazione reciproca in una proiezione rappresentativa. **Noi immaginiamo una zona del curriculum verticale, appositamente dedicata, che riproduce e coltiva la specificità delle arti teatrali – al di là dei veicoli espressivi che di volta in volta si possono privilegiare – collocata tuttavia al centro di una fitta rete di risonanze e di relazioni con specifiche aree disciplinari, e inserita in un contesto educativo impregnato nel suo insieme da atteggiamenti e competenze (relazionali e comunicative) che dall'educazione alla teatralità hanno attinto.**

Normalizzare o facilitare la creatività

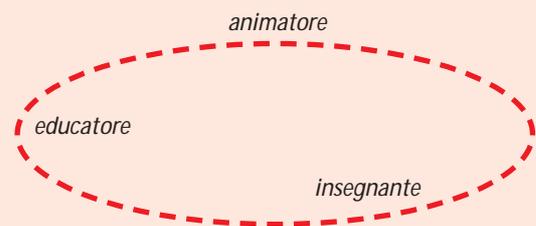
Dentro questa scelta – da intendere come vettore di ricerca, piuttosto che come soluzione assestata – si annida un terzo nodo problematico: come evitare che la creazione di uno spazio istituzionale dedicato al teatro svuoti e mortifichi gli obiettivi legati allo sviluppo della creatività, della libertà espressiva; come curricolare in un'area circoscritta la **disponibilità a mettersi in gioco o la crescita della consapevolezza**: come introdurre stabilmente nello spazio scuola, deputato tra l'altro a valutare le prestazioni, le pratiche teatrali, delle quali si misurano piuttosto gli atteggiamenti e tutte le prestazioni si considerano positive, quando sono frutto di una sincera ricerca personale. Come conciliare l'inevitabile funzione normativa con un setting dove è dismessa l'attitudine ad intervenire direttamente e l'approccio educativo è volto piuttosto a favorire ed accompagnare l'esperienza? **Creare uno spazio dedicato ha l'obiettivo di prevedere un contesto, garantire un'opportunità anche da un punto di vista organizzativo, ma non implica la cristallizzazione e la standardizzazione di pratiche ripetitive.** Il contenitore a cui pensiamo e che già abbiamo sperimentato è piuttosto uno spazio di ricerca per il gruppo; non uno spazio vuoto, uno spazio delimitato da due tracciati di confine: il **primo** quello delle finalità trainanti, dei macroobiettivi e macrocriteri per organizzare i percorsi laboratoriali e di spettacolazione; il **secondo** quello del profilo del docente-operatore – meno che in altri contesti figura neutra – attivo in modo diretto sulla sfera affettivo relazionale, prossimo a sfiorare strati profondi della personalità, latore di proposte non riconducibili a tecnicismi, impegnato quindi ad accentuare le competenze di osservazione-ascolto, per andare oltre i dati di superficie, il **saper fare** dei bambini, e per cogliere in loro segnali che richiamano la crescita della consapevolezza, il **saper essere**. Uno spazio tuttavia da reinventare quotidianamente se, come pensiamo, al centro del processo è l'apprendista con le sue reazioni agli stimoli, le proprie scoperte, la propria crescita, in interazione complessa col gruppo. **In quest'ottica, le strategie di intervento, i criteri guida, il progetto operativo, forniscono lo sfondo irrinunciabile per mantenere l'orientamento, ma il punto critico della preparazione sta nella predisposizione a lavorare sugli imprevisti⁸, assecondando i concreti ritmi di crescita individuali e collettivi.** Tale impostazione, lontana da ogni forma di improvvisazione.

50

Dal punto di vista del destinatario è leggibile come momento di **equilibrio tra diverse funzioni**:



Dal punto di vista del docente mette bene in evidenza la necessità di muoversi con flessibilità entro un delicato **equilibrio di ruoli**:



Quali professionalità

Un'ipotesi di introduzione della teatralità nella scuola, così articolata e poco semplificatoria porta inevitabilmente con sé altri due interrogativi che sono in primo piano nel nostro itinerario di ricerca e fondano l'esigenza di collaborazioni strette con istituzioni esterne. Due interrogativi che posizionano le nostre piste di intervento là dove è culminata l'esperienza fuori dal nostro contesto, nel panorama nazionale⁹: **quali professionalità deve possedere il docente che si impegna su questo terreno? Come realizzare l'integrazione più efficace tra competenze pedagogiche della scuola e competenze tecniche del Teatro?** Se infatti la finalità di questo rapporto Scuola-Teatro esclude l'equivoco di precoci e improbabili professionalizzazioni (avviamento all'arte dell'attore...), se dunque le componenti tecniche non sono assunte come un **fine** ma come un **mezzo**, è d'altra parte vero che di esse, o meglio parte di esse, la scuola conta di avvalersi, sicuramente in misura miniaturizzata, ma non per questo in forma caricaturale. Come coltivarle allora e rinnovarle al nostro interno? Come attingerle dalle sedi naturali? Quando pensiamo al profilo professionale necessario ne intravediamo, in ogni caso, diverse sfaccettature: una **professionalità specifica** concentrata nel singolo docente che progetta e gestisce in prima persona i percorsi di **Educazione alla teatralità**, una **professionalità diffusa**, decentrata in segmenti delle discipline che entrano consapevolmente e programmaticamente in sinergia col nucleo di attività espressamente dedicate al teatro, senza com-

8. P. Peticari, "Attesi Imprevisti", Bollati Boringhieri 1996.

9. MPI, ETI, AGITA, "Educazione e teatro nella scuola dell'autonomia", documento di indirizzo, Udine 2001.



portare competenze a tutto tondo in questo ambito. Si pensi, per fare due esempi **facili**, alla **lettura** e **scrittura** drammaturgica e creativa, e all'educazione al **ritmo**. L'impostazione ci sembra in sintonia con gli esiti dell'esperienza e della riflessione fitte che hanno attraversato tutti gli anni novanta e i primi del secondo millennio, investendo con uguale intensità il mondo della scuola, gli enti teatrali, le Amministrazioni pubbliche, e che ci hanno consegnato un bagaglio di idee e sperimentazioni incoraggianti per la nostra ricerca: così si esprime uno dei protagonisti storici dell'Animazione e del Teatro per l'infanzia e la gioventù, Loredana Perissinotto: **"In modo molto schematico, per quanto riguarda la formazione del docente si aprono varie opzioni: la specializzazione, avere cioè gli strumenti per l'autonomia creativa e progettuale; la mediazione, che significa essere in grado di sapersi orientare sulle proposte esterne (corsi, laboratori, spettacoli, eventi) per scegliere per sé e per la classe, tra le esperienze più significative"**¹⁰. Ad entrambi i piani noi pensiamo di dedicare la nostra attenzione, costruendo itinerari di formazione fruibili all'esterno, ma in più, e in continuità con un aspetto originale della nostra esperienza, pensiamo di utilizzare le attività drammatiche per la formazione di tutti gli educatori; molte tecniche estratte dal contesto drammatico possono, infatti, essere inserite nei processi formativi come strumenti di lavoro sul gruppo, in termini di comunicazione, coesione, creazione di relazioni, empatia, stimoli alla creatività; le acquisizioni maturate in questi contesti formativi sostengono inoltre uno sforzo di risistemazione del nostro modo di essere nelle classi: se salire in cattedra è salire sulla scena, spetta a noi educatori la scelta del "teatro" che vogliamo condividere con i nostri piccoli e grandi "spettatori". Anche per noi la tenuta dell'attenzione di tutti e di ciascuno di loro, prima di ogni metodo individualizzato d'insegnamento, sarà direttamente proporzionale alla capacità che mostreremo di far ricorso a diversi linguaggi per accoglierne le differenze"¹¹.

Ipotesi per la ricerca didattica

Partiamo dall'ipotesi – implicita nelle riflessioni fin qui sviluppate – che l'educazione teatrale sia strumento incisivo e polivalente di formazione ed integrazione culturale. È infatti non solo fattore di crescita per l'individuo, ma anche veicolo di strutturazione efficace dei contesti di insegnamento – apprendimento, agisce in tal senso sia nei confronti dei gruppi classe, sia verso il gruppo stesso dei formatori. L'esperienza teatrale condivisa può infatti migliorare significativamente e in tempi relativamente brevi la qualità e l'intensità della comunicazione tra tutti i soggetti che, con ruoli diversi, vi partecipano. **"Non solo quindi ha un valore rispetto all'apprendimento, che pure viene sostenuto dalle capacità logiche, narrative e di orientamento spaziotemporale attivate dal dramma, ma anche rispetto alla costruzione di un sano equilibrio emotivo e relazionale e di un sistema di valori fondato sul rispetto, la cooperazione e la tolleranza"**¹².



