
IRRE

IRRSAE

PIEMONTE

La funzione orientativa delle discipline

a cura di Patrizia Faudella

**SETTORE RICERCA EDUCATIVA
E DIDATTICA**

Dossier

MENU

INDICE

Introduzione	pag. I
Il gruppo di ricerca	pag. IV

PARTE I

Apologo (Marco Vacchetti)	pag. 1
1. Orientamento: curricoli, discipline e processo formativo (Giampiero Bordino)	pag. 3
2. Dimensione culturale e formativa del sapere disciplinare (Domenico Chiesa)	pag. 8
2.1. Il problema	pag. 8
2.2. Le discipline come organizzatori della cultura	pag. 10
2.3. Scuola e sistema delle discipline	pag. 12
2.3.1. Marginalità dell'approccio secondo il "metodo dei progetti"	pag. 14
2.3.2. La presenza e il significato delle "educazioni" all'interno dei curricoli	pag. 14
2.4. Dalle discipline alla cultura della scuola: problemi e prospettive di lavoro	pag. 15
2.4.1. Possibili livelli di approfondimento	pag. 18
2.4.2. Alcuni percorsi di lavoro	pag. 19
2.4.3. Garantire la presenza di momenti curricolari centrati su "problemi"	pag. 19
2.5. La dimensione verticale del curricolo	pag. 20
3. Orientamento e dinamica affettiva (Bartolomea Granieri)	pag. 22
4. La funzione orientativa delle discipline (Patrizia Faudella)	pag. 27
4.1. Dare un senso a ciò che si fa a scuola	pag. 28
4.2. Fornire consapevolezza del proprio apprendimento	pag. 30
4.3. Sviluppare qualità dinamiche	pag. 31
4.4. "Irrobustire" capacità trasversali	pag. 33

PARTE II

LINGUA ITALIANA

1. Uno strumento per l'orientamento: il portfolio. (Patrizia Faudella)	pag. 36
1.1. Che cosa può voler dire fare orientamento "dentro"una disciplina	pag. 36
1.2. Il portfolio di scrittura: il <i>dossier</i>	pag. 37
1.3. Il diario di bordo	pag. 37
1.4. Il passaporto	pag. 38
Allegati	pag. 41

2. **Orientare con la (alla) poesia.** (*Cristina Bollo*) pag. 49
3. **Orientare attraverso la didattica dei laboratori: l'esempio delle "abilità di studio".** (*Laura Meli, Maria Luisa Masturzo*) pag. 63
- 3.1. Alcune brevi considerazioni pag. 63
- 3.2. Quali soluzioni? Pag. 63
- 3.3. Un esempio di attività pag. 64

LINGUA STRANIERA

4. **Orientare con la lingua straniera.** (*Teresina Barbero, Gabriella Borio, Angela Cavallo, Carla Griseri, Elsa Quaranta*) pag. 68
- 4.1. Premessa pag. 68
- 4.2. I questionari pag. 70
- 4.3. Il *portaolio* pag. 77
- 4.4. L'autovalutazione pag. 84
- 4.5. Orientarsi entrando nella "rete" pag. 87
- 4.5.1. L'accesso alle informazioni in Internet pag. 88
- 4.5.2. L'orientamento da parte del "navigatore"/studente pag. 89
- 4.5.3. Conclusione: la "filosofia del laboratorio" e la nozione di "competenza" pag. 93

MATEMATICA

5. **Matematica e orientamento.** (*Riccardo Barbero*) pag. 96
- 5.1. Premessa pag. 96
- 5.2. Un orientamento possibile pag. 99
- 5.3. Un tema significativo pag. 100
- 5.4. Un'esemplificazione didattica pag. 101
- 5.5. Alcune considerazioni finali pag. 107

STORIA

6. **La funzione orientativa della storia.** (*Marina Bellò, Maria Carmela Pichierrì*) pag. 110
- 6.1. Premessa pag. 110
- 6.2. Le "migrazioni" come esemplificazione di un tema orientativo pag. 111
- 6.3. Le migrazioni come filo conduttore di un curriculum di storia pag. 111
- 6.4. Le migrazioni del Novecento: l'uso delle fonti pag. 115
- 6.5. Le migrazioni nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza pag. 117

7. L'emigrazione: una proposta didattica sull'uso orientativo della disciplina storica. (Rosa Mangullo, Angela Morano)	pag. 122
7.1. La metodologia e gli obiettivi del lavoro	pag. 122
7.2. Il percorso	pag. 123
7.2.1. L'audiovisivo	pag. 123
7.2.2. Il brainstorming	pag. 124
7.3. Le storie familiari: indagine storica	pag. 126
7.3.1. L'intervista	pag. 126
7.3.2. Reperimento di altre fonti	pag. 127
7.4. La tabella delle migrazioni familiari	pag. 127
8. Due film per orientare. (Giannino Marzola)	pag. 130
8.1. Che cosa c'entrano i film con la storia	pag. 130
8.2. Per "orientare" due film sul "disorientamento"	pag. 130
8.3. Il film "Prima della pioggia"	pag. 132
8.3.1. La lettura del film	pag. 133
8.3.2. Il percorso di orientamento	pag. 133
8.4. Il film "L'America"	pag. 134
8.4.1. La lettura del film	pag. 135
8.4.2. Il percorso di orientamento	pag. 135
8.5. Considerazione finale	pag. 136

EDUCAZIONE ARTISTICA

9. L'orientamento nell'educazione artistica (Margherita Cravero)	pag. 138
9.1. Introduzione: orientarsi tra le immagini fisse e in movimento, orientarsi con le immagini proiettive e comunicative	pag. 138
9.2. Come l'insegnante di ed. artistica può scoprire le attitudini e orientare l'allievo	pag. 139
9.3. Scheda continuità-orientamento	pag. 141
9.4. Questionario "propensioni ed interessi e capacità specifiche rilevabili"	pag. 145
9.5. Schema sulle capacità legate all'ambito storico artistico e grafico	pag. 146
10. L'insegnamento delle discipline grafico-artistiche nella scuola media superiore: strumenti per l'orientamento. (Carla Pagliero, Elena Garella)	pag. 147
10.1. Premessa	pag. 147
10.2. L'insegnamento del disegno	pag. 147
10.2.1. L'insegnamento del Disegno in alcuni indirizzi	pag. 148
10.3. L'insegnamento della Storia dell'Arte	pag. 149
10.3.1. L'insegnamento della Storia dell'Arte in alcuni indirizzi	pag. 149
10.4. Uno strumento per l'orientamento: la scheda di lettura di un quadro	pag. 150

EDUCAZIONE TECNOLOGICA

- 11. La valenza formativa della cultura tecnologica. (*Domenico Chiesa*)** pag. 156
- 11.1. Alcune osservazioni preliminari: il difficile rapporto fra scuola e tecnologia pag. 156
 - 11.2. Elementi contestuali al concetto di tecnologia pag. 157
 - 11.2.1. Tecnologia, cultura del lavoro, professionalità e sistema formativo pag. 157
 - 11.2.2. Tecnologia e dimensione “operativa” della conoscenza pag. 159
 - 11.3. Il significato conoscitivo e formativo della tecnologia pag. 160
 - 11.3.1. L’oggetto e la struttura della tecnologia pag. 161
 - 11.3.2. La tecnologia nel curriculum verticale pag. 162
- 12. La valenza orientativa dell’educazione tecnica. (*Aldo Milano*)** pag. 165
- 12.1. Orientare nella Scuola Media pag. 165
 - 12.2. La funzione orientativa delle discipline pag. 165
 - 12.2.1. Il ruolo dell’educazione tecnica pag. 166
 - 12.2.2. Un esempio di situazione formativa pag. 168

INTRODUZIONE

I materiali presentati in questo *dossier* sono il frutto del lavoro di un gruppo di insegnanti che ha partecipato al progetto di ricerca “La funzione orientativa delle discipline”, realizzato dall’IRRSAE Piemonte negli anni 1998 e 1999. Punto di partenza fu allora la Direttiva ministeriale dell’agosto del 1997 che collocava l’orientamento in una nuova prospettiva e ne ampliava in modo significativo gli orizzonti, sottraendolo ad una visione prevalentemente “aggiuntiva” e collocandolo in una dimensione interna ai percorsi disciplinari. Nella Direttiva, infatti, si leggeva che “l’orientamento costituisce parte integrante dei curricula di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo fin dalla scuola dell’infanzia”.

Da questa affermazione ci sembrava discendessero alcune importanti conseguenze:

- **L’orientamento non si esaurisce negli anni-ponte**, in cui facilita il passaggio da un ciclo di scuola a quello successivo, ma è un processo lungo e continuo che **si inserisce all’interno di tutto il percorso formativo**.
- Ne consegue che orientare non significa soltanto mettere in grado gli studenti di scegliere la scuola successiva o, al termine dell’iter scolastico, lo sbocco lavorativo più adatto alle proprie capacità e ai propri interessi. Al contrario assume il senso più impegnativo di **aiutare i ragazzi a conoscere se stessi**, a capire il mondo che li circonda e la società in cui vivono, **per tracciare in modo autonomo e intenzionale un proprio percorso di vita**.
- **Le attività orientative** non devono essere affidate soltanto ad una figura di insegnante-orientatore, che le gestisce in qualità di esperto esterno alla classe, ma **devono diventare oggetto di lavoro di tutti i docenti, che le collegano e le integrano con i curricula disciplinari**.
- **Non esistono materie più importanti di altre** per facilitare l’orientamento. Tutte le discipline possono fornire ai giovani occasioni per conoscere meglio se stessi e le proprie potenzialità, se fanno riferimento ad un comune processo educativo, se cioè aiutano l’individuo in crescita a riconoscere e a “tirar fuori” (*e-ducere*= educare) le attitudini che possiede, facendole interagire con i contenuti di cui ciascuna è portatrice, al fine di produrre un apprendimento significativo.

Si trattava, quindi, di un nuovo modo di intendere le attività di orientamento, non finalizzato solo all’informazione, ma soprattutto mirate ad una formazione che permettesse ai ragazzi di orientarsi in una società complessa come quella contemporanea. Decidemmo allora di incominciare a riflettere su queste tematiche insieme ad alcuni insegnanti che negli anni precedenti si erano occupati delle problematiche dell’orientamento e che avevano già elaborato dei tentativi per inserire la dimensione orientativa all’interno delle attività didattiche proprie di ciascuna materia.

In quest’ottica venne costituito un gruppo misto, composto da insegnanti della scuola Media e del Biennio di Lingua italiana, Storia, Matematica, Educazione tecnologica, a cui si aggiunsero in un secondo momento Lingua straniera ed Educazione Artistica. Si intendeva così avviare una riflessione che coinvolgesse la più ampia “fetta” possibile del sapere scolastico, con l’intenzione di allargare successivamente il discorso anche a quelle materie che, in prima battuta, non si era riusciti a coinvolgere. Analogamente la scelta di non fare partecipare la scuola Elementare era dettata non certo da una volontà di esclusione, ma dalla difficoltà di reperire risorse in proposito, con la precisa consapevolezza di quanto sarebbe stato però importante, in un secondo tempo, estendere il lavoro anche alla scuola di base, senza la quale il discorso sarebbe risultato inevitabilmente monco.

Il primo obiettivo che il gruppo, molto eterogeneo sia per competenze disciplinari sia per appartenenza a livelli di scuola diversi, si pose, fu quello di definire che cosa si potesse intendere per **didattica orientativa** e che cosa questo significasse al di là degli specifici contesti disciplinari. Apparve subito chiaro, infatti, che, all’infuori del comune interesse al tema di tutti i partecipanti, il modo di intendere la

“funzione orientativa” delle discipline assumeva in ciascuno sfumature diverse, non sempre sovrapponibili, ma spesso complementari.

Da questa constatazione nasceva un primo, importante, interrogativo. Era possibile, al di là della diversità dei percorsi orientativi, legati alle caratteristiche intrinseche delle varie discipline, individuare **presupposti comuni**, capaci di sorreggere l'azione dei docenti di aree diverse e di costituire uno sfondo omogeneo su cui ciascuna disciplina trovi il modo di sviluppare la propria specifica azione? Ci sembrava infatti importante che, prima di porsi la domanda "in che cosa e come la mia disciplina può diventare orientativa?", gli insegnanti facenti parte del gruppo di ricerca affrontassero insieme il problema da un punto di vista più globale, interrogandosi e confrontandosi per costruire una **base comune**, in grado di esplicitare in termini generali che cosa potesse significare guardare all'insegnamento delle discipline in una prospettiva di orientamento e quali strategie didattiche potessero discendere da questo approccio .

La prima parte del lavoro di ricerca (anno sc. 1997/1998) fu perciò dedicata a tentare di definire con chiarezza i confini e il “territorio” della didattica orientativa, cercando di individuare i punti comuni, le linee portanti, i punti di riferimento condivisi , nel tentativo di trovare una “bussola” che potesse sorreggere ed orientare il lavoro di tutti, indipendentemente dalle aree disciplinari di riferimento. Per fare questo si partì da alcune relazioni introduttive (che sono presentate nella 1° parte di questo *dossier*), che, da prospettive differenti, mettevano in luce alcuni aspetti fondamentali del rapporto discipline-orientamento , si confrontarono le diverse opinioni e si elaborò una sorta di piattaforma comune che potesse servire da documento di riferimento da cui partire per il successivo lavoro sulle discipline (v. PARTE I, cap. 4 *La funzione orientativa delle discipline*). Questo non significa che le diverse visioni esistenti all'interno del gruppo siano state eliminate ed appiattite in una omogeneizzazione che cancella le diversità, ma, al contrario, che i punti di vista differenti sono state assunti come ricchezza interna che dà luogo ad una complementarietà di prospettive.

Nella seconda parte della ricerca (anno sc. 1998/99) il gruppo si suddivise in 6 sotto-gruppi disciplinari, a ciascuno dei quali fu affidato il compito di trasferire le indicazioni elaborate e condivise nella fase comune, all'interno della propria disciplina e di proporre percorsi operativi in grado di esplicitare concretamente come ogni materia possa esercitare una funzione orientativa.

Il risultato di questi lavori è raccolto nella 2° parte del *dossier* e testimonia la ricchezza e la varietà degli approcci al problema elaborata all'interno del gruppo di ricerca. Leggendo questi contributi si coglie infatti immediatamente la molteplicità delle angolature, spesso compresenti anche all'interno di una medesima materia, da cui è affrontato il problema. Tuttavia questa difformità non va attribuita ad una casualità, ma si colloca all'interno di alcune grandi linee di intervento, entro le quali ci pare si possano collocare tutti gli interventi presentati.

Una prima, grande linea è quella che ritiene che fare orientamento “dentro” le discipline significhi, in primo luogo, **ridefinire l'area dei saperi** che ciascuna di esse riconosce e trasmette come propri, selezionando le conoscenze che la scuola deve diffondere, stabilendo quali siano i saperi necessari alle mutate condizioni sociali e culturali e quali possano essere più significativi per coloro che vivranno in un mondo con cui la scuola deve imparare a “dialogare”. (In questa direzione si leggano i 3 contributi dell'area storica: *La funzione orientativa della storia* di M. Bellò e M. C. Pichierri, *L'emigrazione: una proposta didattica sull'uso orientativo della disciplina storica* di R. Mangullo e A. Morano e *Due film per orientare* di G. Marzola e il contributo *Orientare attraverso la didattica dei laboratori: l'esempio delle abilità di studio*, di M. L. Masturzo e L. Meli).

Un secondo filone d'intervento ritiene che la forza orientativa di ogni materia stia nella sua particolare capacità di fornire strumenti conoscitivi, “grimaldelli” che permettono di penetrare nella realtà per leggerla in modo critico. Fare orientamento attraverso una disciplina significa, allora, **far cogliere le idee portanti e i concetti strutturanti** che ne determinano la fisionomia e offrono una specifica chiave di lettura del mondo, poiché permettono di guardarlo da un angolo di visuale dotato di caratteristiche sue proprie. E' infatti nel modo in cui ciascuna disciplina “attrezza” alla conoscenza del reale che sta il senso profondo di ciascuna ed è questo che gli studenti devono comprendere, per poter dare significato al loro stare a scuola. In caso contrario le conoscenze apprese rimarranno per sempre conoscenze “scolastiche”,

parola che spesso sottintende inutilità, noia, demotivazione. (In questa direzione si leggano i contributi *Matematica e orientamento*, di R. Barbero, *Orientare con la (alla) poesia*, di C. Bollo, *La valenza formativa della cultura tecnologica*, di D. Chiesa e *La valenza orientativa dell'educazione tecnica*, di Aldo Milano).