Sarebbe difficile, in questa sede, ricostruire nella sua ampiezza il retroterra culturale ed esperienziale che ci sostiene in questo orientamento; basti ricordare che l'utilizzo del teatro in contesti di insegnamento ed educativi è pratica antica di secoli e non ha confini geografici. Per limitarsi al vicino nel tempo e nello spazio (abbiamo già accennato ad alcune situazioni emblematiche in Europa), è sufficiente ripensare all'attenzione crescente negli ultimi 30 anni verso forme teatrali attive in grado di sostenere e di potenziare processi di tipo educativo, formativo terapeutico e sociale: l'esperienza del teatro sociale a partire dagli anni settanta, il teatro di animazione¹³, le varie forme della **drammaterapia**. La "scoperta" che accomuna queste differenti esperienze è il riconoscimento di una **"particolarità del processo drammatico, che può essere presente in ogni forma teatrale [...]: la qualità appunto di essere un processo il cui risultato maggiore non è tanto connesso con una produzione estetica conclusiva ma con le trasformazioni che il processo stesso mette in moto nelle persone che vi prendono parte. Queste trasformazioni possono essere proficuamente indirizzate verso la crescita sana della persona e lo sviluppo delle sue potenzialità"**¹⁴. Queste proiezioni del teatro sociale, d'altra parte, incrociano significativamente le ricerche che attribuiscono al "gioco drammatico" del bambino una funzione importante nella formazione della persona¹⁵. Ma è all'interno della stessa storia del Teatro, da quan-

10. L. Perissinotto, "Animazione teatrale. Le idee, i luoghi, i protagonisti", Carocci 2004

11. I. Gamelli cit. pp.124-125

12. S. Pitruzzella, "Manuale di teatro creativo", Franco Angeli 2004, p. 11

13. L. Perissinotto, op.cit., C. Bernardi, "Il teatro Sociale", Carocci 2004

14. S. Pitruzzella, "Manuale di teatro creativo", Franco Angeli 2004, p. 11

15. S. Pitruzzella, cit. pag. 18



do pose al centro la formazione interiore dell'attore, che si rintracciano le premesse della dilatazione del Teatro verso il sociale, che non è esportazione di tecniche decontestualizzate, ma riproposizione di una logica ad esso interna: i grandi pedagoghi del 900 come Copeau, Stanislawski, Grotowski ruppero con la tradizione, per affrontare il tema cruciale della formazione di sé stessi e della relazione con gli altri. È in queste profonde e ramificatissime radici che trova una delle sue ragioni la straordinaria diffusione delle attività teatrali nella scuola, diffusione avvenuta per altro in assenza di qualsiasi indicazione esplicita degli ordinamenti ¹⁶. È sempre in esse che troviamo il senso della nostra ricerca passata e futura, dedicata all'introduzione della teatralità nel percorso formativo della scuola media.

GLI OBIETTIVI

Delle numerose ed eterogenee valenze formative che al teatro sono attribuibili, pensiamo di porre in primo piano quelle a carattere trasversale, che attengono, per così dire, all'**ecologia educativa**.

Consapevolezza del sé

Il processo di **finzione**, il **come se** dei bambini, guidato oltre la mimesi e la descrizione semplice della realtà, verso il travalicamento della quotidianità e una ricerca espressiva che rompa le stereotipie comportamentali e i cliché della spettacolarità televisiva, che indagli oltre gli usi e gli stili funzionali e irriflessi del linguaggio del corpo e della parola, diventa un potente veicolo di consapevolezza e comprensione di sé e dei contesti in cui ci si muove. Per identificarsi, rappresentare, inventare ciò che è altro da sé con l'interezza del proprio corpo-mente, è inevitabile affrontare un confronto con sé stessi ¹⁷. Questo passaggio pilotato e sostenuto, nelle forme e nella misura adeguate all'età dei **naviganti** ¹⁸, agito in ambiente protetto e in relazione con gli altri, intriso di suggestioni ludiche e motivanti, asseconda e rinforza il percorso di maturazione nella fase delicata della preadolescenza.

Creatività e attivismo cognitivo

Oltre l'evoluzione di **atteggiamenti** positivi, sono riconosciute, nella ricerca e nell'esperienza degli insegnanti, le interazioni virtuose con diversi percorsi dell'apprendimento, non esclusivamente legati ai linguaggi non verbali e all'educazione estetica. In sintonia con un superamento delle concezioni che istituiscono parallelismi e paratie insuperabili tra saperi logico-linguistici, tecnico-scientifici, estetico-espressivi e motori. La teatralità, occasione in cui la finzione si metamorfizza, manifesta la verità e i suoi meccanismi, risulta strumento funzionale all'apprendere dal momento che induce alla partecipazione attiva (ideare, immaginare, costruire, recitare, agire, sottoporsi alla valutazione di un "pubblico"). Alcuni studiosi dell'area linguistica hanno evidenziato una relazione non marginale tra competenze percettivo motorie, sviluppate nell'ambito dell'esperienza teatrale e competenze linguistiche alte, tra l'oralità coltivata in chiave recitativa e le abilità sintattiche, tra le pause assimilate nella gestione del movimento e del gesto e la punteggiatura ¹⁹, tra i ritmi logico-narrativi della scrittura e i ritmi prodotti nell'espressione motoria. Molte interazioni le intravediamo con capacità cognitive considerate essenziali per una piena espressione del potenziale dell'individuo: nell'ambito del problem solving, la capacità decisiva di riconoscere una situazione come problematica, può essere opportunamente forzata in un contesto di creazione scenica.

GLI INTERVENTI

Gli interventi attraverso i quali pensiamo di dare operatività al disegno, fin qui esposto, sono conseguentemente ramificati ed eterogenei e la produttività formativa è frutto della armonizzazione e piena attuazione di ogni segmento didattico, anche il più semplice e quantitativamente modesto. Dal punto di vista dei bambini è inoltre importante che agisca una figura di coordinamento capace di sollecitare tutte le connessioni, cognitive e metacognitive, tra esperienze che possono maturare anche in situazioni non direttamente riconducibili alle attività teatrali. **I momenti laboratoriali, le creazioni sceniche, l'avvicinamento alla letteratura di genere, la sperimentazione di forme di scrittura creativa e drammaturgica, così come delle risorse musicali, grafico-pittoriche e plastiche e ancora la fruizione del teatro nella posizione di spettatori consapevoli**, sono tutti momenti che possono e devono trovare risonanze reciproche e continuità, non solo nella logica interna al progetto adulto, ma anche e soprattutto nella consapevolezza dei bambini.

52



Dentro questa intelaiatura di contesti didattici è riconoscibile il ruolo di propulsione affidato al **laboratorio** che vitalizza, valorizza e, per certi versi, dà senso agli altri interventi. Sui percorsi laboratoriali e sugli allestimenti dei prodotti conclusivi concentriamo pertanto l'attenzione, considerandoli anche i meno consolidati e codificati dalla tradizione didattica. Ciò non significa minimizzare la funzione di esperienze di apprendimento collaterali, nell'ambito, ad esempio, della lettura, della scrittura o della storia della cultura teatrale, anzi supponiamo che, mentre i bambini sperimentano forme attive di teatralità, sia importante per loro scoprire come le pratiche di cui sono protagonisti abbiano

16. MPI, "Geografia del Teatro Scuola in Italia", Leonardo Ed. 2001

17. "Come può un attore fare qualcosa di chiaro sul palcoscenico se è cieco nei confronti del proprio comportamento nella vita?" T. Richards, "Al lavoro con Grotowski sulle azioni fisiche", Ubulibri 1993, p.112

18. M. Bernardi, R. Frabetti, "Naviganti: ragazzi a teatro, incontri di laboratorio, incontri di vita", Pendragon 2000

19. F. Frasnedi, "Riforma della scuola"



radici culturali profonde, non siano confinabili entro la sfera del magico e del ludico - anche se ne sono impregnate - rappresentino invece il precipitato di un lavoro antico sedimentato nel tempo. La complementarità degli interventi determina così un valore aggiunto in termini di motivazione e consapevolezza.

Il laboratorio

La progettazione è frutto dell'incontro tra l'esperienza accumulata nella nostra scuola e i modelli assestati di teatro educativo che hanno trovato riferimento e sintesi nell'AGITA, Associazione nazionale per la promozione del teatro nella scuola e nel sociale²⁰. L'una e gli altri, al di là delle differenti sottolineature nel rapporto processo-prodotto, arte-educazione e oltre la pluralità dei generi e codici espressivi privilegiati²¹, convergono ampiamente dal punto di vista della metodologia da adottare. Noi ci riferiamo in particolare al contributo che viene da una delle poche esperienze istituzionali di formazione, destinate ad operatori teatrali orientati al sociale: il **Corso di perfezionamento in educazione alla teatralità**, attivato da diversi anni presso la facoltà di Scienza della Formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, con la quale abbiamo instaurato un rapporto diretto di collaborazione²². La sintonia con le proposte elaborate in questa sede è dovuta all'approccio complessivo col quale viene affrontato il problema del teatro, inteso come risorsa formativa; le indicazioni che ne scaturiscono, senza peccare di eclettismo, suggeriscono applicazioni flessibili, adattabili a contesti scolastici diversi, insieme a modelli di programmazione modulare facilmente integrabili nei POF²³. D'altra parte sono oggi accessibili molti e utili repertori di esercizi e di stimoli didattici per animare laboratori teatrali²⁴, ma l'elemento discriminante non risiede, a nostro parere, tanto nelle proposte operative specifiche, quanto piuttosto nella metodologia adottata, che è in relazione con le competenze e sensibilità del docente/operatore, con la qualità e composizione dei gruppi e con la disponibilità di risorse. La metafora utilizzata da Pi'ruzzella nel già citato **Manuale di Teatro Creativo** ci sembra sintetizzare bene il punto chiave dei percorsi laboratoriali: **il conduttore deve accendere e tenere vivo il fuoco. Per far questo dovrà preparare la legna e gli attrezzi; disporre i rametti per l'accensione e provocare la prima scintilla; dovrà seguire il flusso delle fiamme, intervenendo quando necessario per attizzarle e smorzarle; dovrà infine spegnere delicatamente il fuoco, mantenendo le braci che saranno necessarie per accenderlo di nuovo l'indomani**. Sullo sfondo di questa impostazione prospettiamo, in ogni caso, sia una scansione nel tempo delle proposte di lavoro che corrisponda ad una gradualità a maglie larghe degli "apprendimenti", sia ad una struttura standard per ogni singolo intervento laboratoriale, sia ancora a dei criteri guida per allestire spettacoli a scuola.

LE TAPPE DEL LABORATORIO²⁵

CRITERIO FORMATIVO GUIDA: SUPERAMENTO DEI CONDIZIONAMENTI CULTURALI CHE GOVERNANO LE TECNICHE D'USO QUOTIDIANO DEL CORPO, VERSO L'ARTIFICIO DELLA RAPPRESENTAZIONE ARTISTICA

PAROLE CHIAVE: spreco d'energia, lentezza, immobilità, silenzio, ampiezza, analiticità/punteggiatura, ritmo interiore

- ❑ conquista delle particolari condizioni che ci mettono in contatto con noi stessi (abbandono delle tensioni, ascolto e conoscenza del proprio corpo)
- ❑ ricerca individuale delle potenzialità espressive dei veicoli e codici comunicativi del corpo
- ❑ educazione sensoriale e percettiva
- ❑ educazione al ritmo
- ❑ educazione alla relazione con gli altri e con lo spazio
- ❑ dagli esercizi finalizzati alla scoperta delle potenzialità comunicative ed espressive individuali e di gruppo all'uso consapevole delle stesse in chiave creativa e spettacolare.
- ❑ dall'astrazione dell'addestramento, alla concretezza di un obiettivo narrativo e scenico.
- ❑ dalla neutralità, all'emozione.
- ❑ dalla tecnica all'ideazione.
- ❑ dalla comunicazione non verbale, alla parola, attraverso l'incorporazione di materiali, oggetti, figure, tecnologie.

Le fasi del processo

- ❑ rituali di decondizionamento, di contatto, di accoglienza
- ❑ training psicofisico ed esplorazione
- ❑ sviluppo di un tema e microcreazioni sceniche
- ❑ condivisione, riflessione, rientro nel qui e ora

Processo, prodotto

Processo e prodotto non sono separati rappresentano due tempi o parti di un unico percorso, la prima sbilanciata sugli obiettivi di costruzione del gruppo e delle persone, la seconda tesa alla realizzazione scenica, ovvero alla proiezione delle energie e delle abilità costruite, verso l'esterno. Tecnicamente il ponte tra i due momenti è offerto dalle esperienze di **improvvisazione**, prima costruite sulla base di stimoli, provocazioni, giochi proposti dal conduttore, e fine e se stessi, gradatamente convogliati e riutilizzati verso un tema e una struttura rappresentati-

20. C. Bernardi, B. Cuminetti, "L'ora di teatro. Orientamenti europei ed esperienze italiane nelle istituzioni educative", Euresis 1998.

21. Significativamente L. Perissinotto nel ricostruire criticamente le esperienze di incontro tra Teatro e mondo della formazione parla di Teatri a scuola (UTET, 2001)

22. Dal 2001 anche l'Accademia Nazionale d'Arte drammatica di Roma ha attivato un Biennio sperimentale post-diploma per docenti di recitazione e operatori teatrali

23. G. Oliva, "Il laboratorio teatrale", "LED 1999", "Una didattica per il teatro attraverso un modello". "La narrazione", "CEDAM 2000"

24. Fra questi ci limitiamo a ricordare, a titolo esemplificativo, quello che ha costituito la maggiore fonte di ispirazione, generando ulteriori repertori: A. Boal, Il poliziotto e la maschera.

25. C. Bernardi, cit., pag. 81



va fruibile fuori dal gruppo. Sostenere che ci deve essere continuità tra le due fasi non significa però sottovalutare le diverse valenze formative che vi corrispondono e che richiedono attenzioni e mediazioni non coincidenti. Sicuramente se adottiamo il punto di vista che in tutt'e due i contesti il protagonista è il gruppo e i singoli componenti, cioè evitiamo l'equivoca analogia **docente-regista**, depositario privilegiato del processo creativo, che utilizza i **bambini-attori** come veicoli, la dicotomia è scongiurata anche qualora lo spettacolo non rappresenti, in termini di contenuti e forme, il naturale sviluppo delle pratiche laboratoriali. Tuttavia l'evento spettacolo, considerato come individuazione di un tempo-spazio e di un pubblico fuori dell'ordinario, richiede una gestione educativa speciale e non in lineare continuità con le modalità di gestione del laboratorio. Provocare e condurre una riflessione sul **perché** e il **come** si intende arrivare ad una rappresentazione, imbattendosi con le idee di bello, interessante, gradevole, comunicativo, emozionante, per noi e per gli "altri", è un passaggio ricco di implicazioni formative facilmente intuibili, che mettono in discussione stereotipi consolidati e fanno anche di questo secondo momento un'occasione importante di crescita. La gradualità del passaggio è inoltre realizzabile sperimentando il ruolo di spettatore già all'interno dei momenti di laboratorio:

- ▣ le creazioni prodotte da un gruppo o dai singoli, mostrate ai compagni ed eventualmente discusse possono diventare parte integrante del percorso di gioco-ricerca.
- ▣ l'apertura del laboratorio all'osservazione di "estranei" assolve alla stessa funzione ed educa al passaggio in modo più incisivo.

METODI E STRUMENTI PER LA RICERCA

- ▣ ricerca-azione; il conduttore e l'osservatore dei processi
- ▣ videoriprese dei processi, Diario di bordo, Schede per rilevare la maturazione metacognitiva, cognitiva, espressiva

LE COLLABORAZIONI ESTERNE

Università > Enti teatrali

Interventi diretti { Co-produzioni dei processi, esperti a scuola
Ricerca in contesto

54

Interventi indiretti { Formazione
Servizi

LA RICADUTA SUL SISTEMA

- ▣ laboratorio per operatori
- ▣ apertura dei laboratori curricolari all'esterno
- ▣ produzione e distribuzione video DVD
- ▣ organizzazione di incontri seminari con scuole consorziate che si avvalgono dei supporti formativi e di tutoring, messi a disposizione dalla scuola
- ▣ organizzazione di rassegne teatrali con le scuole consorziate

IPOTESI DI SCAMBIO CON PARTNER DI PROGETTO

L'Università offre { ▣ Percorsi formativi professionalizzanti a costi ridotti
▣ Consulenza nel progettare i percorsi laboratoriali e le rappresentazioni, assistenza nella gestione

La Scuola Don Milani restituisce { ▣ Documentazione cartacea e video concordemente predefinita
▣ Interventi formativi nei corsi di laurea e di perfezionamento
▣ Occasioni di tirocinio

F. AREA DI RICERCA E DI PROGETTO "TECNOLOGIE PER LA DIDATTICA"

Premessa

Nel nostro progetto educativo intendiamo realizzare e studiare la relazione tra sviluppo tecnologico e apprendimento disciplinare. Infatti lo sviluppo tecnologico può incidere profondamente sulle trasformazioni che il sapere subisce per essere insegnato ed appreso.