Un'ulteriore linea di intervento è quella che fa capo a tutte le attività che coinvolgono gli allievi in prima persona in **attività di meta-cognizione**, con l'obiettivo di far conoscere a ciascuno le proprie risorse, i propri limiti e le proprie difficoltà, le proprie modalità di apprendimento e i propri stili cognitivi, in una parola la propria individualità. Ma capire che cosa succede nella propria mente vuol dire anche **diventare capaci di esprimere delle valutazioni**, giudicando la "bontà" e l'efficacia del proprio lavoro e cogliendo le trasformazioni e i cambiamenti che sono la testimonianza dell'avvenuto apprendimento. In questo senso si ritengono fortemente orientative tutte quelle situazioni in cui gli studenti sono invitati a formulare apprezzamenti sulle attività svolte, esplicitando la motivazione del loro giudizio. (In questa direzione si collocano l'intervento di Lingua italiana *Uno strumento per l'orientamento: il "portfolio"*, di P. Faudella, quello di Lingua straniera *Orientare con la lingua straniera*, di T. Barbero, G. Borio, A. Cavallo, C. Griseri e E. Quaranta e quelli di Educazione artistica *L'orientamento nell'educazione artistica*, di M. Cravero e *L'insegnamento delle discipline grafico-artistiche nella scuola media superiore*, di C. Pagliero e E. Garella).

Come si vede gli spunti di lavoro che emergono da queste pagine sono parecchi e consegnano agli insegnanti sollecitazioni di vario tipo, accompagnate certamente anche da numerosi dubbi ed interrogativi. Ci sembra comunque che da tutte le proposte sia possibile cogliere, come punto fermo, la consapevolezza che fare orientamento sia soprattutto fare "auto-orientamento", sia cioè costruire situazioni ed opportunità didattiche attraverso le quali ciascuno studente possa prendere coscienza di sé, delle proprie capacità e delle proprie caratteristiche in rapporto all'universo di significati e di strumenti concettuali ed operativi che ciascun campo del sapere gli mette a disposizione. Solo questa consapevolezza può infatti costituire la base sicura su cui ogni ragazzo che cresce può costruire una propria cultura personale, solida, ma continuamente in movimento, strumento indispensabile per progettare con serietà, ma anche con serenità, il proprio domani.

Patrizia Faudella

IL GRUPPO DI RICERCA

LINGUA ITALIANA

ARNAUD Emanuela	Ist. Magistrale Europa Unita - Chivasso
BOLLO Cristina	SMS Craveri – Bra
BUFFONI Antonella	IPC Giulio – Torino
FAUDELLA Patrizia	IRRSAE Piemonte
MASTURZO Maria Luisa	SMS Gramsci – Cascine Vica
MELI Laura	SMS Gramsci – Cascine Vica
SERRA Massimo	IPC Boselli – Torino
TORRERI Elena	ITC Guarini – Torino
VACCHETTI Marco	LS G. Ferraris – Torini

LINGUA STRANIERA

BARBERO Teresina	IRRSAE Piemonte
BORIO Gabriella	SMS Leonardo da Vinci - Cuneo
CAVALLO Angela	SMS Leonardo da Vinci - Cuneo
GRISERI Carla	Ist. Magistrale De Amicis – Cuneo
QUARANTA Elsa	Ist. Magistrale De Amicis – Cuneo

STORIA

AMADIO Caterina	SMS Martiri – Nichelino
GOUTHIER Giuseppe	LC Rosa – Susa
BELLÒ Marina	SMS Gramsci – Cascine Vica
MANGULLO Rosa	SMS Olivetti – Torino
MARZOLA Giovanni	IPC Cravetta – Savigliano
MORANO Angela	SMS Baretti – Savigliano
PICHIERRI Maria Carmela	SMS Gramsci – Cascine Vica

MATEMATICA

BARBERO Riccardo	IRRSAE Piemonte
FAGNANI Patrizia	SMS Curioni – Romagnano Sesia
CONRADO Paola	IRRSAE Piemonte
MOSCA Miranda	ITIS Bodoni – Torino
RENOLFI Raffaella	SMS Curioni – Romagnano

EDUCAZIONE ARTISTICA

CRAVERO Margherita	SMS Canonica – Moncalieri
GARELLA Elena	ITF Santorre di Santarosa - Torino
OLMO Maria Chiara	SMS Gramsci – Cascine Vica
PAGLIERO Carla	ITF Santorre di Santarosa - Torino
SCHELLINO Maria Luigia	SMS Pertini – Banchette di Ivrea

EDUCAZIONE TECNOLOGICA

CARTELLA Ferdinando	ITIS Grassi – Torino
CHIESA Domenico	IPC Cravetta – Savigliano
FINOTTI Luigia	SMS Crespi - Ghemme
FORTINA Piera	SMS Crespi - Ghemme
MILANO Aldo	SMS Dalla Chiesa - Bra
MURA Giuseppe	ITIS Grassi - Torino
ROLLI Rocco	ITG Guarini - Torino

Coordinatrice Patrizia FAUDELLA

PARTE I

APOLOGO

di Marco Vacchetti

Il maestro di zen Gudo insegnava la Via secondo la Legge ed i suoi discepoli provavano tanto rispetto per la sua dottrina che quasi non osavano rivolgergli la parola.

Un giorno il maestro Gudo decise di fare un viaggio nella città di Shunkai e prese con sé Ikkyu, il più giovane tra i suoi allievi. A metà del cammino furono sorpresi da un temporale e lasciarono il sentiero per ripararsi nel bosco. Quando la pioggia cessò era ormai notte. Il maestro Gudo guardò in cielo per orientarsi e riprendere il cammino, ma le nuvole oscuravano la vista delle stelle. Decise pertanto di aspettare nonostante il freddo e la fame.

Il giovane Ikkyu propose di tentare ugualmente di ritrovare la strada, ma il maestro Gudo gli disse: "Sarebbe sciocco procedere a tentoni quando nel cielo è scritto senza errore il nostro tragitto!" ed assegnò all'allievo una meditazione su ciò che occorre sapere prima di partire.

Ikkyu tacque e cominciò a meditare.

Dopo parecchie ore il vento spazzò via le nubi e il maestro Gudo con il sorriso a fior di labbra prese a camminare senza esitazioni. Guardando però le stelle non si accorse di un piccolo fosso che tagliava il sentiero. Cadde, picchiò forte la testa su un sasso.

Ikkyu disse: "Finalmente ho capito!".

Caricatosi sulle spalle il maestro Gudo svenuto camminò senza mai alzare il capo.

Al mattino giunse al tempio di Shunkai dove il suo maestro fu soccorso e curato. Ad un monaco, che gli chiese come avesse fatto a trovare la strada per Shunkai senza conoscerla, Ikkyu rispose che ogni passo segue quello che precede.

Questo finto racconto zen ci suggerisce alcune riflessioni sul tema dell'orientamento. In primo luogo l'orientamento è un comportamento, per cui deve essere riferito alle persone. In tal senso acquista centralità l'idea dell'insegnante orientatore, ovvero dell'insegnante capace di attivare processi di autoconsapevolezza nello studente. Emerge altresì la figura dello studente "ago della bussola", ovvero capace di individuare, definire e seguire un proprio progetto esistenziale, che trova nella formazione non soltanto il mezzo, ma anche un fine. In questo contesto l'insegnante orientatore non funge da polo magnetico, ma piuttosto da catalizzatore e "rosa dei venti". Per l'insegnante non si tratta tanto di offrire una mappa, quanto, a partire dalla propria conoscenza "geografica", gli strumenti atti a disegnare rappresentazioni del mondo, lasciando per inteso che ogni immagine di riferimento della realtà non è la realtà stessa.

L'esperienza di Ikkyu ci propone l'idea che l'orientamento abbia una dimensione prevalentemente operativa e di pratica metodologica prima ancora che strettamente teorica. Il maestro Gudo guardando le stelle cade per terra e perde "conoscenza", quella

stessa conoscenza che, partendo dalla prassi, acquista l'allievo, rivolgendosi non ai segni del cielo, ma alla concretezza di quella stessa terra su cui è caduto il maestro e che deve essere percorsa per giungere là dove si vuole. Il maestro Gudo finisce con l'essere, suo malgrado, un ottimo maestro, perché produce esperienza. L'obiettivo, che è determinante per la definizione del metodo (in questo caso arrivare a Shunkai), viene raggiunto e produce il ribaltamento tra i ruoli del maestro e dell'allievo, tanto che al termine è l'allievo detentore di un proprio sapere comunicabile (a lui infatti si rivolge il monaco).

"Ogni passo segue quello che precede": è una banalità, ma è frutto di una "illuminazione". Per spostarsi verso una meta occorre considerare il cammino alle proprie spalle (ci si orienta su ciò di cui si ha avuto esperienza) e produrre (non a caso *pro ducere = portare avanti*) un tentativo successivo, un'azione più che un pensiero.

1. ORIENTAMENTO: CURRICOLI, DISCIPLINE E PROCESSO FORMATIVO

Di Giampiero Bordino

L'orientamento - inteso nella più articolata varietà dei suoi significati (scolastico, universitario, alle professioni, al lavoro) - è collocato dai nuovi indirizzi e dalle nuove normative ministeriali all'interno del processo formativo, come dimensione essenziale dei curricoli e delle discipline. In una prospettiva che, di conseguenza, richiama e coinvolge in prima persona e direttamente tutti i docenti, e non solo le specifiche "figure di sistema" ai vari livelli responsabili dei programmi e delle attività di orientamento.

Credo che risieda proprio in questo l'aspetto più significativo e soprattutto più innovativo (e nello stesso tempo anche di più difficile attuazione) della nuova prospettiva che ci viene proposta.

Vorrei ancora sottolineare, preliminarmente, che è la crescente complessità dei percorsi di vita possibili a porre all'ordine del giorno il tema dell'orientamento. Abbiamo di fronte un mondo 'scolastico' che tende ad articolarsi secondo linee nuove fra le quali occorre saper scegliere; un'università sempre più ricca di strade ed opzioni diverse; una formazione professionale post-diploma per molti aspetti ancora "inesplorata"; un mondo del lavoro e delle professioni in fase "rivoluzionaria", dove declinano le forme tradizionali di lavoro dipendente ed "esplodono" le forme più varie e imprevedibili di lavoro atipico, autonomo, "in proprio" e in orizzonti sostanzialmente neoimprenditoriali.

Tornando ora ai nuovi indirizzi di politica scolastica, è utile ricordare che, più precisamente, la direttiva ministeriale n.487 del 6 agosto 1997 (redatta sulla base del documento "L'orientamento nelle scuole e nelle università" approvato dalla Commissione interministeriale di cui all'art.4 della legge 168 del 1989) prevede:

- a. che "l'orientamento è parte integrante dei curricoli di studio" . . . e "più in generale del processo educativo e formativo" (art.1);
- b. "che i consigli di classe inseriscono organicamente nei curricoli di studio" attività di orientamento, nell'ambito dell' autonomia riconosciuta alle singole scuole (art.2); le azioni principali previste comprendono la formazione dei docenti, la raccolta e distribuzione di informazioni a studenti e famiglie/ iniziative di studio/lavoro, ecc.;
- c. che le tipologie di attività di orientamento riguardano: il passaggio dalla scuola media alla scuola superiore; dalla scuola superiore all'università, alla formazione professionale/ al lavoro (anche in relazione alle forme di lavoro autonomo e all'autoimprenditorialità)d. che le iniziative si realizzano a diversi livelli: nazionale (piani di formazione e ricerca per il personale scolastico, progetti pilota per la promozione di innovazioni riguardanti la funzione orientativa delle discipline), regionale (costruzione di reti regionali inter-istituzionali per la fornitura di servizi all'orientamento) , provinciale;
- d. che si realizzano specifici strumenti per "integrare le azioni" sia a livello di programmazione sia a livello di gestione (art. 8);
- e. che si attivano risorse sia finanziarie (anche derivanti dall'Unione Europea) sia professionali sia tecnologiche (art.9) per il conseguimento degli obiettivi prefissati .

Sul tema specifico del legame fra orientamento, curricoli e discipline (quello che ci interessa particolarmente in questa sede e che intendo sviluppare) è molto esplicito il documento ministeriale precedentemente richiamato come base e fondamento della direttiva.

Esso afferma precisamente: "Le attività didattiche devono essere progettate in base ai contenuti e alle caratteristiche epistemologiche delle discipline, ma anche in base alla prospettiva dell'orientamento, inteso come attività formativa che mira al potenziamento di capacità (progettuali/comunicative, relazionali, di gestione di situazioni complesse, ecc.) che favoriscono l'apprendimento e la partecipazione negli ambienti sociali e di lavoro".

Nello stesso documento si può anche trovare una definizione articolata di cosa si debba intendere per orientamento. In concreto:

- è un processo formativo mirato a mettere in grado di orientarsi in una realtà complessa (della scuola, delle professioni, del lavoro);
- ha lo scopo di formare e potenziare capacità di progettazione del proprio futuro attraverso un partecipazione, attiva ai contesti ambientali;
- è una "componente- strutturale dei processi educativi" (non comporta di conseguenza soltanto la fornitura di informazioni) ;
- comporta, per la sua concreta realizzazione-, che si "faccia rete" fra le diverse istituzioni e fra il mondo pubblico e quello privato. Se dunque questo è il quadro generale di riferimento proposto dalla più recente politica e normativa, possiamo ora chiederci cosa tutto ciò comporti **per gli insegnanti**, e prima ancora che cosa sia l'orientamento dal punto di vista degli insegnanti.

Vorrei tentare, più precisamente, di rispondere a questa fondamentale domanda:

Dove si colloca, e come si può fare emergere, la dimensione orientativa nelle diverse discipline di studio e, più in generale, nei curricoli?

Credo sia utile sottolineare che sono le discipline il punto di riferimento naturale degli insegnanti, il loro più immediato e familiare "vissuto". I curricoli (cioè i percorsi formativi in cui si combinano le discipline, le procedure organizzative, le risorse, i meccanismi di verifica e valutazione sia di processo sia di prodotto, ecc.) hanno certamente un grado di immediatezza e familiarità minore nell'esperienza vissuta dell'insegnante "medio". Sono anzi spesso, e più o meno consapevolmente, percepiti con fastidio e con qualche senso di estraneità, in quanto comportano (al fine della costruzione e gestione del curricolo) riunioni spesso considerate (a torto o a ragione) inutili, produzioni cartacee considerate (a torto o a ragione) essenzialmente burocratiche, verifiche e valutazioni percepite (a torto o a ragione) più "di forma" che "di sostanza".

Non è quindi tanto dai curricoli che bisogna partire per analizzare cosa possa e debba essere l'orientamento per i docenti, quanto **dalle discipline**.

In questa prospettiva e con queste premesse, mi sembra di poter dire che i **"luoghi" dove si colloca la dimensione orientativa** delle discipline possano essere individuati come segue:

1. Nella **"struttura" della disciplina**. La "struttura" (principi e idee fondamentali) può essere intesa in un triplice senso: in senso "sostanziale" come concetti fondamentali della disciplina; in senso "sintattico", come insieme di procedure, metodi di indagine, di scoperta, di prova caratteristici della disciplina; in un terzo senso, come sistema di relazioni con le altre discipline.

Va osservato che, in questo senso, chi insegna una disciplina deve conoscerne consapevolmente la struttura (e non è detto che sempre ciò avvenga) e deve, nel contempo, aiutare gli studenti a rendersene anch'essi consapevoli.