In questo quadro studiare tale relazione significa analizzare come

- ▣ la diffusione della tecnologia in tutte le pratiche della vita sociale modifichi i bisogni formativi e quindi il tipo di conoscenza che deve essere insegnata e appresa e le competenze che devono essere sviluppate negli alunni
- ▣ gli strumenti informatici possano cambiare i metodi di insegnamento, contribuendo a trasformare il modo in cui un sapere viene insegnato e il modo in cui esso viene appreso



La storia istituzionale recente

L'introduzione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) nell'educazione è un problema che nel tempo è stato affrontato in modi e con prospettive diverse dovute a fattori quali la rapida evoluzione dell'hardware e del software, l'evoluzione del loro uso all'interno dei vari ambiti disciplinari, l'evoluzione delle teorie cognitive e pedagogiche. Tali fattori si sono reciprocamente influenzati e hanno portato ad una modifica dei contenuti da insegnare nelle varie discipline curriculari. Questo vale prima di tutto per le discipline tecniche e scientifiche.

Il computer ha iniziato ad entrare nelle scuole alla fine degli anni settanta in particolare nelle scuole superiori con l'obiettivo di formare nuove competenze mirate al saper programmare e alle sue implicazioni cognitive (astrazione, deduzione logica...). Nel 1985 prende l'avvio il I Piano nazionale (PN1) rivolto a studenti e insegnanti della scuola superiore, orientato soprattutto all'introduzione dei concetti teorici fondamentali dell'informatica e della programmazione: l'obiettivo era quello di sviluppare competenze informatiche di base negli insegnanti in modo che questi fossero in grado di affrontare le modifiche ai programmi di insegnamento che si andavano via via proponendo¹. Nella seconda metà degli anni ottanta si assiste ad uno spostamento di attenzione verso gli ambienti **general purpose**: la scoperta del potenziale formativo della videoscrittura rappresenta la grande acquisizione che sta alla base di questi anni. Questo spostamento di interesse viene recepito nel PN2 (1991-95), ampliamento del PN1, rivolto agli insegnanti di lettere e lingue, con prevalente enfasi sull'uso didattico della videoscrittura. La diffusione di questa formazione ha contribuito all'entrata del calcolatore nella scuola. Dall'inizio degli anni novanta cominciano ad affiorare l'editoria multimediale, la pratica della costruzione ipertestuale in classe e i primi esperimenti di attività collaborativa in rete. Nel 1995-96 si avviano a livello ministeriale i primi progetti per un rilancio dell'innovazione tecnologico-didattica, con il coinvolgimento, per la prima volta, della scuola elementare e materna. Alla fine degli anni novanta si assiste ad una maggior attenzione all'uso e all'applicazione delle tecnologie piuttosto che all'introduzione di elementi informatici di base e progressivamente è stato inserito nei curricula della scuola dell'obbligo lo sviluppo di competenze relative all'uso delle TIC. Attualmente, a livello nazionale, il MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) ha promosso un piano di formazione in rete degli insegnanti sulle TIC (FORTIC: <http://puntoedu.indire.it>), gestito attraverso INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa), che distingue tre livelli di intervento

- ▣ **livello A**, rivolto a tutti i docenti e finalizzato all'acquisizione di competenze di base sul computer e sull'uso delle TIC
- ▣ **livello B**, per creare la figura di esperto di impiego delle TIC nell'insegnamento e apprendimento con competenze generali di tecnologie didattiche
- ▣ **livello C**, per formare competenze avanzate sull'e-government delle infrastrutture tecnologiche e sulla gestione delle reti

Oggi in Italia, nella stesura dei nuovi programmi di insegnamento nell'ambito della riforma scolastica in atto, accanto a contenuti presenti anche nei precedenti programmi, si evidenziano alcuni cambiamenti a livello di contenuti da insegnare che sono da mettere in relazione con l'evoluzione tecnologica in atto e con le modifiche apportate nei vari ambiti disciplinari dall'uso di nuovi strumenti tecnologici. I cambiamenti non riguardano solo i contenuti disciplinari da insegnare ma anche le competenze che devono essere sviluppate negli studenti, intendendo per competenza ciò che, in un contesto dato, si sa fare per raggiungere un obiettivo atteso. Lo sviluppo di una competenza ha una relativa indipendenza rispetto al contenuto. Per raggiungere una certa competenza si possono usare contenuti diversi, anche se il contenuto su cui si opera modella sempre le caratteristiche della competenza sviluppata. Lo sviluppo di una competenza viene anche influenzato dallo strumento usato per svilupparla. È diverso, ad esempio, scrivere usando solo carta e penna o avvalersi anche delle funzionalità offerte da un word processor. Nel secondo caso, contemporaneamente alla competenza di scrivere, vengono sviluppate anche altre competenze relative all'uso delle funzionalità del software in uso che hanno un valore sociale riconosciuto.

Lo stato dell'esperienza e della riflessione

Lo sviluppo di capacità non strettamente legate ad abilità tecniche o a specifici contenuti disciplinari è diventato un problema molto sentito a livello educativo, specialmente nei paesi OECD (Organisation de Coopération et de Développement Economiques). Ad esempio, in un rapporto OECD già nel 1989² si sosteneva la necessità di promuovere politiche, programmi e progetti volti a sviluppare competenze che nella letteratura internazionale vengono spesso chiamate "key skills" o "key competencies" e che corrispondono a quelle capacità che attualmente sono ritenute importanti per potersi inserire proficuamente nel mondo del lavoro, cioè sono competenze trasversali generali tradizionali (ad esempio, capacità di analisi, valutazione critica, argomentazione logica, ecc.); capacità collegate, in modo diretto o indiretto, all'uso delle TIC (ad esempio, comunicazione, applicazione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, capacità di lavorare in gruppo, capacità di trovare informazioni e di apprendere in modo autonomo, ecc.); capacità più collegate ad attitudini e disposizioni personali (quali, ad esempio, affidabilità, adattabilità, responsabilità, ecc.).

Ci sono nazioni come l'Inghilterra o la Francia, in cui la tendenza è quella di rivedere il curriculum per tener conto esplicitamente di competenze di base non strettamente connesse con un particolare contenuto disciplinare. Nel Regno Unito, ad esempio, il termine **key skill** è stato ufficialmente adottato dal DfEE (Department of Education and Employment) nel 1996. Tale termine è esplicitato come comprendente capacità di comunicazione, di uso dei numeri, di applicazione delle tecnologie dell'informazione, di lavoro di gruppo, di miglioramento delle proprie abilità di apprendimento e di risoluzione di problemi concreti. Tali **key skills** sono considerate come una priorità e vengono sviluppate nel National Curriculum fino ai 16 anni e sono integrate anche nel curriculum di molti corsi oltre i 16 anni.

In altre nazioni, quali ad esempio l'Italia o la Spagna, non c'è un esplicito riferimento alle key skills nei curricula scolastici, la loro presenza è implicita e spesso legata all'introduzione delle TIC nelle varie discipline. Si può osservare, infatti, che l'introduzione delle TIC, al di là dello sviluppo di competenze specifiche, viene vista spesso come l'occasione per sviluppare capacità di base di tipo più generale considerate necessarie

1. Bottino & Furinghetti, 1991

2. vedi Ball, 1989



anche per l'integrazione nel mondo del lavoro³ (Paganetto, 1999). Questo obiettivo comporta la necessità di ridefinire i contesti di introduzione e di uso delle TIC nella scuola. Esse non dovrebbero essere viste solo come un obiettivo in sé ma piuttosto come un mezzo per sperimentare nuove metodologie. Per questo è necessario prima di tutto che la formazione degli insegnanti sia volta oltre che a fornire competenze tecniche anche a stimolare la consapevolezza del ruolo che le TIC possono avere nei processi di insegnamento e di apprendimento. Alla luce dello sviluppo di competenze di base, questo orientamento dovrebbe portare allo sviluppo di una comprensione e familiarizzazione degli insegnanti con una vasta gamma di strategie didattiche basate sull'uso delle TIC che possano favorire la promozione di competenze e attitudini quali: la capacità di azione personale; la capacità di cercare e utilizzare conoscenza anche in un ottica di auto-apprendimento e di auto-valutazione; la capacità di lavoro collaborativo e di condivisione di responsabilità, la capacità di comunicare sia localmente che a distanza attraverso vari mezzi, ecc.

Le esperienze e gli interventi della Don Milani

L'informatica e la telematica sono da noi assunte come risorse importanti per l'apprendimento e la crescita cognitiva, capaci di potenziare l'efficacia della mediazione didattica tesa alla costruzione del sapere e di incidere positivamente sulle motivazioni e sulle strategie degli alunni. Tali risorse possono favorire lo sviluppo sia di abilità specifiche sia di competenze trasversali. Nella nostra pratica didattica i software che usiamo per favorire l'apprendimento degli studenti in vari ambiti disciplinari sono riconducibili alle seguenti tipologie: i sistemi **drill & practice**, i sistemi **multimediali** e **ipermidiali** orientati al contenuto, i sistemi basati su **micromondi**, i sistemi applicativi di tipo **general purpose**. Per la loro applicazione e per lo sviluppo di progetti attuati anche negli scorsi anni scolastici ci siamo avvalsi della collaborazione dell'ITD del CNR. Per quanto riguarda i riferimenti teorici e le notizie generiche dei software usati nella nostra scuola abbiamo fatto riferimento al CNR ed in particolare al Dr. Giampaolo Chiappini⁴.