2. Nel modo in cui, chi "veicola" **la disciplina**, cioè il docente, la **propone agli allievi**. Il

modo - come è ovvio - può essere più o meno pertinente, più o meno persuasivo, più o meno chiaro, più o meno logicamente ordinato, più o meno adeguato alla concreta "matrice cognitiva" degli allievi, e così via.

E' noto, a questo proposito, che conoscere una disciplina non significa necessariamente saperla insegnare, e che il problema .del "saper insegnare" non è affatto risolto nel nostro Paese né a livello scolastico né (tanto meno: in quanto in questa sede il problema sembra quasi non esistere) a livello universitario.

3. Nel posto e nel ruolo che la disciplina occupa all'interno dell'**architettura dei diversi saperi**. Si tratta, come è facilmente intuibile, di un'architettura mobile, soggetta a mutamenti in relazione al contesto culturale e sociale, dove - fra l'altro - hanno una collocazione di crescente importanza i saperi che nascono "al confine", "all'intersezione" fra diverse discipline.

Anche in questo caso non basta quindi che i docenti conoscano la loro disciplina. Occorre che abbiano stimoli e occasioni per "riflettere su" di essa, e in particolare per riflettere sul sistema di relazioni in cui essa si colloca nel contesto culturale determinato in cui si vive.

4. Nel ruolo e nella funzione che **la disciplina svolge nel contesto socio-economico e socio-culturale** dato. In altre parole, nel tipo di competenze professionali, di "mestieri", di figure sociali che contribuisce a costruire.

Anche in quest ultimo caso, non è affatto detto che chi conosce e sa insegnare una disciplina abbia anche consapevolezza e conoscenza aggiornata dei suoi "usi sociali", che sono fra l'altro fortemente mutevoli in relazione alle dinamiche del mercato del lavoro e più in generale del contesto socio-economico e culturale.

Mi pare di poter aggiungere - anche sulla base dell'esperienza personale che ciascuno di noi ha fatto come studente - che proprio la domanda (del tutto naturale e legittima) "A che cosa serve ciò che stiamo studiando?" sia una delle meno soddisfatte nell'attuale realtà della nostra scuola.

Se quelli che ho sopra delineato sono i fondamentali "luoghi" in cui si colloca la dimensione orientativa delle discipline, occorre ora chiedersi come questi "luoghi" possano concretamente **essere resi visibili**, anzitutto agli occhi dei docenti e, per questa via, successivamente anche agli occhi degli studenti.

Mi sembra, a questo proposito, che si possano indicare 5 "strade" utili e percorribili, per dare ai docenti conoscenza e consapevolezza della funzione orientativa delle discipline e dei curricula :

1. Gli interventi di formazione iniziale nel **biennio di professionalizzazione all'insegnamento post-laurea** in sede universitaria. Si tratta però, in questo caso, di pensare e progettare il percorso formativo anche nella "dimensione orientativa" sopra delineata. Ciò non è tuttavia affatto facile: "Chi insegnerà infatti ai futuri insegnanti ad insegnare?"
2. **La formazione ricorrente "in itinere"**, che si tratta però di costruire appunto anche in funzione dei problemi dell'orientamento.
3. **L'interazione costante e ricorrente con le università e con il mondo delle professioni**, cioè con chi conosce e pratica un "uso sociale" consapevole e aggiornato dei diversi saperi disciplinari.
4. La ricerca-azione, attraverso la **partecipazione dei docenti a progetti-pilota sulle dimensioni orientative dei diversi saperi**.
5. Infine, in una posizione piuttosto specifica ma comunque significativa, **la storia del Novecento**, che recentemente ha acquisito come è noto uno spazio particolarmente rilevante nei curricula scolastici. Il nostro secolo, come stato osservato, è un secolo di

grandi e rivoluzionarie trasformazioni nel lavoro (Aris Accornero: "Era il secolo del lavoro"; Jeremy Rifkin: "La fine del lavoro"), che costituiscono uno dei possibili "fili" essenziali di un percorso di studio.

Lo studio del Novecento può quindi essere l'occasione di una riflessione sui saperi e sui loro usi sociali, in una prospettiva in grado di contribuire almeno in qualche misura anche a finalità di orientamento.

Per costruire in concreto le "condizioni di possibilità" di prospettive come quelle precedentemente delineate, mi pare sia utile e necessario **chiederci ora "da dove partiamo"** per quanto riguarda l'orientamento. Intendo riferirmi non alle attività organizzate e mirate di orientamento svolte da organismi dedicati, ma a ciò che avviene quotidianamente nelle classi nel rapporto fra docenti ed allievi, in quella pratica didattica in cui "apparentemente" (solo apparentemente) non si svolge alcuna esplicita funzione di orientamento.

Anche nella prassi attuale, seppure spesso inconsapevolmente, ogni docente di fatto "orienta" i suoi allievi. E lo fa in tre fondamentali modi, di cui i primi due sono del tutto indiretto involontari, mentre il terzo è diretto e consapevole ed è appunto quello da cui si può partire per costruire un nuovo sistema di orientamento incardinato nelle discipline e nei curricoli :

1. Attraverso l'"attrazione", un **orientamento "per innamoramento"** (quello, per intenderci, che cambiò la vita al giovane Platone quando incontrò casualmente il suo "maestro" Socrate). Qui, in questo caso, si tratta di un orientamento eccezionale, casuale, ma appunto per questi motivi per nulla riproducibile, di grande valore per il "singolo" ma del tutto irrilevante per il "sistema". E' un tipo di orientamento che è sempre esistito e che esiste, ma su cui non si può costruire nessun progetto.
2. Attraverso l'"esclusione", un **orientamento "per repulsione"**, che è anch'esso un caso eccezionale (ma forse meno del precedente), casuale, involontario, indiretto di orientamento "in negativo". E' sempre esistito (anche qui possono soccorrerci per capire le nostre esperienze scolastiche personali) ed esiste tuttora, e c'è da sperare che si riduca attraverso una migliore formazione dei docenti in tema di "motivazione all'apprendimento" degli allievi .
3. Attraverso, infine, **una consapevole e diretta attività di informazione, riflessione, "attribuzione di senso" a ciò che si studia e che si fa.** E' la strada percorsa da quegli insegnanti che continuamente si chiedono insieme agli allievi: " Che cosa stiamo imparando? Che senso ha quello che impariamo? Come, dove e per cosa possiamo utilizzarlo?"

Ma per percorrere e sviluppare questa strada occorrono competenze professionali, consapevolezza del proprio ruolo, motivazioni forti al proprio lavoro (cioè, in fondo, "stima di sé", che è, come è noto, sempre proporzionale alla stima percepita dagli altri e più in generale dalla società).

Quest'ultima mia considerazione credo che ci possa "aprire gli occhi" sulle reali difficoltà di un progetto di trasformazione impegnativo e complesso come quello di cui stiamo parlando, e quindi sulle dimensioni dell'impegno riformatore che ne derivano.

Oggi molti docenti (proprio quelli più attenti e sensibili al loro ruolo sociale) sentono gravare su di sé un "sovraccarico di aspettative" .La società si aspetta da loro che informino, che educino (alla cittadinanza, alla salute, alla sessualità, alla multiculturalità, ecc.), che motivino (allo studio, all'impegno sociale, al lavoro, ecc.), che prevenzano (le tossicodipendenze le malattie, la dispersione scolastica, ecc.), che socializzino, infine - per ciò che ci interessa qui oggi - che orientino (alle scelte scolastiche, all'università, al lavoro, ecc.), e così via. Ma, nello stesso tempo, questi docenti sono sempre più consapevoli da un lato della crescente

complessità della vita sociale (basti pensare al "labirinto" attuale della ricerca di un lavoro, in cui è difficilissimo per chiunque orientarsi) e, d'altro lato, della crescente natura extra-scolastica (basti pensare all'influenza dei mass media) dei processi di socializzazione e di acculturazione che investono i loro allievi: tutti fenomeni che rendono particolarmente difficile, se non impossibile, la soddisfazione di quelle aspettative.

E' questo, credo, lo sfondo reale in cui si collocano i diversi progetti di trasformazione che oggi investono la nostra scuola, e di cui tutti i "decisori" e i "progettisti" delle riforme devono essere ben consapevoli per poter realizzare politiche efficaci e, prima ancora, per poter davvero aprire un qualche dialogo non viziato da "retropensieri" con la gran massa dei docenti che lavorano quotidianamente nelle scuole, e il cui ruolo è decisivo per il successo o insuccesso di qualsiasi riforma.

Ci può consolare, in queste riflessioni, ricordare che si tratta tuttavia di problemi non soltanto dell'Italia, ma in sostanza di tutti i Paesi avanzati simili al nostro che si pongono oggi di fronte alla "sfida" della costruzione di un sistema formativo più adeguato al mondo mutevole, complesso ed incerto (e quindi particolarmente bisognoso di "orientamento") che si sta aprendo al tramonto di questo secolo.

2. DIMENSIONE CULTURALE E FORMATIVA DEL SAPERE DISCIPLINARE

di Domenico Chiesa

2.1. Il problema

Questo intervento punta a mettere in evidenza e a ragionare sulla specificità della cultura scolastica, sull'evoluzione di questa specificità in una fase di profonde trasformazioni caratterizzate dall'incremento della complessità e dalla crisi di alcuni paradigmi interpretativi, ipotizzando che proprio la consapevolezza di questa specificità può essere utilizzata per contrapporsi al più grave pericolo che la scuola deve affrontare, vale a dire l'estraneità della cultura scolastica, il suo risultare inerte verso la cultura della vita quotidiana, della partecipazione alla vita civile, del lavoro e delle professioni.

Specificità quindi e non estraneità; specificità proprio per trovare i legami, gli intrecci e le interrelazioni che diano al sapere scolastico un ruolo significativo nella costruzione della cultura di tutti i cittadini, di ogni cittadino.

La scuola ha combattuto per tutto il nostro secolo la battaglia dell'alfabetizzazione e i risultati sono stati significativi ma in questi ultimi anni i presupposti sociali, economici e culturali sono mutati in modo così profondo da rendere ormai consumata la fase avviata tra la fine del secolo scorso e l'inizio del '900 e da riproporre il problema dell'alfabetizzazione sotto una forma terribilmente più complessa.

Il livello e la qualità degli alfabeti (intesi come la padronanza persistente di codici di lettura e di interpretazione, compresi quelli fondamentali) che la scuola è in grado di offrire alla totalità dei bambini e dei ragazzi non sono sufficienti: sono venuti a mancare i riferimenti culturali e sociali, i mondi di significato all'interno dei quali far agire i codici di lettura della realtà.

La scuola di qualità non è diventata di massa.

La scuola di massa (come semplice estensione dei principi formativi della scuola di élite) non ha vinto la battaglia della qualità.

È questa una priorità della fine secolo: riavviare un forte dibattito sulla scuola, sugli stessi principi educativi della scuola, sul suo ruolo, affinché risulti possibile vincere la scommessa di rendere realizzabile una scuola formativa e di qualità per tutti, la scuola della Costituzione.

Le difficoltà dello stare a scuola sono evidenti e profonde, anche se troppo spesso vengono deformate, esasperate, mescolate e confuse; ne è esempio il dibattito, per altro auspicato, che si è aperto sui quotidiani in questi ultimi mesi: la superficialità, il riferimento a luoghi comuni, il ricorso a ricordi del liceo (ricordi lontani e particolarmente confusi direi), la proposta di ricette improvvisate che caratterizzano molti interventi sono l'espressione della inadeguatezza degli strumenti di analisi che una parte non marginale del mondo della cultura mette in campo nell'affrontare le tematiche relative alla scuola.

I problemi, le difficoltà esistono, ma non sono disponibili scorciatoie, purtroppo.

In questi ultimi anni alcune di esse hanno segnato negativamente e riduttivamente il dibattito e la politica scolastica: da un lato l'accentuazione del ruolo di socializzazione che la scuola può svolgere; una forma di socializzazione aggiuntiva all'istruzione e perciò indipendente e separata; dall'altro lato il proporre una cancellazione degli ultimi trent'anni, letti come una «ricreazione» da interrompere per poter ritornare alla scuola vera; ma, come spesso accade cercando di semplificare i problemi, si finisce per incrementare la confusione.

Socializzazione, apprendimento, funzione conoscitiva e poi ancora cognitivo, emotivo, non sono elementi da contrapporre: c'è uno specifico scolastico che li fa dialogare in un equilibrio continuamente ricostruito; uno specifico dello stare a scuola non totalizzante ma significativo, in cui il dilemma educazione-istruzione si risolve nell'apprendimento come atto di socializzazione, nell'apprendimento situato in precisi ambiti di relazioni sociali, emotive e di stimoli culturali.

L'esperienza conoscitiva, l'esperienza di apprendere non è una delle tante funzioni della scuola da affiancare ad altre o, talmente forte, da produrre l'esclusione delle altre: rappresenta invece il nodo centrale dell'esperienza scolastica, il nodo attorno al quale si costruiscono e si intrecciano le altre dimensioni dello stare a scuola.

Dunque la preoccupazione per l'apprendimento, per la qualità dell'istruzione deve rimanere in primo piano, come distintiva della forma attraverso cui la scuola contribuisce all'educazione.

Vorrei riferirmi a questa modalità di lettura del problema nel riprendere l'approfondimento sulle caratteristiche specifiche dell'apprendere a scuola.

La logica, o meglio le logiche che caratterizzano le modalità di apprendere fuori dalla scuola (quello naturale della quotidianità, spontaneo, quello dei nuovi media) sono spesso non facilmente rapportabili a quelle scolastiche.

Il problema non è nuovo, ma è certamente nuova la dimensione, quasi di natura antropologica. Lo scompenso che nel tempo si è creato tra la dimensione scolastica dell'apprendere e quella "spontaneo-naturale" della vita quotidiana deve essere maggiormente indagato.

Per provocare la riflessione cito Peter Bichsel da uno scritto di parecchi anni fa (1981): «Le prime ore di scuola cominciano con un affronto. Il bambino si aspetta adesso che va a scuola, di far parte anche lui dei "grandi". Invece si scontra con un tono di voce infantile, che neanche la sua mamma a casa usa più da un pezzo con lui. Non impara, come gli è stato promesso, ma viene allettato a imparare con giochi puerili. Fin dall'inizio viene trattato come uno che non ha voglia di imparare. Lo si allietta inizialmente a trasformarsi in un renitente all'apprendimento. La si chiama didattica o metodologia, e questa metodologia ha i suoi metodi: se si presupponesse che gli esseri umani siano dotati di uno spontaneo desiderio di apprendere, non si potrebbe fare altro che trasmettere all'allievo la materia di insegnamento, e leggere e scrivere in fondo avrebbero esattamente lo stesso valore del camminare, dell'alzarsi e del parlare. (...)».

Nel brano è contenuta una critica stimolante, certo affascinante, ma pesante e persino un po' impietosa; il fatto però è che non risolve il problema: la «capacità spontanea di imparare» non può essere mitizzata.

Per la scuola l'errore e/o il limite non stanno nel possedere una logica specifica di conoscenza (alla quale dovrebbe rinunciare per adottarne altre più efficaci/efficienti e più vicine a quelle spontanee) ma nel non riconoscere con piena consapevolezza, l'esistenza di altre logiche; nel non riconoscere che gli studenti sono "portatori" sani di altre logiche conoscitive, le quali continuano a funzionare anche quando essi si trovano nell'ambiente scolastico: la forza della scuola sta proprio nel sapersi confrontare e rapportare con esse, nel tenerne conto e, eventualmente, nell'utilizzarle come risorsa.

La scuola diventa, può diventare il luogo della consapevolezza in cui l'apprendimento spontaneo, televisivo, "elettronico", del senso comune, dell'esperienza concreta si incontra con il sapere dei "vincoli" che caratterizza la cultura scolastica costruita appunto sui vincoli-"discipline"; ed è questa una lunga, lenta e fondamentale esperienza conoscitiva che tutti devono poter incontrare e percorrere in modo compiuto in modo da poter consolidare gli alfabeti e quelle competenze culturali (compreso il gusto della competenza) che può sorreggerli e renderli attivi, contenendo il rischio di bassa persistenza che la strumentazione conoscitiva porta con sé.

Per provare ad addentrarci nella specificità dell'apprendimento a scuola mi pare utile ricostruire alcune peculiarità conoscitive e strutturali che tradizionalmente hanno connotato e connotano l'istruzione scolastica e ne hanno fatto un vero e proprio "artefatto storico".

Rappresentano caratteristiche che è rischioso sottovalutare o non riconoscere: quanti processi di innovazione hanno alla base della loro debolezza proprio la superficialità e l'approssimazione delle analisi relativamente ai meccanismi di funzionamento interno della macchina-scuola...

2.2. Le discipline come organizzatori della cultura

La crescita dell'uomo è un processo di interiorizzazione dei modi di agire, immaginare e simbolizzare che esistono nella sua cultura; modi che amplificano i suoi poteri. Egli sviluppa questi poteri in maniera che riflette gli usi a cui li destina. È il concetto sul rapporto cultura-sviluppo intellettuale attraverso il quale Vygotskij e Bruner riconducono lo sviluppo individuale ad un fatto storico-culturale.

Però, nella nostra cultura, crescere, diventare adulti, sviluppare al massimo le proprie capacità significa incontrare le strutture concettuali delle discipline e utilizzarle come modelli d'uso: modelli d'uso che vengono a sostituirsi o a integrarsi al "senso comune" non solo nelle attività di lavoro ma nella quotidianità, nel rapportarsi quotidiano al mondo naturale e sociale.

È un incontro difficile ma non eludibile.

Tutto questo caratterizza sempre più l'esperienza conoscitiva del mondo occidentale dove la quasi totalità del sapere viene formalizzata all'interno dei modelli e delle teorie delle discipline.

In generale tutta l'esperienza "concreta", "spontanea" ha ridotto la sua dimensione autonoma, deve integrarsi con le strutture di altri approcci conoscitivi, quelli appunto costruiti, sedimentati e formalizzati nelle discipline antiche e recenti: le forme e le occasioni di esperienza concreta sono sempre meno veicolo di conoscenza significativa, la conoscenza concreta si basa sempre di più su conoscenze disciplinarizzate, la conoscenza concreta viene a sua volta studiata, utilizzata, riorganizzata, mediata dalle e nelle discipline.

La crescita intellettuale, il processo formativo sempre di più devono incontrarsi e misurarsi (certo attraverso percorsi non forzati e non dogmatici) con i concetti fondanti della conoscenza, con i grandi modelli delle discipline (forme di razionalità, storicità del sapere.....).

I modelli conoscitivi delle discipline devono diventare quei teatri cognitivi in grado di far assumere significati all'esperienza conoscitiva, di organizzarla: il teatro delle varie forme di razionalità scientifica, il teatro della consapevolezza della storicità del sapere, il teatro della narrazione come luogo che permette di comporre le deviazioni dalla norma, di stabilire legami tra l'eccezionale e l'ordinario, di negoziare i significati sociali, il teatro dei modelli tecnologici del sapere, della scienza dei processi.

Sono teatri cognitivi diversi tra loro, non sostituibili.

Quella che stiamo vivendo è una fase in cui il nostro sistema sociale si caratterizza dal progressivo affievolirsi dei suoi tanti "mondi culturali" interni fino a alcuni decenni fa dotati ancora di significativa autonomia, ciascuno in grado di prefigurare, superato il livello dell'alfabetizzazione, propri percorsi di acculturazione.

La cosiddetta cultura "alta", "dotta" (storicamente delle classi dirigenti e "trasmessa" tradizionalmente attraverso la scuola) ha pervaso l'esperienza conoscitiva e culturale di tutti i gruppi sociali.

Ma se il processo di trasmissione culturale risultasse fortemente sbilanciato su meccanismi tipici della comunicazione, si finirebbe per avere un sistema di controllo molto debole e una condizione di spaventoso vuoto di reale esperienza culturale.

In questo senso la scuola non può più essere pensata come una delle possibili alternative per l'acculturazione, quella da proporre a coloro che hanno la "testa" e la "voglia", ma uno strumento per tutti, indispensabile per raggiungere il diritto alla cultura e per non risultare in qualche modo emarginati.

L'esperienza scolastica, caratterizzata da una propria forma di apprendimento, è ormai insostituibile per tutti. L'apprendimento a scuola è legato alle attività attraverso le quali gli studenti modificano, utilizzando la mediazione della cultura, le proprie immagini mentali (reti concettuali, mappe/strutture cognitive, cosa e come si sa del mondo) e i piani di comportamento intellettuale sviluppati nell'esperienza cognitiva precedente.

2.3. Scuola e sistema delle discipline

Quale scuola può reggere questo compito? Cosa deve comprendere la cultura di questa scuola?

Il dibattito sulla "cultura della scuola" si incrocia sempre con la modalità con la quale il sapere si è storicamente organizzato: il sistema delle discipline.

Il problema è bipolare, ci sono due nodi da dipanare:

-da un lato il rapporto unità del sapere e "sistema delle discipline"

-dall'altro come il sapere organizzato nelle discipline si traduce in percorsi scolastici, come si attiva l'apprendimento e la capacità di apprendere.

La scelta di fondo verso cui orientare l'argomentazione deve essere la costruzione di un forte Progetto culturale unitario da 3 a 18 anni, in grado di ricucire il legame società-scuola-cultura (compresa la cultura scientifica) e di rappresentare un significativo e visibile momento di esperienza conoscitiva e culturale per i bambini e gli adolescenti.

In qualche modo si tratta di costruire il superamento della contrapposizione tra scuola dell'esperienza e scuola dei contenuti (scuola centrata sul bambino e scuola centrata sulla cultura) proprio riprendendo in modo non riduttivo, le risposte già formulate da Dewey: far incontrare l'esperienza conoscitiva (rispettando i tempi dell'esperienza conoscitiva) con i "modi di guardare", i modelli conoscitivi della cultura; per recuperare ancora Dewey si potrebbe dire «intellettualizzare l'esperienza»

Allora la scuola di tutti, la scuola per la democrazia non è più solo la scuola dell'alfabeto ma diventa la scuola della cultura, dell'identità culturale, una scuola che non si ripiega sulla sola trasmissione del sapere ma attiva una continua costruzione e ricostruzione di significati, una scuola come luogo di vita centrato sull'incontro con la cultura, con le culture, tra le culture, luogo in cui gli stessi soggetti sono portatori di cultura e dove la cultura fa parte della vita e della crescita umana.

E proprio in questa dimensione le discipline come risorsa fondamentale per la cultura della scuola non sono in discussione; si sta invece arricchendo il dibattito sulle finalità, sul ruolo, sulla dimensione che esse devono avere nell'intervento scolastico e di quali possono essere i principi organizzatori/ordinatori della cultura scolastica

E' un dibattito segnato da due tendenze: una interna all'evoluzione stessa delle discipline, l'altra propria dell'evoluzione della scolarità.

Le strutture delle discipline stanno sempre più subendo un'opera di divaricazione: da un lato si sviluppa una frenetica specializzazione (articolazione di miriadi di "sottodiscipline") dall'altro una sorta di "alleanza" culturale tra grandi nuclei del sapere

Viene a realizzarsi un doppio obiettivo: si incrementa il potere di risolvere problemi particolari (vedi l'iperspecializzazione) e si potenzia la capacità di rapportarsi alla "complessità" della realtà (nella ridiscussione di tanti confini disciplinari).

Paradossalmente si riduce proprio il livello intermedio dal quale tradizionalmente "attingono" i curricula scolastici.

Sul terreno della scuola è entrata in crisi la storica divaricazione tra cultura disinteressata e cultura strumentale alle professioni (anche per il livello della scuola secondaria superiore) e viene a riproporsi come attuale l'intuizione di Gramsci relativa alla necessità di ricomporre il principio educativo scisso in quello proprio della scuola "umanistica" e in quello della scuola "professionalizzante". E' la tendenza che rilancia (come impegno civile e sociale, non solo più ideale) il bisogno di costruire, nei prossimi anni un reale percorso di scuola che mantenga il carattere unitario fino ai 18 anni.

A questo punto il ragionamento che vorrei sviluppare incontra alcuni problemi "storici" del dibattito sulla cultura della scuola.

Quale può diventare il rapporto tra curriculum e il quadro di tendenze che caratterizza l'evoluzione della ricerca disciplinare? Tra le dinamiche e lo stato delle conoscenze nella "ricerca" e il sapere interno e proprio della scuola?

A quale livello della cultura disciplinare dovrà riferirsi la cultura delle materie scolastiche?

Come districarsi tra gli specialismi e i nuovi confini sempre più allargati e generali delle discipline?

Come riuscire ad attivare tutte le forze, tutto il "potere" delle discipline?

Come non ritrovarsi ancora una volta nell'inutile e falsa dicotomia tra approccio disciplinare e approccio interdisciplinare?

Quale è, insomma, il processo per passare dal "sistema delle discipline" alla cultura della scuola?

Problemi indubbiamente "enormi" ma non eludibili (e non certo senza soluzione).

Il sistema delle discipline rappresenta indubbiamente il "deposito" fondamentale della cultura scolastica, ma è proprio l'incontro con le discipline all'origine della frammentarietà del sapere scolastico e della formazione scolastica: è il rischio che comporta la "secondarizzazione" (che ben conosce chi opera nella scuola media inferiore e superiore e su cui stanno riflettendo gli insegnanti della scuola elementare).

Curricoli basati sulle discipline e svolti da "specialisti disciplinari" portano al proprio interno il seme della frantumazione. La cultura della ricerca è frammentaria, settoriale e specialistica: è, in fondo, il valore e il limite del paradigma che nasce con Cartesio e Galileo.

In questo senso il tentativo di praticare scorciatoie e semplificazione non serve; frantumazione e integrazione vanno assunte non come un'antinomia, ma come una contraddizione da far evolvere in modo dialogico (più che dialettico, in quanto non è pensabile il traguardo di una sintesi).

È necessario che i meccanismi di insegnamento-apprendimento attivati nella scuola siano in grado di promuovere la ricostruzione dell'unitarietà del sapere senza dover pregiudicare la forza conoscitiva dell'approccio disciplinare.

2.3.1. Marginalità dell'approccio secondo il "metodo dei progetti"

In una scuola in cui il curriculum è segnato e strutturato dalle discipline (più brutalmente è la semplice sommatoria di discipline) rimane uno spazio solo marginale al "metodo dei progetti" (con esplicito riferimento a Dewey e a Kilpatrick).

Nella nostra tradizione pedagogica e nella nostra pratica scolastica tutta la riflessione pragmatistica di Dewey è assente o fraintesa: l'apprendimento che parte dall'incontro con problemi, con la necessità di affrontarli attraverso la definizione di progetti e di compiti non è assunto in modo compiuto da nessun momento del curriculum è praticamente inesistente o è talmente poco sorretto da una adeguata consapevolezza teorica da produrre spesso proposte inadeguate o ridursi alla "ricerca" e alla "esercitazione".

La ricerca (ma quanto è lontana dalla «pedagogia della ricerca» di Francesco De Bartolomeis), le esercitazioni e lo stesso problem solving fanno parte integrante delle metodologie proprie dell'attività curricolare all'interno delle discipline; anche la ricerca interdisciplinare è da riconoscere come elemento "quotidiano" all'interno del curriculum disciplinare: a livello elementare, introduttivo non è possibile non varcare frequentemente le soglie disciplinari. Nella dimensione e modalità con cui queste metodologie sono praticate nella nostra scuola non rivestono le caratteristiche del "metodo dei progetti".

2.3.2. La presenza e il significato delle "educazioni" all'interno dei curricoli

Il termine "educazione" appare all'interno dei percorsi scolastici secondo due accezioni molto diversificate.

Nel piano di studio della scuola elementare e della scuola media alcune materie vengono proposte come "educazioni": Educazione all'immagine/Educazione Artistica, Educazione Tecnica, Educazione al Suono e alla Musica/Educazione Musicale, Educazione Motoria/Educazione Fisica.

I ragazzi fanno presto giustizia della differenza trasformandole presto in "artistica", "Musica", "Tecnica" (sic!) e paradossalmente "Fisica".

È un approccio alle discipline che scompare nel ciclo della scuola secondaria superiore (...), comunque il termine "educazione" non viene mai caricato di significati valoriali diversi da quelli cognitivo-culturali.

Ci sono però elementi intra-curricolari in cui il termine "educazione" prevede che elementi di istruzione veicolino, in modo giustapposto, obiettivi comportamentali non esclusivamente cognitivi. Sono le tante educazioni che si affacciano continuamente a turbare il tranquillo trascorrere degli anni scolastici: Stradale, Sessuale, alla Salute (evoluzione della E. sanitaria), Ambientale, alla Legalità, alla Democrazia... sembra si sia elaborato un progetto di Educazione al Sottosuolo.

In questi casi viene a crearsi il rischio della contrapposizione tra percorso curricolare e interventi "educazionali": non è scritto da nessuna parte ma certo è presente del senso comune dell'operare a scuola che le "educazioni" si differenzino dalle materie curricolari

perché portatrici di valori aggiunti e/o perché coinvolgenti non solo la sfera cognitiva ma pure quella del comportamento “valoriale”.

Gli interventi educazionali nella scuola risultano spesso deboli e caratterizzati da scarsa pervasività e scarsa persistenza.

Un elemento di debolezza è forse compreso nel modo di affrontare questi temi caratterizzato dal forte dualismo informazione-educazione; l'intervento viene cioè scomposto (in genere) in due tempi:

il tempo dell'informazione finalizzato a fornire tutte le informazioni ritenute necessarie, in modo "neutro" e "scientifico" (es. le informazioni sulle malattie, sulla droga, sull'AIDS, sui limiti delle risorse, sui rischi ambientali...) attraverso, possibilmente, un tecnico-specialista (leggi medico, tecnico esterno)

il tempo (successivo, separato) dell'educazione, con attività di gruppo, gestito dall'insegnante nella veste di adulto-"generico"; intervento che spesso si risolve in generici richiami ad un comportamento "sano", “normale”, “ecologico”.

Questa descrizione è certo schematica e riduttiva ma spesso la scarsa produttività degli interventi di Educazione Ambientale, alla Salute, alla Cittadinanza (...) può ricondursi a cause legate a una impostazione di questo tipo.

C'è dunque molto da ridiscutere ed approfondire.

Forse lo spessore formativo dell'intervento scolastico su questi tipi di tematiche (ma perché non per tutte le tematiche?) va ricercato proprio nella capacità di far interagire all'origine le conoscenze con il più alto grado di coscienza/consapevolezza; gli elementi sintattici di un sapere sono formativi tanto più sono coerenti con un mondo di significati.

Merita approfondire la ricerca sulla natura culturale che devono avere gli obiettivi dell'apprendimento scolastico: tutti gli obiettivi di tutte le materie. È a livello della formazione culturale che la scuola può e deve giocare il proprio specifico educazionale.

2.4. Dalle discipline alla cultura della scuola: problemi e prospettive di lavoro

Mi sembra allora importante riprendere la riflessione sulle operazioni di mediazione culturale necessarie per trasformare il sapere disciplinare in attività scolastica ricercando nella dimensione culturale e formativa delle discipline, intese, sia come repertorio di contenuti sia come modalità di organizzazione concettuale, quelle dimensioni più generali che sono essenziali per comprendere il mondo simbolico dell'uomo, nelle sue varie forme di razionalità e di costruzione-comunicazione di significati.

È nella dimensione culturale e formativa delle discipline che va ricercato l'asse del progetto culturale della scuola.

Nell'apprendere a scuola vengono a confronto, in riferimento ad un “oggetto” da conoscere, il modo di pensare dello studente con la struttura logica e sintattica delle discipline nella rappresentazione che lo studente ricava dall'insegnamento; lo studente mette a confronto il modo con cui conosce l'“oggetto” con il modo di conoscerlo delle discipline:

viene attivato l'apprendimento quando la nuova conoscenza ne ha modificato i modelli di comportamento cognitivo e culturale, la nuova conoscenza viene "utilizzata" per pensare.