DRILL & PRACTICE

Utilizziamo i programmi **drill & practice** per l'apprendimento della lingua scritta con giochi che prevedono attività di decodificazione di sillabe, di singole parole e/o di frasi intere; per l'apprendimento della matematica al fine di esercitare tecniche di calcolo scritto, scrivere ed ordinare i numeri nel sistema di notazione decimale posizionale, ecc. e nell'apprendimento della seconda lingua con programmi che esercitano nella scrittura corretta delle parole e nella loro pronuncia, che propongono dettati ed esercizi di grammatica, ecc. Spesso questi programmi sono utilizzati con studenti che presentano ritardi nello sviluppo delle tecniche descritte. Dalla nostra esperienza è emerso che l'uso di software di tipo drill and practice possa essere di reale supporto ai processi di apprendimento in campo disciplinare solo se inserito all'interno di un percorso didattico che contempli l'uso in contesti significativi delle tecniche sviluppate attraverso di esso. In prospettiva vorremmo attrezzare il laboratorio per introdurre l'informatica nella didattica musicale. Le motivazioni che riguardano l'utilizzo dei mezzi informatici inerenti alla musica sono da ricercarsi nel fatto che gli insegnanti devono iniziare il lavoro dai primi rudimenti, cercando di insegnare il codice sonoro e i "segni" che lo contraddistinguono, per una lettura di qualcosa che si ascolta e che pertanto ha necessità di essere distinto e compreso. L'unico modo possibile per sviluppare in modo rapido questa capacità di apprendimento è quello di poter visualizzare l'evento sonoro nello stesso momento in cui si manifesta. L'uso del computer è in grado di realizzarlo in modo interattivo permettendo così all'alunno di rendersi conto di ciò che accade. Se l'alunno scriverà una nota, il computer la eseguirà mostrandone l'altezza e la durata. La possibilità di ascoltare i suoni nello stesso momento in cui vengono prodotti, permette anche l'individuazione di eventuali errori e quindi la loro possibile correzione.

MICROMONDI

I sistemi basati su **micromondi** sono un esempio di sistemi progettati avendo come riferimento l'idea che i significati vanno perduti se l'apprendimento è visto semplicemente come trasmissione di informazioni e che ha portato negli anni a focalizzare maggiormente l'attenzione sullo studente, sulle sue attitudini e sui processi cognitivi di esplorazione e costruzione personale che intervengono nell'interazione con il computer, piuttosto che sui contenuti e sul modo di trasmetterli. In ambito matematico, un esempio noto di micromondo è **Cabri Geometre** che è stato progettato per sviluppare competenze nella costruzione di congetture e prove in geometria euclidea⁵. Interagendo con l'interfaccia di Cabri è possibile realizzare costruzioni geometriche nell'ambito della geometria euclidea per mezzo di una descrizione esplicita della figura. L'elemento fondamentale di ogni costruzione è il punto; alcuni oggetti geometrici sono definiti in termini di punti (per esempio, una linea retta è definita per mezzo di due punti); altri oggetti sono definiti come funzioni di oggetti già costruiti (per esempio, la retta passante per un punto perpendicolare ad una retta data). Cabri, inoltre, consente di visualizzare una molteplicità di disegni associati alla stessa figura. Esso, infatti, permette di "trascinare" sullo schermo gli elementi variabili della costruzione realizzata e di osservare di conseguenza le proprietà che si conservano nella figura modificata. Ciò appare particolarmente utile per lo sviluppo della capacità di realizzare e validare congetture in campo geometrico perché consente di cogliere percettivamente le proprietà che si conservano quando gli elementi variabili della figura sono modificati. È, infatti, attraverso questa funzione che lo studente può validare la costruzione realizzata: il compito di costruzione è risolto correttamente quando il disegno supera il test di trascinamento, cioè quando si conservano le proprietà di una figura anche sotto l'azione del trascinamento. Un'altra funzione importate incorporata in Cabri è quella che permette di visualizzare sullo schermo, passo dopo passo, le azioni che hanno portato alla realizzazione di una determinata costruzione geometrica. Essa permette di avviare processi di giustificazione di proprietà e fatti geometrici (teoremi) attraverso un'analisi e un confronto delle procedure di costruzione realizzate. Un altro esempio di sistema che integra diversi micromondi è il sistema ARI-LAB (ARI-LAB, 1999) orientato allo sviluppo di capacità di soluzione di problemi aritmetici per alunni della scuola dell'obbligo. Con ARI-LAB lo studente può costruire la soluzione di un problema aritmetico, interagendo con un insieme struttu-

3. vedi Ball, 1989

4. Cfr. Rosa Maria Bottino e Giampaolo Chiappini, "Tecnologie didattiche e apprendimento disciplinare" in Tecnologie per la Didattica, a cura di Davide Parmigiani, 2004 Franco Angeli, pp. 250-267.

5. Laborde J. M., Strasser R., 1990; Laborde C., 1993



rato e interconnesso di ambienti di natura diversa. Ad esempio, per risolvere un problema di compra-vendita, può accedere ad un micromondo in cui può generare Euro, muoverli sullo schermo per rappresentare un dato ammontare, cambiarli con monete di valore equivalente, ecc. Per imparare a calcolare il valore delle monete rappresentate, il micromondo permette di accedere ad un sintetizzatore vocale che consente all'allievo la validazione dell'attività di conta (sente pronunciato l'ammontare delle monete selezionate). Il valore numerico si può poi rappresentare in modi diversi, interagendo con altri micromondi: l'abaco, la retta dei numeri, ecc. consentendo di mettere a confronto le diverse rappresentazioni per meglio arrivare ad una loro concettualizzazione. L'aspetto innovativo di **ARI-LAB**, oltre a quello di integrare micromondi diversi, è quello di permettere forme di apprendimento collaborativo: mentre risolve un problema, lo studente può comunicare con altri studenti o con l'insegnante, inviando messaggi o soluzioni. Può anche accedere ad esempi di problemi risolti e analizzare i processi risolutivi realizzati dai compagni per risolvere lo stesso problema. Il quadro teorico di riferimento è quello socio-costruttivista⁶. Un altro micromondo da noi sperimentato è il micromondo **FRAZIONI**, un progetto didattico innovativo per favorire un approccio "consapevole" ai numeri razionali⁷. Le attività didattiche proposte in questo progetto si basano sull'uso della linea dei numeri e sono caratterizzate da una operatività centrata su un artefatto geometrico in cui è soggiacente il teorema di Talete. È opportuno osservare che l'uso di sistemi basati su micromondi richiede spesso all'insegnante la progettazione di attività didattiche di tipo nuovo rispetto a quelle consolidate nelle pratiche tradizionali.

GENERAL PURPOSE

I sistemi applicativi di tipo **general purpose** vengono utilizzati come strumenti per sviluppare competenze in ambiti disciplinari di tipo formativo più generale, quali la matematica, la storia, la geografia, la lingua italiana, la fisica, contribuendo a modificare i metodi con cui l'insegnamento di queste discipline viene realizzato. Sicuramente i sistemi più usati nella nostra scuola sono i sistemi per l'elaborazione di testi, meglio conosciuti come word processor. Tali programmi non sono solo strumenti operativi molto potenti per la scrittura di testi, ma i numerosi strumenti di aiuto disponibili, quali gli schemi per elaborare scalette, i correttori ortografici, i dizionari dei sinonimi, possono essere usati per una varietà di scopi didattici che vanno, ad esempio, dalla pianificazione del testo da scrivere, all'auto-correzione, alla revisione di un testo dato, alla realizzazione di un riassunto a partire da un testo assegnato, ecc. L'uso di programmi di elaborazione di dati costituisce un fattore di innovazione nell'insegnamento della storia e della geografia; ne sono un esempio le unità didattiche "Novecento" e "Geografia Quantitativa" ideate nella nostra scuola. La prima è un'indagine sui cambiamenti della società italiana nell'ultimo secolo a partire dall'esperienza e dalla memoria delle famiglie degli alunni; in questo contesto gli alunni progettano e costruiscono un data-base la cui interrogazione fornirà risultati da confrontare con i dati ufficiali e con la storia dei manuali. La seconda consiste nell'uso di dati statistici con operazioni di lettura e interpretazione dei dati direttamente disponibili e/o direttamente ricavabili, ordinamenti e procedure di confronto e correlazione di indicatori socio-economici per esplorare concetti complessi come sviluppo e sottosviluppo nel mondo. In ambito matematico utilizziamo il **foglio elettronico** per organizzare i dati in forma tabellare, inserire nelle celle del foglio formule che contengono riferimenti relativi e assoluti, effettuare il ricalcolo automatico dei risultati, rappresentare funzioni, costruire grafici ecc.