È su questo terreno che si gioca l'apprendimento attivato a scuola: sulla valenza formativa e di modello d'uso del sapere disciplinare, nel mettere in atto un processo conoscitivo che permetta di ordinare l'esperienza e di mantenere e accrescere la capacità di godere della sorpresa dell'apprendere.

In riferimento alla modificazione delle capacità conoscitive raggiungibile a scuola si potrebbe semplificare dicendo che tale apprendimento ha a che fare con «un livello intermedio, che si situa tra le strutture cognitive profonde e biologicamente determinate (...) e gli stati di conoscenza superficiali, legati a compiti specifici, che hanno nessuna generalità o trasferibilità. Queste strutture intermedie si modificano per l'azione di interventi esterni e sono generali. Al contrario le strutture cognitive profonde non cedono ad interventi esterni, mentre le regole superficiali, appena sotto del comportamento manifesto, sono legate a compiti specifici»¹.

E incrociamo un altro livello del problema, non meno complesso, che è legato al come le discipline si traducono nei percorsi scolastici e al come si attiva l'apprendimento e la capacità di apprendere.

E' un problema complesso perché l'intervento scolastico non è riducibile (in particolare in condizioni di scolarità molto estesa) alla "didatticizzazione" delle discipline.

L'attività scolastica non può essere ridotta alla sola trasmissione del sapere disciplinare, allo studio diretto delle discipline essendo questa una operazione che presuppone come già avvenuto lo sviluppo delle capacità cognitive e l'esistenza di coerenti mondi di significati. Le discipline come oggetto di studio, il loro studio diretto è solo uno degli usi che può essere realizzato a scuola.

È la valenza formativa e culturale delle discipline che la scuola è chiamata ad mettere in atto, a tarare e organizzare (a livello orizzontale e verticale) nei curricoli dai tre ai diciotto anni.

Il valore di "risorsa" delle discipline sta proprio nella loro capacità di contribuire a strutturare il pensiero, a costruire mondi di significati, a fornire modelli di rapporto con la realtà.

Tenendo presente che solo l'interiorizzazione fa sì che la cultura possa realmente interagire con la struttura del pensiero. Le strutture delle discipline si incontrano con le strutture del pensiero, con la conoscenza dell'esperienza concreta e con i mondi di significati degli studenti ed è a tale livello che si gioca l'apprendimento significativo inteso come capacità di rendere la nuova conoscenza un vero nuovo "modello d'uso".

Le discipline possono diventare "macchine artificiali per conoscere" che ognuno può utilizzare per "espandere" la propria "macchina naturale per pensare". Il lavoro scolastico consiste proprio nel far avvenire questo incontro senza produrre l'annullamento di nessuno degli approcci conoscitivi. Lo specifico del sapere scolastico (non così per quello della ricerca) è la reattività con le strutture cognitive degli studenti.

¹Strauss Sidney, Per una psicopedagogia dello sviluppo, in Pontecorvo Clotilde e altri (a cura di), I contesti sociali dell'apprendimento, Milano, LED, 1995, pag. 147

Il passaggio dalle discipline nella ricerca (legate agli obiettivi della ricerca) alle materie scolastiche (legate all'obiettivo della formazione culturale attraverso l'incontro con i modelli disciplinari del sapere) non può essere, dunque, che il risultato di lungo e originale lavoro di mediazione culturale; solo in questo modo le discipline possono diventare un efficace "strumento formativo". Nella scuola le discipline incontrano nuove "esigenze" e ne devono tener conto senza però perdere il proprio potere conoscitivo. [ved. scienze]

Sullo sfondo viene a trovarsi il complesso rapporto tra cultura e sviluppo cognitivo, tra sviluppo cognitivo e apprendimento, tra insegnamento e processi di apprendimento, tra modelli della mente e modelli delle discipline.

Si può pensare ad una accezione funzionale delle discipline intese come «modalità conoscitive con forte determinazione storico-culturale e con organizzazione interna coerente sintatticamente».

Le discipline vanno allora pensate come "macchine" che producono conoscenza: serve la conoscenza prodotta, ma servono ancor più i processi conoscitivi utilizzati.

Le discipline sono contenitori di modelli conoscitivi che gli studenti devono far propri: è ciò che può essere definito come uso/ruolo formativo delle discipline in specifici ambiti di abilità conoscitiva.

Da un punto di vista formativo le discipline vanno considerate come sistemi di specifici processi conoscitivi che Gardner chiama con molta efficacia "vincoli"; sono formative perché e quando promuovono l'utilizzo efficace e persistente di tali vincoli intesi come punti di vista diversi a cui adattarsi per leggere i fenomeni e muoversi nella realtà.

Proprio il dominio di una molteplicità di vincoli permette allo studente di passare dal mito dell'onnipotenza conoscitiva alla fiducia razionale di poter disporre di alcuni potenti strumenti conoscitivi. Sono vincoli da vivere in modo "liberatorio", proprio come veicolo di nuove libertà conoscitive: «Si potrebbe addirittura dire che la precisa individuazione dei vincoli che operano nella mente umana rappresenti l'alleato più potente della mente stessa nel convivere con alcuni dei vincoli disciplinari e interdisciplinari, e magari anche di dissolverli. Il grande compositore contemporaneo Igor Stravinsky una volta disse: "quanto più numerosi sono i vincoli che una persona si impone, tanto più essa si libera dalle catene che soffocano lo spirito". Nel far fronte al nostro compito di educare la mente umana, forse è giunto il momento di far tesoro di questo principio.»²

²Gardner H., Educare al comprendere, Feltrinelli, Milano, 1993, pag 275

2.4.1. Possibili livelli di approfondimento

Si possono definire alcuni argomenti per un approfondimento:

a. Tra l'esperienza conoscitiva e la conoscenza disciplinare c'è una sorta di parentela, di legame, però c'è anche un salto non trascurabile in quanto: la conoscenza disciplinare ha assunto una forte coerenza formale, è sintatticamente "pulita" all'interno di un linguaggio specifico e coerente; l'esperienza conoscitiva parte e si muove all'interno di un universo ricchissimo di informazioni diversificate e più o meno organizzate, di possibili connessioni casuali o provocate, utilizza e mescola approcci formali diversi e tutto il bagaglio di esperienze precedenti ed è immersa in mondo di emozioni e di significati: è cioè un ambiente ricchissimo ma certo non pienamente coerente!

b. Un secondo elemento di difficoltà è legato ad una differenza sostanziale tra la cultura della ricerca e la cultura della scuola: la scuola ricerca nelle discipline il dato formativo ma la ricerca non è ordinata da tassonomie di significati formativi; ed è proprio sulla significatività formativa delle discipline che deve operare la cultura della scuola, cogliendo i modelli interni più importanti, tarandoli sulle strutture cognitive degli studenti ai diversi livelli di età; senza che tutto ciò significhi trasformare le discipline in oggetti irricognoscibili e caricaturali

c. Un terzo livello di problemi è rappresentato dalla dimensione specialistica e settoriale delle discipline; che è in fondo il modo con cui "vivono" e si presentano le discipline a livello della ricerca e della stessa formazione universitaria degli insegnanti (che rischia spesso di risultare la semplice sommatoria di tanti piccoli "specialismi").

Come è possibile non esserne sommersi e d'altra parte come è possibile espellere tale caratteristica senza snaturare e vanificare la struttura disciplinare?

Certo lo specialismo fine a se stesso non dovrebbe far parte della cultura scolastica (ma è ancora una battaglia da vincere...) però lo specialismo è anche una componente fondamentale della ricerca, una condizione del suo stesso avanzamento; e a questo livello il problema non è facilmente risolvibile con l'aggravante che la riflessione e la ricerca su tale terreno è insufficiente (tale insufficienza emerge tutte le volte che si avvia un processo di revisione del Progetto Culturale della scuola, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria superiore...).

C'è una notazione di Geymonat che può in qualche modo aprire spazi di lavoro; ne propongo un passaggio: «Nello specialismo c'è un abbozzo di visione del mondo o no? io credo che ci sia, ho cercato di mostrare in tutti i miei lavori che la scelta specialistica implica una visione del mondo; lo specialismo deve essere, direi, rivisitato non rinnegato, e qui viene veramente approfondito l'uso della parola "dialettica" che nega e afferma. Lo specialismo viene in un certo senso negato ma anche accettato, per essere il punto di partenza del suo superamento; altrimenti si ha lo specialismo-chiusura che affronta con una visione riduttiva anche questioni in sé inerenti.»³

³Geymonat Ludovico, *Storicità e attualità della cultura scientifica*, in "Insegnare", anno II, n.11-12, novembre 1986

É possibile cioè pensare all'utilizzazione degli specialismi anche con modalità formative.

2.4.2. Alcuni percorsi di lavoro

L'organizzazione interna del sapere [...]

Sintassi/significato

Rappresenta un vecchio rompicapo: è la sintassi di una disciplina che contiene i meccanismi formativi dell'intelligenza, ma è il mondo/contexto dei significati e della prassi che li veicola e li può attivare.

É il classico luogo di scontro sulla scelta dei contenuti: vanno definiti sulla base del significato (sociale, civile, culturale) o della presunta forza formativa?

Forse, in parte, potrebbe essere smontato se si riducesse la contrapposizione tra formazione e trasmissione delle competenze e/o di valori. Sul lato della formazione bisogna forse accettare la non esistenza di un sapere che sia dotato di una valenza formativa a spettro totale; la formazione avviene in "ambiti", in contesti limitati e la potenzialità di transfer è comunque significativamente molto limitata. É il concetto di "apprendimento situato". Nel contempo sull'altro versante va rifiutata ogni forma di addestramento e di indottrinamento: specialismi e valori vanno riscoperti in contesti formativi e culturali. [...]

Il linguaggio [...]

Metodo/contenuti [...]

Pedagogia del contagio [...]

Didattica dei casi [...]

2.4.3. Garantire la presenza di momenti curriculari centrati su "problemi" e non direttamente sulle discipline

Vorrei riaprire la riflessione sulla dimensione propria del "Metodo dei progetti" pensandola come elemento di integrazione del processo curricolare nel senso di rendere attivi anche alcuni percorsi di apprendimento centrati sul dover affrontare compiti "reali" per i quali formulare ipotesi di soluzione.

Il concetto di "progetto" viene dunque immediatamente collegato ad altre due parole: "problema" e "prodotto" (nell'accezione utilizzata fuori dalla scuola).

Un Progetto per definizione comprende un problema e un prodotto: ma un vero problema e un vero prodotto.

Un problema che sta veramente cercando una soluzione (che non deve essere già in possesso dell'insegnante) e un prodotto che non deve essere "purchessia", che deve invece possedere veramente le caratteristiche di un vero prodotto: un valore d'uso (e magari anche un valore di scambio). Ovviamente le tipologie dei problemi/progetti/prodotti non sono inscrivibili solo in quelle tecniche.

Nella struttura curricolare della nostra scuola la dimensione dei "progetti" sosterrà obiettivi sostanzialmente metodologici: acquisire, sperimentare le capacità di affrontare e risolvere

problemi all'interno di un particolare ambito tematico; nel contempo la valutazione del lavoro sarà riconducibile al livello di adeguatezza della soluzione relativamente al problema e al livello di generalizzazione delle procedure operative messe in atto.

Attraverso spazi di progetto si può rendere possibile:

non perdere la dimensione “problematica” della realtà

comprendere che nella soluzione di problemi le conoscenze “scolastiche” (cioè disciplinari) sono determinanti,

far sì che la scuola, per non negare o dimenticare i “problemi”, li porti con sé, a fianco del proprio intervento quotidiano (nello specifico raccogliere e permettere l'espressione delle paure riconosciute nei propri comportamenti come in quelli di personaggi “letterari” o “storici”),

dimostrare che lo studio non è “altro” dai problemi: è invece la base per acquisire gli strumenti e la forma mentale per risolverli,

rimescolare le dinamiche tra le persone (studenti-studenti, insegnanti-studenti, insegnanti-insegnanti): avere, tutti, un problema da risolvere insieme è salutare

realizzare un'esperienza culturale significativa, forse la prima esperienza da adulto: il valore del prodotto non deve essere calcolato secondo criteri scolastici («è scadente ma lo hanno fatto dei ragazzi...») bensì secondo criteri di reale valore d'uso. A questa logica “curricolare” è riferibile, ad esempio, la proposta di “area di progetto”.

2.5. La dimensione verticale del curricolo

I rischi della frantumazione e della non sufficiente significatività possono essere affrontati attraverso il potenziamento della dimensione unitaria del progetto di scuola dai tre ai diciotto anni.

Significa definire i livelli che caratterizzano le identità dei diversi ordini di scuola: i livelli di apprendimento relativi alle fasce di età e le “tappe” del curricolo verticale (dall'arricchimento della problematicità dell'esperienza fino alla conquista del modo organizzato dalle discipline); e significa costruire gli elementi di raccordo che ne garantiscano l'unitarietà: il percorso scolastico come lungo viaggio-avventura dai problemi ai problemi, utilizzando come veicolo i saperi disciplinari. Un percorso che costruisca l'enciclopedia degli studenti e in cui la disarticolazione del sapere non si trasformi in frantumazione ma venga continuamente ricomposta nella problematicità dell'esperienza; in modo tale che la scoperta delle discipline avvenga contemporaneamente alla costruzione della consapevolezza della unitarietà del sapere.

Il percorso verticale dell'istruzione potrebbe essere anche riletto come il lento e lungo percorso dalla sicurezza del bambino centrata sulla certezza, che ha bisogno di certezza semplificatrice fino alla sicurezza dell'adulto che è centrata sull'aver imparato a convivere e governare spazi di incertezza; l'itinerario dell'istruzione come itinerario della consapevolezza.

È sicuramente un lungo lavoro di mediazione culturale quello che attende tutto il modo della scuola e della ricerca; non si parte però da zero: su questo terreno la scuola una volta detta

militante e alcune importanti sedi della ricerca stanno da decenni lavorando e producendo cultura. È fondamentale che il processo di cambiamento del progetto culturale (dalla scuola dell'infanzia alla scuola media superiore) iniziato con i “nuovi programmi “ della scuola media (1979) e continuato con il programmi della scuola elementare (1985), con il “progetto Brocca” per le superiori e i nuovi Orientamenti della scuola dell'Infanzia risulti fortemente indirizzato da questo lavoro di mediazione culturale. Mi pare che su questo snodo si possa raccordare il fare scuola alla ricerca, attivando nel contempo, la capacità di costruire una memoria significativa e condivisa.

3. ORIENTAMENTO E DINAMICA AFFETTIVA

di Bartolomea Granieri

Come è stato confermato anche a livello istituzionale (Proposte della Commissione Brocca 1991; Direttiva Ministeriale, 1997), l'attenzione della scuola all'orientamento degli allievi non può limitarsi all'offerta di informazioni ed esperienze aggiuntive alle normali attività negli anni ponte (l'ultimo anno della scuola media di I e di II grado), cioè quando gli allievi sono obbligati a scegliere fra diversi percorsi scolastici. E' auspicabile invece che l'orientamento sia parte integrante del processo educativo e formativo all'interno dei curricoli disciplinari. In altre parole, le attività orientative non sono necessariamente aggiuntive ed esterne alle normali attività di apprendimento specifiche della scuola, ma diventano oggetto di lavoro di tutti i docenti, all'interno del quotidiano insegnamento delle discipline di propria competenza.

Infatti, la capacità di orientarsi non è innata, ma si può apprendere all'interno di una relazione con un adulto educatore. Orientare non vuol dire scegliere al posto dell'allievo, indirizzandolo prescrittivamente nei momenti istituzionali di snodo, ma aiutarlo a scegliere, cioè a mantenere il contatto con se stesso e con le proprie aspirazioni, e ad esercitare l'esame di realtà, fondato su una valutazione delle risorse interne ed esterne. Non è solo un problema di informazioni: l'orientamento è, in sostanza, un processo decisionale; implica non solo conoscenze e abilità tecniche ma, anche, l'uso della discrezionalità, cioè la capacità di tollerare l'incertezza poiché si deve giungere ad una decisione.

In primo luogo, si tratta di separare gli elementi della situazione, di considerarli uno staccato dall'altro per selezionare quelli pertinenti; il che espone il soggetto alla sensazione di non avere abbastanza tempo e né sufficienti informazioni. (Jaques, 1970). In secondo luogo, si tratta di decidere per un'alternativa rispetto alle altre selezionate; alcune opzioni devono essere scartate, in un certo senso, perdute. I dubbi e le incertezze persistono nell'azione, poiché non si ha ancora, a causa delle circostanze, la sicurezza che la strada scelta sia la migliore, anche rispetto al futuro.

Si tratta insomma di educare alla scelta lungo tutto l'arco scolastico, attraverso situazioni di apprendimento/insegnamento in cui l'allievo impari ad articolare il proprio mondo soggettivo rispetto alle informazioni provenienti dall'esterno, sviluppi, cioè, capacità di confronto basato su fatti e dati concreti, resistendo alla tentazione di proiettare fuori dalla propria mente le emozioni e i vissuti più dolorosi dell'esperienza. Quando l'intolleranza alla frustrazione è elevata, la tendenza è quella di non dare peso ai dati di realtà o di rifugiarsi in un sentimento di onnipotenza e onniscienza, riducendo, così, le nostre possibilità di pensare e imparare (Bion, 1962).

La dimensione orientativa non può che essere connaturata ad un "insegnamento educativo" (Morin, 1999) delle discipline, in quanto permette di organizzare la didattica come campo di lavoro in cui l'allievo deve usare le sue conoscenze per orientarsi fra diverse alternative concettuali e strategiche e, al tempo stesso, confrontarsi con l'ansia di non sapere e non capire, imparando a tollerarla e modularla.

Questo esercizio continuo di apprendimento dall'esperienza emotiva - dove il soggetto resiste alla tentazione della superficialità onnipotente - si rivela tanto più utile ai fini dell'orientamento vocazionale dello studente se è vero che individuarsi vuol dire accettare limiti alle fantasie di onnipotenza, sottoporsi a un doloroso esame di realtà e raggiungere la consapevolezza degli aspetti anche negativi di sé e per questo viene rifiutato in vari modi (Corbella, 1988, Simonetta, 1990).

In definitiva, l'apprendimento delle discipline nella misura in cui favorisce l'incontro fra gli aspetti cognitivi e affettivi dell'informazione, da una parte, e quello motivazionale e operativo della decisione, dall'altra, può far crescere le capacità di scelta vocazionale dell'allievo.

A questo punto, però, è necessario precisare - per non rimanere sul piano delle affermazioni di principio ininfluenti sul reale lavoro scolastico - che la normativa sull'orientamento non può essere disgiunta dalla riformulazione dei programmi scolastici proprio a livello di curricoli e di conseguenti opzioni didattiche.

Gli attuali curricoli, infatti (non solo in Italia) ratificano un modello didattico in cui l'insegnante trasmette conoscenze differenziate e parcellizzate per materia. All'allievo è richiesto di comprenderle e assimilarle. Come precisa Edgar Morin, l'insegnamento ha un significato restrittivo nella misura in cui mira ad una testa ben piena piuttosto che "ben fatta", laddove, invece:

«La missione del vero insegnamento è di trasmettere non del puro sapere, ma una cultura che permetta di comprendere la nostra condizione e di aiutarci a vivere .. una maniera di pensare in modo aperto e libero» (E. Morin, 1999, p.3)

Di fatto, anche il modello di apprendimento a cui risponde la scuola attuale è restrittivo poiché non si tiene conto del fatto che apprendere "la matematica" o "la storia" implica che l'allievo impari a declinare i propri codici comunicativi rispetto ad una realtà esterna, "la materia", con proprie regole e codici estranei e altro da sé. Da questo punto di vista, la didattica delle discipline non può che essere orientativa: educa alla scelta, strutturando situazioni in cui le discipline non sono una serie di certezze da assimilare, ma campi problematici in cui è l'allievo a dover scegliere il cammino, articolando il proprio mondo soggettivo rispetto alle informazioni provenienti dall'esterno.

Il problema è, in parte, di natura tecnica - e implica la riforma dei saperi (anche rispetto alla scuola media di secondo grado e all'Università) - e, in parte, riguarda la dimensione emotiva dei processi cognitivi nell'individuo e nei gruppi d'apprendimento (classi, laboratori, ecc.), poiché si tratta di rinunciare, sia per i docenti che per gli allievi, "al saldo sentimento di certezza" dato dalla convinzione che la conoscenza sia qualcosa di tangibile e reale, che può essere trasmessa, ricevuta e condivisa.

Per spiegarmi meglio presenterò delle situazioni di apprendimento non strettamente scolastico.

Immaginiamo, ad esempio, che qualcuno stia imparando a cavalcare. L'apprendimento comporta anche preparare il cavallo, mettere la sella e il morso, all'interno della scuderia. La realtà esterna presenta alcune variabili da considerare prima di poter salire sul cavallo: si è in un box, con un animale fisicamente più grande di colui che sta imparando e con funzioni fisiche indipendenti dalla volontà di chi gli è vicino. Sono possibili improvvisi movimenti del cavallo e "prodotti" non sempre apprezzabili, come feci ecc. La stessa sella è un oggetto fisico che il cavaliere deve imparare a manipolare in modo opportuno, rispetto alla fisicità del cavallo e alla propria. Con il morso, l'apprendimento diventa anche contatto con la saliva e i denti del cavallo. Se nell'imparare a coniugare due codici fisici estranei fra loro, quello dell'animale e quello dell'uomo che apprende, prevalgono sentimenti positivi di fiducia nelle proprie possibilità e in quelle del cavallo come oggetto altro da sé, potranno esprimersi funzioni, per così dire, di software che in modo naturale permetteranno un lavoro di problem solving adatto alla situazione. Può accadere, invece, che l'istruttore veda la persona che sta imparando mentre compie in modo disarticolato le operazioni necessarie, anche quelle che appaiono di "ovvia" evidenza, senza arrivare alla performance. Insistere a mostrare le operazioni necessarie sembra accrescere la dipendenza e la demotivazione nonché la frustrazione di chi impara. Il più delle volte, l'impresa viene abbandonata poiché la mente dell'allievo è troppo occupata da emozioni incompatibili con l'apprendimento, ad esempio, vissuti di paura, estraneità, rabbia e inadeguatezza che impediscono di ricevere gli input dell'istruttore.

Se si impara a nuotare, vi sarà un elemento fisico: l'acqua, una temperatura più o meno compatibile con quella corporea di chi impara, il cloro ... Alcuni di questi elementi esterni possono ampliare l'estraneità dell'oggetto di apprendimento evocando assetti interni e mappe emotive che, a loro volta, potrebbero frapporsi al conseguimento della performance. Come avviene quando, a scuola, alcuni allievi mostrano di non tollerare la fatica emotiva insita nel gestire il lavoro psichico necessario a esternare e rendere verificabile il loro apprendimento. Manca la fiducia "naturale" che vi sia la possibilità di accordare elementi, indizi, risorse, dentro e fuori di sé, per produrre un contenuto comunicabile e non un insieme di frasi senza senso. La paura spesso anticipa la realtà e la comunicazione si fa sconnessa. Non solo, Non solo, ma possono essere sentiti come insoddisfacenti

e indifferenti anche argomenti o attività che, in realtà, potrebbero essere compatibili con gli interessi, le capacità e le dotazioni intellettive del soggetto.

Può essere utile a questo punto richiamarci a John Bowlby (1969, 1973, 1980) che, sulla base della concezione della filosofa americana Susanne Langer¹ (1942, 1953, 1967, 1972, 1982), mostra come i sentimenti siano - nell'uomo come nell'animale - degli stati di valutazione. In una particolare relazione con una o più persone o con una particolare realtà ambientale, noi avvertiamo sensazioni, vissuti, emozioni. Il sentimento non è semplicemente il contenuto dell'esperienza vissuta, ma un processo che sostanzia l'esperienza stessa. Non sempre siamo consapevoli: alcune volte vi è un'indistinta fase di consapevolezza delle nostre emozioni, o un senso di tedio o un fugace desiderio che possono diventare una valutazione della situazione o della persona rispetto a cui si è generata quella tonalità emotiva. Ad esempio, un oggetto che mi ha fatto sentire spaventato o rifiutato o invidioso (ad esempio, un'esperienza, una persona, o una materia scolastica), diventerà qualcosa che non potrò apprezzare e ciò influenzerà la mia disponibilità, cognitiva e affettiva, nei suoi confronti. Insomma, i sentimenti ci conducono a valutare la realtà non solo in direzione centripeta, nel senso che ogni incontro evoca in noi determinati sentimenti, ma anche in senso centrifugo, poiché i sentimenti provati ci motivano o ci demotivano nei confronti della realtà, cioè ci portano a decidere e scegliere fra determinati interessi e azioni.

In altre parole, i sentimenti non possono essere ridotti solo a motivazioni, desideri, istinti e pulsioni: sono qualcosa di più. Ad un'attenta analisi, si rivelano un prezioso feed-back con cui monitoriamo la realtà e noi stessi in rapporto a quella realtà. Dai sentimenti di trepidazione, angoscia, eccitazione curiosità, gioia emergono le nostre premonizioni e le nostre decisioni. Un sentimento è una fase preliminare, ma al tempo stesso costitutiva del pensiero, uno stadio indispensabile, per quanto intuitivo e non ancora astratto dal concreto dipanarsi dell'esperienza.

Il problema, che riguarda la scuola, sta nel fatto che, per taluni allievi, è difficile mantenersi in contatto con i propri sentimenti per cui vengono negati o allontanati da sé, con la scissione e la proiezione (Blandino, Granieri, 1995). Conseguentemente le valutazioni - di un'esperienza piuttosto che di un interesse vocazionale - possono essere non adeguate perché negano alcune voci che provengono dal proprio interno, o aspetti di realtà. Nel primo caso vengono fatte delle scelte dove il soggetto, però, non sente più il contatto con se stesso; nel secondo caso, le scelte di realtà rischiano di andare incontro al fallimento.

E' evidente, quindi, che il sentimento ha un aspetto motivazionale e, al tempo stesso, predittivo anche rispetto alle valutazioni e alle scelte scolastiche e professionali e che una didattica "orientativa" non può prescindere dalla cultura dei sentimenti: non ha più senso attardarsi nella suddivisione postkantiana che distingue la mente in volontà, sentimento e pensiero. I sentimenti sono i primi strumenti, con cui valutiamo i nostri interlocutori e le nostre esperienze, non si può bandirli dal lavoro scolastico o tollerare con sussiego che se ne possa parlare ogni tanto (meglio se nei corsi di aggiornamento: «Finché se ne parla...»).

Soprattutto gli allievi più fragili hanno bisogno di essere gradualmente educati a "pensare" i propri sentimenti invece di proiettarli sulla realtà esterna. Di fronte ad una scelta vocazionale, il rischio è che taluni allievi possano considerare come troppo difficile o poco interessante un percorso formativo solo perché non riescono a ri-conoscere ed elaborare sentimenti di inadeguatezza o di perdita insiti nel cambiamento. Così come un altri potrebbero scegliere un iter scolastico estraneo ai propri interessi o ai propri talenti perché non possono tollerare una valutazione obiettiva di se stessi.

Da questo punto di vista, organizzare l'insegnamento delle discipline come strumenti di orientamento non vuol dire rinunciare all'acquisizione della conoscenza, ma bensì arricchirla come ambito creativo di lavoro, in cui gli allievi possano imparare a scegliere e decidere, imparando a contenere l'ansia legata all'incertezza decisionale. D'altra parte, anche nella vita si tratta di affrontare problemi aperti che possono avere molteplici soluzioni: ci è richiesto, spesso, di scegliere

¹ In particolare E. Rayner (1991) evidenzia l'influenza che questa filosofa ha avuto sul pensiero di alcuni psicoanalisti del gruppo degli Indipendenti, soprattutto per la sua riflessione sul rapporto fra affetti e simbolizzazione.

in una situazione di incertezza, laddove solo l'esperienza successiva potrà definire la nostra risposta come corretta o sbagliata. La distanza tra un insegnamento che organizza le discipline come pacchetti di saperi distinti e parcellizzati, da una parte, e la vita, dall'altra, è tanto più profonda nella realtà della globalizzazione planetaria caratterizzata da problemi aperti, transnazionali, multidimensionali e pluridisciplinari, che intensificano l'ansia di non sapere e non capire.

Naturalmente, tutto questo implica che il docente non lavori solo su una dimensione intellettuale di pianificazione, previsione, guida, controllo e generalizzazione dei problemi, ma anche sulle proprie capacità relazionali intese come possibilità di accogliere e tener presente anche la dimensione emotiva della relazione che l'allievo ha con la disciplina e con lui, docente di quella disciplina.

In particolare, la funzione docente si esercita in una prospettiva metacognitiva: non si tratta solo di aiutare l'allievo a diventare un po' più consapevole del proprio funzionamento cognitivo, delle proprie attitudini e abilità intellettuali, ma anche dei modi con cui affronta "l'ignoto" e le emozioni che esso evoca. La metacognizione include, per così dire, la metaemozione (Goleman, 1995).

Capacità di osservazione ed ascolto diventano, così, importanti nella formazione dell'insegnante in quanto consentono di cogliere e rendere più comprensibili i messaggi emozionali (verbali e non verbali) che costituiscono i processi di apprendimento-insegnamento. Si tratta di sviluppare capacità interiori e passive (Blandino, 1996), piuttosto che abilità esteriori; si tratta di far crescere competenze empatiche che ognuno di noi possiede per testimoniare all'allievo la possibilità futura di una mente adulta che può stare con il dubbio e l'incertezza. E' richiesta una prospettiva di auto-riflessione e di auto-valutazione che accompagni costantemente la normale attività di insegnamento e valutazione permettendo all'insegnante di monitorare e non solo gli aspetti tecnici del suo *fare* professionale ma anche i vissuti e le fantasie che caratterizzano il suo *essere*. Questo non vuol dire che l'insegnante rinuncia a valutare i "prodotti", scolastici, ma può descriverli all'allievo senza ricorrere massicciamente a fughe e agiti moralistici, o confondere il "prodotto" con il "processo", il "prodotto" con la "persona".

Il campo dell'apprendimento rimane, così, aperto davanti all'allievo che sa di avere la responsabilità di continuare ad orientarsi per cercare delle strade più consone. Non è solo, però: l'attenzione e la comprensione, la fiducia e la stima dell'insegnante possono accompagnarlo e sostenere la curiosità e la speranza.

Bibliografia

- Adamo S. (1990) (a cura di) *Un breve viaggio nella propria mente*. Liguori, Napoli.
- Bion W.R. (1962), *Apprendere dall'esperienza*. Tr. it. Armando, Roma 1972.
- Blandino G. (1996) *Le capacità relazionali*. UTET, Torino.
- Blandino G., Granieri B. (1995) *La disponibilità ad apprendere*. Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Bowlby J. (1969) *Attaccamento e perdita*, vol. 1: *L'attaccamento alla madre*. Tr. it. Boringhieri, Torino 1972.
- Bowlby J. (1973) *Attaccamento e perdita*, vol. 2: *La separazione dalla madre*. Tr. it. Boringhieri, Torino 1975.
- Bowlby J. (1980) *Attaccamento e perdita*, vol. 3: *La perdita della madre*. Tr. it. Boringhieri, Torino 1983.
- Goleman D. (1995) *Intelligenza emotiva*. Tr. it. Rizzoli 1997.
- Jaques E. (1970) *Lavoro, creatività e giustizia sociale*. Tr. it. Boringhieri, Torino 1978.
- Langer S. (1942) *Filosofia in una nuova chiave*. Tr. it. Armando, Roma 1972.
- Langer S. (1953) *Symbolic Logic*. Dover, New York.
- Langer S. (1967) *Mind: An Essay on Human Feeling*, vol. 1. Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Langer S. (1972) *Mind: An Essay on Human Feeling*, vol. 2. Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Langer S. (1982) *Mind: An Essay on Human Feeling*, vol. 3. Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Morin E. (1999), *La testa ben fatta*. , Tr. it. Raffaello Cortina editore, Milano 2000.