Sistemi multimediali

I sistemi di tipo **multimediale** sono stati utilizzati per favorire l'introduzione e la comprensione di determinati contenuti di conoscenza. Tali sistemi permettono allo studente di entrare in contatto con un certo contenuto potendo accedere a differenti modalità di presentazione, quali, ad esempio, la lingua scritta, disegni e animazioni, filmati, file sonori, simulazioni. Oltre alla possibilità di accedere a diverse modalità di presentazione del contenuto, molti di questi sistemi hanno caratteristiche che consentono un'ampia libertà di navigazione all'interno del sistema, e permettono, con gradi di libertà più o meno accentuati, di personalizzare l'esplorazione e la determinazione dei percorsi di apprendimento. In alcune unità didattiche multidisciplinari (es. "Il dissesto idrogeologico nel bacino del Bisagno"), presenti nel nostro progetto, la costruzione di ipertesti è utile per interconnettere ambiti di esperienza e conoscenza diverse e non sequenziali. Un'esperienza fatta dalla nostra scuola in questo ambito è stata la partecipazione ai progetti: "Telecomunicando ti presento i miei tesori" e "Story Base": "Telecomunicando..." è stato realizzato come approfondimento di contenuti artistico ambientali attraverso una metodologia di lavoro cooperativo a distanza in tempo reale. La ricerca si è concretizzata nella costruzione di un ipertesto multimediale (contenente oltre a testi anche suoni, immagini, filmati relativi al bene artistico-culturale-ambientale individuato) che è stato comunicato, partecipato agli altri e pertanto la telecomunicazione non ne è stato il fine, ma è diventato un mezzo insostituibile di arricchimento. "Story Base" aveva come obiettivo generale la formazione di una maxiclasse virtuale costituita da alunni e docenti appartenenti ad aree geografiche e tessuti socio-culturali diversi, cui veniva richiesto di cooperare per ricostruire uno spaccato della storia dell'ultimo secolo attraverso l'esperienza e la memoria delle proprie famiglie.

Ricerca e Formazione

Numerose ricerche hanno messo in luce che le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione possono modificare profondamente i metodi stessi dell'insegnamento contribuendo a trasformare il modo in cui un sapere viene insegnato e il modo in cui esso viene appreso. La progettazione e/o l'utilizzo di sistemi software per scopi educativi è stato un settore che ha avuto un grande sviluppo non solo a livello di ricerca ma anche in ambito commerciale e divulgativo; inoltre le possibilità offerte da tali sistemi sono molteplici e di natura anche diversa fra loro. In particolare noi studieremo le condizioni che possono permettere la riproducibilità delle esperienze sviluppate e l'ottimizzazione dal punto di vista didattico degli strumenti utilizzati focalizzando l'attenzione sul ruolo che un sistema software può assumere nei processi di insegnamento/apprendimento di una disciplina. Tale ruolo non può essere definito solo in base alle caratteristiche specifiche del software ma occorre prendere in considerazione tutte le componenti coinvolte nel suo uso e cioè **colui che apprende, l'insegnante, il contesto** entro il

6. Bottino & Chiappini, 2002

7. Chiappini & al. 2000; Chiappini & Molinari, 1998; Chiappini & Molinari, 1997



quale il software viene utilizzato. La natura della mediazione offerta da un sistema informatico ai processi di insegnamento e apprendimento non può essere studiata solo attraverso l'analisi del rapporto studente-software (cioè analizzando le caratteristiche di una determinata tecnologia o sistema software, le funzioni che le rende disponibili all'utente, ecc.) ma considerando il contesto d'uso nel suo complesso. Questo significa considerare non solo la mediazione che il software può offrire all'azione dello studente relativamente ai compiti che egli deve svolgere di volta in volta, ma anche la mediazione che il software può dare a tutta l'attività sociale che si realizza in una classe e che, nel suo complesso, contribuisce all'acquisizione di un determinato oggetto di sapere. A tal fine sperimenteremo ambienti di apprendimento che integrino l'uso delle tecnologie, dove l'obiettivo posto sia maggiormente sulle capacità e sugli aspetti pedagogici che attraverso queste si possono veicolare, piuttosto che su competenze tecniche. Faremo riferimento ad esperienze significative già in parte sviluppate come "Geografia quantitativa" o da riprogettare come l'analisi di un problema ambientale complesso come quello delle alluvioni o da integrare, con il coinvolgimento di una rete di scuole, come l'UD "Novecento". Continueremo, inoltre la sperimentazione e diffusione di software specifici per l'apprendimento della matematica, che sono già stati oggetto di ricerca come l'approccio al mondo delle frazioni e che danno la possibilità di individualizzare/personalizzare i percorsi di apprendimento rispettando tempi e ritmi diversi.

Collaborazione esterna

Molte delle nostre esperienze di sperimentazione con l'uso di tecnologie informatiche sono state e verranno condotte con la collaborazione dell'ITD (Istituto di Tecnologie Didattiche di Genova) del CNR. L'ITD si impegna ad offrire percorsi formativi professionalizzanti; la consulenza nel progettare nuovi percorsi didattici nell'ottimizzare le potenzialità delle tecnologie, assistenza nella gestione, cooperazione nel monitoraggio, nell'analisi dei risultati e nella valutazione. Nel rapporto di collaborazione i docenti della Don Milani restituiscono un contributo alla realizzazione e gestione del "Centro per Docenti sulle Tecnologie Didattiche", la documentazione di percorsi didattici concordemente predefinita, occasioni di tirocinio, interventi di formazione e di tutoring. Per il periodo aprile- maggio 2005 è prevista l'inaugurazione presso la nostra scuola di un Centro di Formazione per Docenti sulle tecnologie didattiche, progetto finanziato dalla fondazione Carige ed elaborato dall'ITD del CNR, che ha scelto come sede la nostra scuola. La realizzazione di tale centro in questa sede è un incentivo all'idea di attribuire alla scuola Don Milani il ruolo di polo territoriale di ricerca e di innovazione didattica.

58

G. ISTITUZIONI CHE HANNO DICHIARATO DI COLLABORARE AL PROGETTO

ISTITUZIONE	AREA DI COLLABORAZIONE
Istituto Tecnologie Didattiche – C.N.R. Protocollo d'Intesa già stipulato allegato	<input type="checkbox"/> Centro di formazione sulle T.I.C. per i docenti <input type="checkbox"/> Gestione della cooperazione a distanza <input type="checkbox"/> Condivisione e diffusione dei risultati sul web
Facoltà di Scienza della Formazione professoressa L. Ribolzi e professoressa F. Cerri	<input type="checkbox"/> Educazione alla cittadinanza interculturale <input type="checkbox"/> Educazione alla Teatralità <input type="checkbox"/> Formazione iniziale e in servizio dei docenti
Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano Dipartimento di Psicologia Corso di perfezionamento di Teatralità Teatro Stabile di Genova	<input type="checkbox"/> Educazione alla Teatralità <input type="checkbox"/> Stage di specializzandi del corso di perfezionamento
Università di Genova Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa e Didattica - (CARED) I.R.R.E. - LIGURIA	<input type="checkbox"/> Educazione alla Teatralità <input type="checkbox"/> Formazione iniziale e in servizio dei docenti <input type="checkbox"/> Supervisione e consulenza per tirocini e stage <input type="checkbox"/> Monitoraggio e Valutazione del Progetto
Comune di Genova - Assessorato alla Cultura	<input type="checkbox"/> Supporto al Progetto complessivo <input type="checkbox"/> Educazione al Patrimonio Culturale



COMUNE DI GENOVA

Genova, 3.12.04
prot. n. 1632

*Al Dirigente scolastico
Della S.M.S. "don Milani – Colombo".
Dott. P. Cortigiani*

Gentile Preside,

in relazione al Progetto che invierete al M.I.U.R., teso al rinnovamento e alla valorizzazione di un polo scolastico storicamente già di "eccellenza" come la "don Milani", è interesse dell'Amministrazione comunale genovese proseguire nel percorso di collaborazione intrapreso utilizzando tutte le modalità di partnership istituzionale che si ritengano adeguate al raggiungimento degli obiettivi del Progetto stesso.

Cordiali saluti

Luca Barzani



Assessorato alla Cultura
16124 – Genova Via Di Sottoripa 5
Tel. (+39) 010 5574280 / 332 / 338 Fax (+39) 010 5574323
e-mail: asscultura@comune.genova.it



CRONOLOGICO N° 65/2004



**Protocollo di intesa per la fase di realizzazione
di un Centro aggiornamento docenti sulle Tecnologie Didattiche
presso la Scuola Media Don Milani-Colombo di Genova,
tra l'Istituto Tecnologie Didattiche del Cnr di Genova, la Scuola Media Don Milani-
Colombo e il Comune di Genova**

Premesso che l'Istituto per le Tecnologie Didattiche del Consiglio Nazionale delle Ricerche di Genova, nell'ambito della propria attività istituzionale di ricerca, ha elaborato metodologie specifiche per l'utilizzo delle tecnologie applicate alla didattica e che, al fine di disseminare i risultati delle proprie ricerche e sperimentare metodologie innovative ha presentato, in data 25/6/2002, alla Fondazione CARIGE un progetto per la realizzazione di strutture per l'aggiornamento dei docenti sulle tecnologie didattiche;

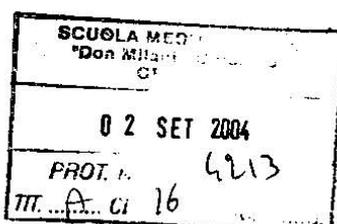
Considerato che tale progetto, che prevede la realizzazione di un centro di formazione permanente all'interno di un istituto scolastico genovese, è stato finanziato dalla Fondazione CARIGE per un importo di € 300.000,00 destinati alla realizzazione delle infrastrutture necessarie e all'acquisto di impianti, arredi, attrezzature informatiche nonché all'acquisto e sviluppo del software necessario all'avviamento del centro;

Considerato che, a seguito dei contatti presi con le Istituzioni locali, l'Istituto per le Tecnologie Didattiche ha identificato la Scuola Media Statale Don Milani-Colombo di Genova, quale sede idonea ad ospitare il centro e a svolgere le funzioni di polo territoriale di riferimento per l'aggiornamento dei docenti sul tema tecnologie didattiche;

Considerata l'adesione all'iniziativa da parte del Comune di Genova, proprietario dei locali che ospiteranno il Centro, dal Dirigente, dal Collegio dei docenti e dal Consiglio d'istituto della Scuola e considerata la dichiarata disponibilità di tutti questi soggetti a collaborare alla realizzazione e alla futura gestione del Centro;

Considerato che il Sindaco del Comune di Genova ha sottoscritto il protocollo d'intesa "Patto per la Scuola" con i Dirigenti scolastici delle Scuole Medie, Istituti Comprensivi e Direzioni Didattiche del territorio comunale di Genova, finalizzato a migliorare la qualità del sistema educativo e d'istruzione locale ed a più forti relazioni tra scuola dell'autonomia e la comunità;

- l'Istituto per le Tecnologie Didattiche del Consiglio Nazionale delle Ricerche di Genova in seguito denominato CNR-ITD nella persona del suo direttore Prof. Giorgio Olimpo;
- Il Comune di Genova, Assessorato Città Educativa ed Istituzioni Culturali, in seguito denominato Comune, nella persona dell'Assessore Luca Borzani;
- La Scuola Media Statale Don Milani-Colombo di Genova, in seguito denominata Scuola Don Milani-Colombo, nella persona del Dirigente Scolastico Prof. Paolo Cortigiani





Si conviene quanto segue

La Scuola Don Milani-Colombo si impegna a mettere a disposizione i locali indicati nella pianta allegata, situati al piano ingresso della scuola, corso Carbonara 51 Genova, liberi dai materiali ed arredi che al momento vi si trovano, come sede del Centro per l'aggiornamento insegnanti sulle Tecnologie Didattiche;

- Il Comune si impegna a contribuire e collaborare, attraverso i propri Uffici, alla realizzazione e presentazione del progetto di ristrutturazione dei locali nonché allo sgombero degli ambienti individuati, in modo da renderli agibili per le opere di restauro;
- Il CNR-ITD si impegna a realizzare, con fondi messi a disposizione dalla fondazione CARIGE, le opere di ristrutturazione edilizia necessarie per l'adattamento dei locali. La parte progettuale relativa alle suddette opere si svolgerà di concerto con gli Uffici Tecnici del Comune. Il CNR-ITD elaborerà anche il piano di allestimento del Centro, ne curerà la realizzazione completa, utilizzando fondi Carige per l'acquisizione delle infrastrutture necessarie (arredi, attrezzature informatiche, impianti, software, altro), provvederà al progetto e allo sviluppo di metodologie e strumenti software specifici per la prima operatività del Centro e curerà, infine, l'organizzazione delle attività didattiche e le relative docenze per la fase di avvio.

Il CNR-ITD metterà a disposizione della Scuola Don Milani-Colombo, che si impegna a conservarle diligentemente e utilizzarle per gli scopi previsti dal progetto, tutte le infrastrutture acquisite per il Centro (arredi, risorse informatiche, altro).

Le modalità di gestione del Centro saranno oggetto di un secondo specifico protocollo d'intesa che coinvolgerà oltre agli enti firmatari anche la Direzione Regionale Scolastica del MIUR, che si è già dichiarata interessata al Centro e disponibile a cooperare alla sua utilizzazione. Si conviene comunque, fin da ora, che per il coordinamento delle attività del centro sarà istituito un Comitato di Indirizzo composto da: CNR-ITD, Ufficio Patto per la Scuola del Comune di Genova, Scuola Don Milani-Colombo e Direzione regionale del MIUR, mentre la gestione operativa dei beni del Centro e dei locali che ospitano lo stesso sarà affidata alla scuola Don Milani che si impegna a garantirne la fruibilità a livello territoriale.

Si conviene infine, su sollecitazione del Collegio dei Docenti della Don Milani-Colombo, di intitolare il costituendo Centro alla memoria della professoressa Sonia Scorza.

Genova, 15 luglio 2004

Per il CNR-ITD, prof. Giorgio Olimpo

Per il Comune di Genova, prof. Luca Borzani

Per la Scuola Don Milani-Colombo, prof. Paolo Cortigiani



C R T

"teatro educazione"

Centro Ricerche Teatrali

Scuola civica di teatro, musica,
arti visive e animazione

Comune di Fagnano Olona

Assessorato alla Cultura

Fagnano Olona, 17 novembre 2004

A seguito degli accordi verbali intercorsi con la Direzione della Scuola Media Statale Don Milani - Colombo di Genova, il CRT "Teatro educazione" di Fagnano Olona (Va) si rende disponibile a collaborare con la suddetta scuola nell'ambito del progetto denominato "Scuole Laboratorio di Ricerca e Formazione", che prevede la creazione sul territorio di strutture dedicate alla ricerca didattica e alla formazione ai sensi dell'art.11 del DPR n. 275/99.

In merito a questo progetto, secondo modalità da concordare, il CRT "Teatro-educazione":

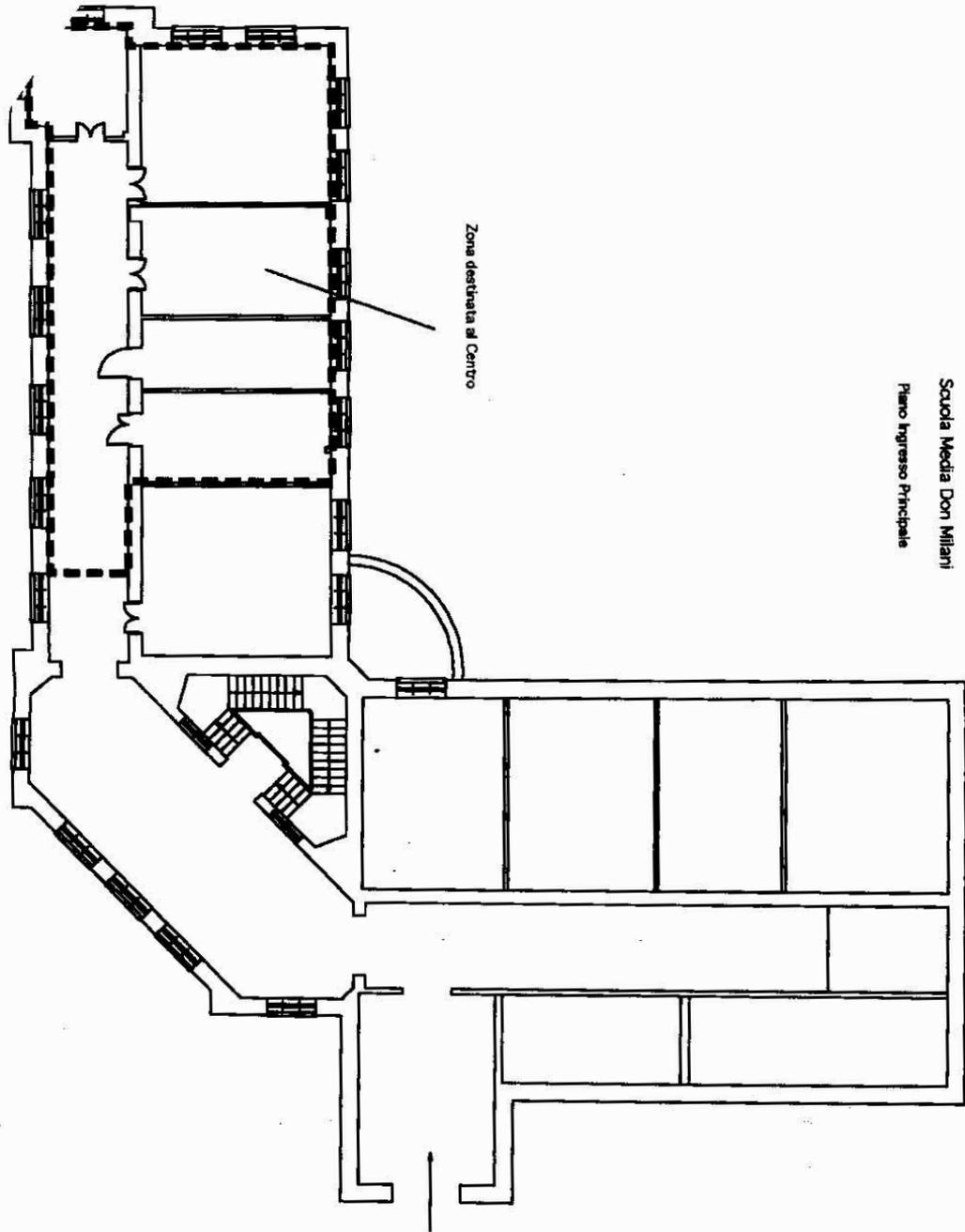
- interverrà nelle fasi di progettazione dei percorsi di sperimentazione e ricerca;
- agirà come supervisore dei processi laboratoriali attivati;
- parteciperà con propri operatori, esperti in Educazione alla teatralità, alla formazione del personale della scuola e ad iniziative di formazione allargate sul territorio di cui la Scuola si farà promotrice;
- collaborerà alla produzione di materiale didattico da utilizzare all'interno di percorsi di Educazione alla teatralità, inclusi quelli di scrittura creativa e drammaturgica.