4. LA FUNZIONE ORIENTATIVA DELLE DISCIPLINE

di Patrizia Faudella

È un'esigenza ormai largamente sentita nella scuola, che a momenti di orientamento informativo, volti a diffondere la conoscenza degli sbocchi in uscita da ogni ciclo scolastico, vengano affiancate esperienze mirate a potenziare una maggiore consapevolezza delle proprie caratteristiche, delle proprie capacità e delle proprie attitudini, in un'ottica di **taglio eminentemente formativo**.

Tuttavia spesso le attività cosiddette orientative, limitandosi alla somministrazione di qualche questionario e alla successiva lettura dei dati che ne emergono, solo in qualche caso producono veri percorsi di approfondimento, mentre il più delle volte esauriscono la loro efficacia in un'azione momentanea che non innesca un processo continuativo di riflessione e di lavoro.

Ciò dipende dal fatto che la partita "orientamento" si gioca al di fuori dei percorsi didattici curricolari e si aggiunge alle normali materie scolastiche, quasi si trattasse di una delle tante "educazioni" i cui insegnamenti vanno seguiti come una serie di istruzioni, che, se applicate correttamente, produrranno un esito finale sicuramente valido.

Mi pare, invece, che, se fra i compiti più importanti della scuola vi è quello di mettere in grado ogni ragazzo di prendere decisioni e di operare scelte significative per il proprio futuro, allora **ogni disciplina, nessuna esclusa**, deve contribuire a costruire questa fondamentale capacità di orientamento attraverso il suo specifico apporto. Ciò significa che le attività orientative non possono esaurirsi in alcuni momenti particolari dell'anno scolastico e in alcune attività "a parte", gestite in modo autonomo da un insegnante-orientatore o da un "esperto" esterno alla scuola; esse, al contrario, devono costituire **parte integrante dei curricoli di studio** e l'ottica orientativa deve diventare una modalità in grado di guidare ed indirizzare tutto il lavoro che si svolge a scuola, quasi si trattasse di una lente d'ingrandimento attraverso cui guardare l'intero processo educativo.

Da questa impostazione consegue un primo, importante, interrogativo. E' possibile, al di là della diversità dei percorsi orientativi, legata alle caratteristiche intrinseche delle varie discipline, individuare **presupposti comuni**, capaci di sorreggere l'azione dei docenti di aree diverse e di costituire uno sfondo omogeneo su cui ciascuna disciplina trovi il modo di sviluppare la propria specifica azione? In altre parole è possibile definire che cosa sia e come si realizzi una **didattica orientativa**, calata all'interno di quei particolari ambienti di apprendimento che sono le discipline?

E' infatti importante che, prima di porsi la domanda "in che cosa e come la mia disciplina può diventare orientativa?", gli insegnanti affrontino il problema da un punto di vista più globale, interrogandosi e confrontandosi per costruire una **piattaforma comune**, in grado di sostenere e guidare una pratica dell'orientamento calata all'interno degli ambiti disciplinari e intimamente connessa con il loro insegnamento.

Ciò significa trovare i **punti di riferimento** necessari per disegnare la "mappa del territorio" entro cui muoversi, nella convinzione che si tratta di passaggi obbligati attraverso i quali ogni insegnamento deve transitare, se vuole che il proprio obiettivo non sia la trasmissione delle conoscenze, ma la costruzione della capacità, da parte di ogni singolo allievo, di utilizzarle in funzione di uno sviluppo armonico della propria identità personale, culturale e sociale .

4.1. Dare un senso a ciò che si fa a scuola.

Il primo "servizio" che ogni insegnante può offrire per orientare i suoi allievi è quello di dare loro consapevolezza di "**che cos'è**" e "**a che cosa serve**" la sua disciplina. Troppo spesso, infatti, i ragazzi non percepiscono il **senso** del loro apprendimento e vivono ciò che imparano a scuola come inutile e superfluo, vincolato ad una cultura -quella scolastica, appunto- che niente ha a che vedere con la vita reale e che procede su binari paralleli a questa, senza che mai, fra le due, si realizzi una possibilità di incontro.

E' invece fondamentale che l'**apprendimento** diventi **significativo** e che le **esercitazioni** legata all'acquisizione delle conoscenze si trasformino in **esperienze**, che lo studente percepisce come occasioni di arricchimento e di maturazione individuale, come situazioni passando attraverso le quali il suo modo di vedere il mondo può modificarsi ed arricchirsi di nuovi strumenti di comprensione (ciò significa che lo studente deve capire e poter rispondere a domande come "a che cosa mi serve imparare questa materia? Che uso ne posso fare?").

Per fare questo è necessario, prima di tutto, che la scuola "rilegga" il quadro dei saperi ereditato dal passato per scegliere ciò che di valido persiste nella tradizione e per salvaguardare con forza quei **nuclei conoscitivi essenziali**, che ogni disciplina riconosce come **fondanti** e che costituiscono le sue **coordinate essenziali**.

Accanto a questa operazione è però necessario collegare i percorsi scolastici con il mondo del lavoro, ridefinendo la "mappa" dei saperi che la scuola deve trasmettere, ponendo una particolare attenzione alla loro **spendibilità sociale**. Se vogliamo che la scuola venga percepita dai giovani come il luogo dove si acquisisce un sapere significativo, in grado di garantire la capacità di continuare ad imparare per tutta la vita, bisogna che essa impari a **mettersi in relazione col mondo esterno**, stabilendo quali nuovi campi della conoscenza devono entrare a far parte del bagaglio culturale delle nuove generazioni, poiché non si tratta di saperi "effimeri", legati a mode del momento, ma di nuovi strumenti conoscitivi, indispensabili per accedere ad un mondo sempre più complesso e sempre più soggetto a rapide trasformazioni.

In questa visione si inserisce la necessità di dare spazio alla **conoscenza operativa** delle discipline, facendone comprendere e sperimentare gli "**usi**" e cercando di collegare ciò che si studia con qualcosa che può essere realizzato sul piano operativo. E', infatti, **facendo**, che i ragazzi possono acquisire il senso del loro imparare e possono verificarne la non estraneità con il loro mondo. L'operatività non si esaurisce, però, in una visione riduttiva del fare, che lo confina nei limiti angusti dell'agire manuale, ma diventa la dimensione privilegiata dove le conoscenze trovano il loro campo di applicazione e di esercizio, dove l'allievo non deve soltanto dimostrare di saper parlare di ciò che ha appreso, ma deve saperlo spendere in modo costruttivo per rispondere a delle esigenze ben precise, non importa se di tipo pratico o conoscitivo.

E' allora possibile individuare una **specificità operativa all'interno di ogni disciplina**, poiché ciascuna, fornendo una strumentazione particolare e un punto di vista ben preciso da cui guardare il mondo, può essere vista come un insieme organizzato di strumenti che servono per risolvere problemi. La didattica disciplinare assume di conseguenza le caratteristiche di una didattica che costruisce **situazioni problema** in cui l'acquisizione di un determinato campo del sapere viene presentata come una ricerca di soluzioni rispetto a specifici ostacoli cognitivi.

Da questo punto di vista anche la vecchia questione se la scuola, per orientare, debba fornire un sapere "mondano", cioè immediatamente spendibile nel mondo extra-scolastico, o, piuttosto, un sapere "disinteressato", cioè un sapere di cui è più difficile trovare un'applicazione pratica nella realtà quotidiana, si stempera e perde di significato.

Se obiettivo di ogni azione orientativa deve essere quello di formare delle persone, dando loro solide strutture di base su cui costruire la propria esistenza, la scuola deve costruire competenze di validità prolungata, la cui valenza permanga al di là dei bisogni immediati. E' indispensabile, dunque, che fornisca il possesso di quelle capacità di dominio della parola, della misura, del ragionamento astratto che ciascuna disciplina, nella sua irripetibile specificità, mette a disposizione per interpretare la realtà e per interagire con essa in modo critico.

Tuttavia queste capacità non debbono essere esercitate "in vitro", come se le attività scolastiche fossero astratti esercizi di laboratorio; esse devono invece trovare anche a scuola, come nella vita, la possibilità di calarsi in esperienze concrete, terreno naturale su cui misurare la loro efficacia e la loro produttività. Ciò significa che ogni insegnante deve cercare di agganciare il più possibile le attività che svolge con il mondo dei giovani che esiste fuori dalle pareti della sua classe, ma anche dentro di esse.

Se le discipline offrono strumenti per risolvere problemi, perché, ad esempio, non tentare, tutte le volte che ciò è possibile, di "utilizzarle" per affrontare i problemi che nascono all'interno della comunità scolastica? Perché non far conoscere e sperimentare gli usi sociali della propria disciplina? Perché non tentare di dimostrare, avviando esperienze concrete, che la complessità del mondo moderno richiede, a chi voglia interagirvi, conoscenze e competenze che provengono dai vari approcci disciplinari?

Se è infatti innegabile, come sostiene Domenico Russo (*Segmenti e bastoncini*, (Feltrinelli, Milano, 1998), che compito della scuola è quello di insegnare a parlare di "bastoncini" in termini di "segmenti", appropriandosi della strumentazione concettuale e del linguaggio formalizzato indispensabili per leggere l'esperienza concreta in termini più astratti e per passare dal caso particolare alla regola generale, è altrettanto vero che essa non entrerà mai a far parte delle esperienze significative dei ragazzi se non saprà partire dalla realtà caotica e scomposta in cui sono immersi, dai "bastoncini" con cui hanno a che fare tutti i giorni, per approdare solo in un secondo momento al mondo nitido delle discipline come la geometria, dove solo i "segmenti" hanno diritto di cittadinanza.

Ma affinché le varie materie che si imparano a scuola vengano viste come risorse che permettono di leggere la realtà e di capirla meglio, è necessario che la scuola trovi il modo di colmare il divario che esiste fra la **cultura propria di ogni disciplina** e la **cultura dell'allievo**, della quale, per altro, egli è spesso portatore inconsapevole. Se vogliamo, infatti, che ogni ragazzo sia in grado di dare un senso a ciò che apprende, allora dobbiamo necessariamente **partire da lui**, dalla sua posizione rispetto all'universo culturale che ogni materia veicola, da che cosa ritiene di sapere su di essa, da come impara i suoi contenuti, dagli errori che commette nell'utilizzare le sue procedure e dalle difficoltà che incontra per appropriarsene. Wittgenstein afferma, infatti, che non serve dire alle persone che stanno sbagliando, ma bisogna andare nel punto in cui si trovano e fare il resto del cammino insieme con loro. E' inutile, allora, proporre i mondi culturali che stanno dietro il sapere scolastico, se non si cerca di trovare i punti di contatto che possano metterli in relazione con il bagaglio di conoscenze, di esperienze e di affetti che ogni studente porta con sé. "Quando qualcuno con l'autorità dell'insegnante propone una descrizione del mondo nella quale chi ascolta non è presente" vi è il rischio - dice Bruner- che "si verifichi un momento di squilibrio psichico, come se si guardasse dentro uno specchio senza vedervi niente" (*La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992). Ciò porta ad una totale disaffezione per la scuola e alla convinzione che i contenuti che essa veicola non abbiano nessuna rilevanza nella formazione della propria identità personale e possano essere dimenticati, non appena assolti i doveri scolastici.

Al contrario è indispensabile **partire dall'allievo**, creando le condizioni perché sia possibile un'interazione fra il **soggetto** che apprende, la **disciplina oggetto** di apprendimento e il **contesto**

dove avviene questo incontro. In questo caso all'insegnante tocca la funzione del **mediatore**, che costruisce un ponte fra le **caratteristiche dello studente**, cui garantisce il riconoscimento della sua specifica individualità e le **caratteristiche della disciplina**, cui assicura il rigore nella trasmissione dei suoi contenuti e del suo metodo di indagine. E' in questa dimensione che trova spazio la **didattica orientativa**, che individua strategie ed interventi continuamente tesi a scandagliare la cultura degli allievi, ad individuarne le prenoscenze, a far emergere le aspettative e a suscitare le situazioni in cui il sapere nuovo può costruirsi a partire da quello preesistente. Solo così facendo è possibile far incontrare la "mente" degli allievi, simile ad un labirinto in cui si intrecciano i percorsi complessi della conoscenza, con il "mondo" nitido e rigoroso delle discipline, dove ogni sapere trova una sistematizzazione all'interno di un preciso quadro di riferimento culturale.

4.2. Fornire consapevolezza del proprio apprendimento

Le attività orientative possono essere intese nella scuola come una serie di interventi che dall'esterno vengono proposti ad un soggetto che li fa propri e li accoglie per essere indirizzato e guidato nelle sue scelte future. Questa visione è in sintonia con un'immagine dell'apprendimento che assimila l'allievo ad una "scatola nera", in cui l'insegnante, depositario del sapere, riversa il suo patrimonio ben consolidato di conoscenze. Ma se, al contrario, si è convinti che l'apprendere è il frutto di una complessa operazione, al centro della quale vi è l'allievo che elabora e costruisce la propria cultura, allora anche l'idea che abbiamo dell'orientamento si identifica in quella di un processo che coinvolge gli allievi in prima persona, rendendoli capaci di prendere decisioni autonome, vale a dire di **orientarsi** da soli, imparando a conoscere le proprie risorse, i propri limiti e le proprie difficoltà, le proprie modalità di apprendimento e i propri stili cognitivi.

Tuttavia non si tratta di una consapevolezza che si acquisisce in astratto, attraverso percorsi indipendenti dai contenuti che la scuola riconosce come suoi specifici. E' piuttosto una capacità che si conquista nel rapporto con i singoli contesti disciplinari, poiché ciascuno costituisce un universo di significati che richiede una strumentazione intellettuale differente.

Per questo motivo è importante che ogni insegnante solleciti processi di **metacognizione** nell'ambito del proprio campo d'indagine, abituando gli studenti a riflettere sul lavoro che la mente fa per affrontare i **problemi cognitivi** che esso pone, sulle **difficoltà** che incontra nel tentativo di risolverli e sulle **dinamiche emotive** provate nell'accostarsi ad essi. Lavorando in questa direzione l'insegnante viene ad assumere il ruolo dell'**esperto** che guida il giovane in un percorso di **apprendistato**, di cui monitorizza l'andamento e di cui controlla gli esiti, facendoli diventare oggetto di una riflessione esplicita. Ogni disciplina dovrebbe, insomma, offrire spazi ed occasioni per ragionare e discutere sul proprio imparare, portando i suoi studenti a chiedersi non solo "che cosa imparo?", ma anche "come imparo?", "quali capacità metto in atto?" e, infine, "quali caratteristiche di me scopro imparando?".

Così, ad esempio, l'insegnante di educazione linguistica dovrebbe dare ai suoi allievi la consapevolezza dei processi mentali che sottostanno alle pratiche della scrittura, portandoli a conoscere e a controllare le strategie necessarie per costruire un testo ben organizzato. Allo stesso modo l'insegnante di scienze dovrebbe individuare quali operazioni mentali sono implicate nell'apprendimento della sua disciplina, quali atteggiamenti cognitivi mette in movimento e quali salti concettuali costringe a fare, nel momento in cui richiede di passare dall'uso di modelli intuitivi a quello di modelli formali.

In questa prospettiva anche l'errore perde la connotazione quasi moralistica di "sbaglio" e può essere visto come un'occasione per prendere coscienza del proprio **funzionamento cognitivo** e per capire le motivazioni che lo sorreggono.

Ma capire che cosa succede nella propria mente vuol dire anche diventare capaci di esprimere delle valutazioni, giudicando la "bontà" e l'efficacia del proprio lavoro e cogliendo le **trasformazioni** e i **cambiamenti** che sono la testimonianza dell'**avvenuto apprendimento**. In questo senso sono fortemente orientative tutte quelle situazioni in cui gli studenti sono invitati a formulare apprezzamenti sulle attività svolte, esplicitando la motivazione del loro giudizio.

E' però fondamentale che la valutazione non si limiti a rilevare soltanto i **punti di debolezza** del "prodotto" realizzato, come accade nelle procedure tradizionali, ma evidenzi anche i **punti di forza**, che rappresentano le aree in cui lo studente si muove con maggiore sicurezza e che garantiscono il raggiungimento di qualche risultato, se pur minimo.