Tali iniziative saranno attivate in sinergia con analoghi interventi previsti dalla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica di Milano, già partner del suddetto progetto.

Il Direttore Artistico del CRT

Prof. Gaetano Oliva







UNIVERSITÀ DI GENOVA
CENTRO DI ATENEIO
PER LA RICERCA EDUCATIVA E DIDATTICA
(C.A.R.E.D.)



11 novembre 2004

Genova,
Piazza S. Sabina 2 - 16121 GENOVA
Tel. 010/2095962 - Fax 010/2095961
e-mail: cared@unige.it

Prof. Paolo Cortigiani
Preside Scuola Media
"Don Dilani"

Caro Preside,

Facendo seguito a quanto ci siamo già detti nell'utile incontro che ho avuto con Lei e con i rappresentanti della Scuola "Rinascita" di Milano, Le confermo che il CARED è pienamente disponibile a contribuire al lavoro già impostato, in particolare sia per ciò che concerne la ricerca didattica sia per la progettazione di attività formative per gli insegnanti.

Saremo anche lieti di partecipare al proposto comitato scientifico; sono convinto che un coordinamento nazionale dei comitati scientifici previsti per le tre Scuole potrà contribuire alla validità dell'iniziativa.

Molti cordiali saluti


IL PRESIDENTE CARED
(prof. Junio Luzzatto)



Genova 29 novembre 2004
prot. 2954 /segr.

Dirigente Scolastico
S.M.S. "Don Milani/Colombo"
Salita Carbonara, 51
16125 Genova

Oggetto: Conferma collaborazione / patrocinio
Progetto "Scuola e laboratorio" in applicazione dell'art. 11 del D.P.R. 275/99.

Tenuto conto dell'attuazione delle linee programmatiche generali della ricerca educativa dell'Istituto nell'ambito delle proprie competenze previste dal c 2 dell'art. 5 del D.P.R. 190/01, esaminato il progetto di codesta Scuola in relazione alla pertinenza con le linee programmatiche di ricerca educativa dell'Istituto, vista la delibera del Consiglio di Amministrazione riunitosi in data 28 ottobre 2004, mi è lieto comunicare alla S.V. che è stata concessa la collaborazione / patrocinio per l'iniziativa indicata in oggetto

Distinti saluti.

IL DIRETTORE
prof. Renzo DAMERI

segr/fr



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI GENOVA
FACOLTÀ DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE



Il Preside

Spett. Scuola Media Don Milani – Colombo
Salita Carbonara 51/r
16100 GENOVA

Il sottoscritto Prof. Pino Boero, Preside della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Genova, dichiara- sulla base di quanto deliberato nel Consiglio di Facoltà del 17-novembre - la disponibilità a stipulare una convenzione tra detta Facoltà e la Scuola Media Don Milani-Colombo di Genova. Tale convenzione riguarda in particolare una collaborazione finalizzata all'innovazione didattica attraverso metodologie psico-educative basate sull'esperienza teatrale.

La collaborazione prevede:

- la consulenza e la supervisione da parte dei docenti della Facoltà per la progettazione e la verifica delle iniziative oggetto della convenzione;
- la messa a punto congiunta, da parte della Scuola Don Milani-Colombo e della Facoltà di Scienze della Formazione, di progetti e sperimentazioni;
- L'accesso concordato di alcuni studenti della Facoltà alle attività della Scuola Don Milani-Colombo per tirocini e/o laboratori.

In fede



IL PRESIDE
Prof. Pino Boero

Genova, 22.11.04



Istituto per le Tecnologie Didattiche

Consiglio Nazionale delle Ricerche



SCUOLA MEDIA STATALE "Don Milani - Colombo" GENOVA
15 OTT 2004
PROT. N. ...6000.....
TIT. ...C... CL. 23... FASC.

Prot. 14122

Genova, 14 Ottobre 2004

Al Preside
della Scuola Media "Don Milani- Colombo"
Salita Carbonara, 51
16100 GENOVA

Oggetto: Progetto di "Scuole Laboratorio di ricerca didattica e formazione" ai sensi dell'art.11 del D.P.R. 275/99

Gentile sig. Preside,
faccio seguito agli intercorsi contatti verbali e alla sua lettera Prot. 3868 dell'11/10/04 per confermarle l'interesse di questo Istituto a collaborare con codesta Scuola alla realizzazione del progetto di cui in oggetto.
In particolare l'Istituto è interessato alle attività relative alla formazione iniziale in servizio dei docenti alla ricerca didattica relativa all'uso nei percorsi curricolari e dall'uso di comunità di pratica quale strumento di cooperazione e di crescita culturale dei docenti.
Le confermo pertanto la disponibilità di questo Istituto a realizzare una convenzione con codesta Scuola per formalizzare la collaborazione di cui sopra.

Distinti saluti.

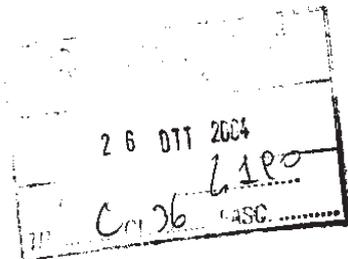
Il Direttore
Prof. Giorgio Olimpo



Teatro
stabile di
Genova

Genova, 22 ottobre 2004

Al Signor Preside
Scuola Media Statale
"Don Milani-Colombo"
Prof. Paolo Cortigiani
Salita Carbonara 51r
16125 Genova



Caro Preside,

A seguito dei colloqui intercorsi, ti confermo la disponibilità del Teatro Stabile di Genova a definire insieme percorsi e forme di collaborazione volti a promuovere il teatro all'interno della formazione scolastica.

Con i migliori saluti.

Il Direttore

(Carlo Repetti)

Prot. n. V170/gv



Con la presente il sottoscritto Prof. Alessandro Antonietti, direttore del corso di perfezionamento in "Educazione alla teatralità" attivato presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, dichiara che è in corso di definizione la stipula di una convenzione tra detta Università e la Scuola Media Don Milani-Colombo di Genova avente come oggetto una collaborazione riguardo all'innovazione didattica attraverso metodologie psico-educative basate sull'esperienza teatrale.

La collaborazione prevede:

- la facilitazione dell'accesso di docenti della Scuola Don Milani-Colombo alle iniziative formative in tema di educazione alla teatralità promosse dall'Università Cattolica
- la consulenza e la supervisione che esperti dell'Università Cattolica assicurano ai docenti della Scuola Don Milani-Colombo relativamente a iniziative in cui vengano applicate le tecniche psico-educative a base teatrale
- la messa a punto congiunta, da parte della Scuola Don Milani-Colombo e dell'Università Cattolica, di progetti e sperimentazioni incentrati sulla metodologia teatrale.

In fede

Prof. Alessandro Antonietti
Direttore del Dipartimento di Psicologia



70