Ancora una volta la parola chiave per impostare una didattica orientativa è **consapevolezza** e l'operato dell'insegnante deve essere quello di colui che aiuta il giovane ad esprimere le proprie valutazioni, fornendogli dei **criteri** chiari in base ai quali formularle e mettendo costantemente in evidenza i suoi miglioramenti. Il senso di **autostima**, indispensabile per una crescita serena, si costruisce, infatti, se alla base c'è il **senso di competenza**, la convinzione di saper fare qualcosa o, comunque, di poter imparare a farlo. Questo sentimento nasce però solo se il ragazzo vede negli altri il riflesso e la valutazione della sua competenza. Per questo diventa determinante l'intervento di un adulto che non sappia offrire al giovane soltanto generiche rassicurazioni o incoraggiamenti paternalistici, ma che sia anche capace di **rendergli visibile** il percorso compiuto e le difficoltà superate, indicandogli gli ostacoli ancora da superare, ma trasmettendogli, contemporaneamente, la sensazione che "ce la potrà fare".

4.3. Sviluppare qualità dinamiche

Per aiutare i ragazzi ad orientarsi è indispensabile fornire loro il possesso di quelle conoscenze e di quelle capacità operative necessarie per compiere in modo consapevole le proprie scelte di studi, di vita e di lavoro. Tuttavia il possesso di questi strumenti non è sufficiente se non si accompagna alla **formazione di una personalità contraddistinta da doti di flessibilità e di adattabilità**. Ai giovani che vivranno nel mondo del domani sarà infatti richiesta una mentalità aperta alle trasformazioni e disponibile ai cambiamenti, caratteristica di fondo per poter continuare ad **imparare per tutta la vita**, innestando le nuove conoscenze su di un solido ceppo di base.

Il futuro, infatti, vedrà aumentare in modo notevole i tipi di lavoro automatizzato, che non richiedono un grande contributo di autonome attività di pensiero. In compenso ai pochi che riusciranno ad accedere a lavori "intelligenti" verrà richiesta una sempre maggiore capacità di riconversione, di creatività e di pensiero critico. Per questo, se non vogliamo che la scuola di massa "sforni" soprattutto lavoratori di serie B, destinati soltanto ad eseguire ciò che altri decidono per loro, è importante che essa si impegni a trovare spazi per l'incremento di quelle qualità che consentono all'individuo di esprimere al meglio la propria individualità di essere pensante e gli garantiscono la capacità di adattarsi al mutare delle situazioni, scegliendo di volta in volta soluzioni differenti, legate al variare degli scenari .

Ma, prima di tutto, di quali qualità si tratta? Quali atteggiamenti sono fondamentali per aumentare la propria capacità di interagire in modo sereno e soddisfacente con una società e con un mondo sempre più governato dalla complessità degli eventi e dei rapporti fra le persone? Quali caratteristiche distinguono la persona che si dispone positivamente nei confronti del nuovo, senza paura di imboccare cammini incerti, non consolidati dall'esperienza precedente?

Si tratta di **qualità** eminentemente **dinamiche**, vale a dire di **atteggiamenti mentali, affettivi e relazionali** che consentono all'individuo di modificarsi in relazione al mutare di ciò che lo circonda, permettendogli di porsi nei suoi confronti in modo dialettico e di impegnarsi in un atteggiamento di sfida alle novità. .

Ecco allora l'importanza della **creatività**, come capacità di individuare soluzioni alternative e come capacità di guardare la realtà con modalità non prevedibili; ed ecco la capacità di **tollerare le contraddizioni**, imparando a convivere con le incertezze e a tollerare la ricerca di soluzioni non immediate; ed ancora la capacità di **lavorare con gli altri**, anche senza condividerne totalmente i pareri e le posizioni, ma sapendo accettare la bontà delle proposte e sapendo assumere la diversità come risorsa e fonte di ricchezza; e, infine, la capacità di **saper scegliere** e di **saper prendere decisioni in modo autonomo**, accettando il rischio che comporta l'assunzione in prima persona delle responsabilità legate ad ogni scelta.

Ancora una volta, se è corretto pensare che tocchi alla scuola contribuire a sollecitare queste caratteristiche, è impensabile che un compito così delicato possa essere affidato soltanto ad attività complementari; esso deve piuttosto essere riportato all'interno dei curricoli disciplinari, diventandone parte integrante. In altri termini, mentre non è orientativo delegare a momenti extra-curricolari la realizzazione di esperienze volte ad accrescere la creatività piuttosto che la capacità di lavorare in gruppo, lo diventa, invece, il fatto che ogni disciplina individui le situazioni didattiche sue specifiche attraverso le quali può offrire l'opportunità di accrescere queste potenzialità.

Non si tratta, in questo caso, di cercare i contenuti più idonei a trasmettere la conoscenza su che cosa sia e su come si manifesti il possesso di ciascuna di queste qualità, ma di **individuare esperienze scolastiche in cui farle concretamente sperimentare** ai ragazzi. Gli atteggiamenti, così come i valori, non si imparano, infatti, perché qualcuno ce li spiega e ce li addita come importanti, ma perché siamo messi in condizione di praticarli e li vediamo all'opera nel concreto agire degli altri.

Così è ben difficile formare un individuo creativo se non gli si offrono possibilità reali di sperimentare la creatività e se non gli si dimostra come il possederla sia in grado di incidere positivamente sul modo di studiare, di lavorare e, in ultima analisi, di vivere, che ogni persona riesce a costruirsi.

Un discorso analogo a quello sulla creatività può essere ipotizzato anche per il senso di responsabilità e di autonomia. E' impossibile, infatti, formare una persona autonoma, se non gli si danno mai condizioni reali di autonomia e se non gli si dimostra che il suo spazio decisionale verrà rispettato fino in fondo. La strada da percorrere sarà dunque quella di cercare "dentro" le lezioni di matematica, così come "dentro" quelle di storia o di italiano, attività in cui gli studenti possano fare esperienza di autonomia. Con ciò non si vuole ipotizzare una scuola dove i ragazzi possano fare tutto ciò che vogliono, senza limiti né vincoli esterni, ma una scuola dove possano fare **una prova, protetta, ma non fittizia**, di che cosa significhi decidere da soli, verificando le conseguenze, positive o negative, delle loro scelte.

Da questo punto di vista è auspicabile che i nuovi scenari che la scuola dell'autonomia lascia intravedere, aprano reali possibilità per gli studenti di incidere in maniera più diretta sul proprio percorso di apprendimento. Ci pare infatti di grande rilievo che, ferme restando le coordinate di fondo del progetto educativo e gli obiettivi irrinunciabili a cui tutti devono arrivare, ogni giovane possa scegliere all'interno di un'offerta ampia e variegata di opzioni quelle che meglio rispondono ai suoi interessi, alle sue attitudini, al suo stile cognitivo, per costruire in modo consapevole il proprio itinerario formativo.

4.4. "Irrobustire" capacità trasversali.

Abbiamo visto come un punto fondamentale su cui si regge la didattica orientativa è la capacità dell'insegnante di far capire che cos'è la disciplina di cui si occupa, rendendo lo studente consapevole dei contenuti, della struttura e delle capacità che essa richiede per mettere in atto le procedure e i metodi d'indagine che sono suoi caratteristici. Da questo punto di vista ogni materia detiene una **specificità** di cui l'allievo deve diventare consapevole, per individuare, da una parte gli strumenti che ogni disciplina gli fornisce per interpretare la realtà, dall'altra per comprendere quale universo conoscitivo gli è più congeniale, quale lo attrae maggiormente, quale, insomma, può aiutarlo di più a trovare la sua strada di studio e di lavoro.

Tuttavia, se orientare vuol dire anche fornire solidi strumenti di base su cui poter fondare le proprie capacità di apprendere lungo l'arco dell'intera esistenza, ogni insegnante dovrà fare i conti con la costruzione di quelle **capacità trasversali** che assicurano il possesso di una valida **strumentazione concettuale, flessibile e trasferibile** da una situazione di apprendimento ad un'altra e che garantiscono la possibilità di appropriarsi di un buon **metodo di studio e di lavoro**. Ogni materia scolastica può allora diventare un **canale di accesso alle capacità cognitive generali**, poiché può offrire, attraverso le sue procedure specifiche, il terreno per potenziare le medesime abilità logiche che stanno alla base anche di altri percorsi disciplinari.

In questa ipotesi di lavoro non si fa riferimento ad un modello di apprendimento che, richiamandosi alle tassonomie cognitive, postula l'esistenza di operazioni mentali che possono essere esercitate in astratto, a prescindere dalle aree disciplinari. Un'impostazione di questo tipo ritiene che esse possano essere oggetto di "addestramento" al di là e al di fuori dell'insegnamento delle materie, in una "zona franca" di tipo a-disciplinare. In realtà ogni disciplina ha un suo stile cognitivo e "non sembra possibile costruire né un elenco conclusivo, né tantomeno una gerarchia di abilità generali che siano trasversali a diversi ambiti disciplinari" (C. Pontecorvo, M. Pontecorvo, *Psicologia dell'educazione. Conoscere a scuola*, Il Mulino, Bologna, 1986).

Il tentativo che qui si propone è piuttosto l'inverso, cioè quello di trovare un rapporto fra le capacità cognitive generali e la particolarità di ogni singola disciplina, partendo dalla ricerca dei processi mentali che caratterizzano ogni specifico ambito disciplinare per risalire a quegli strumenti del pensiero di carattere generale che stanno alla base di ogni percorso di apprendimento.

Il discorso apre la discussione al problema delle **abilità trasversali** che spesso vengono invocate come meta comune del lavoro di tutto il Consiglio di Classe. Una corretta visione del problema non ci pare possa prescindere dai modi, dalle caratteristiche, dai contenuti specifici proposti da ciascun ambito disciplinare. La trasversalità non esiste in astratto, prima o fuori dalle discipline, ma è ciò che, nella diversità dei singoli approcci, è riconducibile ad una **matrice cognitiva comune**. Per fare un esempio la capacità di pianificare non è "insegnabile" una volta per tutte, senza un preciso riferimento ai contenuti specifici su cui si esercita, né si può essere certi che una volta imparato a pianificare un certo tipo di attività, automaticamente si trasferisca questa modalità di lavoro anche in altri campi di applicazione. Ci pare, invece, che un insegnamento trasversale delle abilità di pensiero vada inteso come la ricerca della specificità con cui ogni materia ridefinisce lo stesso strumento cognitivo, per evidenziare ciò che di comune esiste, ma anche ciò che rivela differenze e peculiarità.

Questa procedura rafforza la **strumentazione mentale** dei ragazzi, aiutandoli a ragionare e a prendere coscienza del loro funzionamento cognitivo e li sollecita a compiere **operazioni di transfert**, poiché li mette in condizione di cogliere le relazioni fra i diversi campi del sapere e di trasferire dall'uno all'altro le abilità conseguite.

E' questo uno degli obiettivi più importanti e più qualificanti segnalati dai Programmi della Scuola Media, là dove essi insistono sull'apporto che tutte le discipline debbono dare alla formazione delle capacità cognitive, ai fini della costruzione di un individuo capace di porsi in modo critico e dialettico nei confronti di ciò che studia e delle esperienze in cui si trova a vivere.

In realtà siamo di fronte a un obiettivo spesso disatteso, perché ogni disciplina tende a parcellizzare il sapere, vedendo solo il suo ambito specifico e non tentando di collegare ciò che esso richiede, in termini di contenuti, ma anche di capacità, con gli altri "territori" della conoscenza. Accade, così, che i ragazzi vivono l'imparare le materie in modo schizofrenico, come se si trattasse di mondi separati e non di modi diversi di affrontare la realtà, e difficilmente riescono a cogliere elementi unitari all'interno della pluralità degli insegnamenti che vengono loro impartiti.

Da questo punto di vista diventa fondamentale che ogni disciplina si interroghi sulle richieste cognitive che pone ai ragazzi, cercando di definire con chiarezza quali abilità logiche possano garantire un corretto approccio al suo universo di conoscenze. Fatta chiarezza al proprio interno ogni campo del sapere potrà confrontarsi con gli altri, per cercare di scoprire i punti di contatto, le abilità comuni, nel tentativo di offrire un'immagine meno "frastagliata" delle capacità necessarie per avvicinarsi allo studio di qualsiasi materia.

La finalità ultima della Scuola dell'obbligo dovrebbe, infatti, essere non tanto quella di fornire una massiccia quantità di nozioni di vario tipo - i ragazzi ne possiedono già fin troppe - quanto, piuttosto, quella di aiutarli a mettere ordine al loro interno, acquisendo un metodo di lavoro che consenta loro di accedervi in modo autonomo e di utilizzarle per costruire un proprio sapere organizzato.

Potrebbe, allora, anche capitare, che il Consiglio di Classe perda la caratteristica , che spesso lo contraddistingue, di essere un' inutile palestra dove avvengono discussioni infinite sugli allievi ritenuti più o meno problematici, per diventare il luogo effettivo dove si concerta una **politica unitaria** di "attacco" comune al problema dell'apprendimento, dove si stabiliscono strategie differenziate, ma concordate per aiutare i ragazzi ad acquisire i "ferri del mestiere" necessari per affrontare qualsiasi tipo di studio; dove, insomma, la tanto vagheggiata "unitarietà del sapere" non rimane una affermazione generica, tipica delle circolari e dei documenti della burocrazia ministeriale, ma trova una concreta applicazione nell'agire quotidiano di chi, tutti i giorni, fa scuola.

4.5 FAVORIRE CAPACITÀ ORIENTATIVE ATTRAVERSO UNA DISCIPLINA

VUOL DIRE...

<p>Far scoprire e sperimentare il senso della disciplina</p>	<p>Quali sono gli "usi" della disciplina</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>sociali/strumentali</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>personali</p> <p>cognitivi espressivi</p>	<p>COME?</p> <ul style="list-style-type: none"> - occasioni - strumenti - metodo -strategie dell'insegnante - atteggiamenti
<p>Far scoprire e acquisire conoscenza di sé in rapporto alla disciplina</p>	<p>Quali caratteristiche ha il proprio apprendimento della disciplina</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>metacognizione</p>	<p>COME?</p> <ul style="list-style-type: none"> - occasioni - strumenti - metodo - strategie dell'insegnante - atteggiamenti
<p>Far scoprire e potenziare capacità e qualità dinamiche attraverso la disciplina</p>	<p>Quali occasioni offre la disciplina per sviluppare capacità trasversali</p>	<p>COME?</p> <ul style="list-style-type: none"> - occasioni - strumenti - metodo - strategie dell'insegnante - atteggiamenti

PARTE II

LINGUA ITALIANA

1. UNO STRUMENTO PER L'ORIENTAMENTO: IL PORTFOLIO

di Patrizia Faudella

1.1. Che cosa vuol dire orientare “dentro” una disciplina

Se “fare orientamento” non consiste soltanto nell’offrire un ampio bagaglio di informazioni riguardo al mondo del lavoro e al tipo di studi necessari per accedervi, ma vuol dire guidare gli studenti a scegliere un percorso scolastico, per metterli in grado di costruire in modo autonomo un proprio itinerario di lavoro e di vita, questo, come sostiene Pellerey, significa, prima di tutto, aiutarli a “scegliersi, nel senso di essere in grado di elaborare un progetto di sé” (Pellerey M. 1998).

Per avviare questo processo, che è lento e continuo, e, per questo motivo, non può limitarsi ad alcune attività isolate, gestite da un esperto esterno alla vita della classe, ma deve diventare un “filo rosso” che percorre tutta la vita scolastica, appare indispensabile che la scuola metta ogni studente in condizione di conoscere se stesso, non solo da un generico punto di vista psicologico, ma, soprattutto, rispetto al mondo di conoscenze cui ogni disciplina dà accesso e alla strumentazione concettuale ed operativa di cui ciascuna si serve e che la contraddistingue dalle altre.

Diventa allora importante che ogni insegnante, all’interno della sua disciplina, riesca ad individuare quelle situazioni didattiche e quegli strumenti che possono consentire ai ragazzi di acquisire consapevolezza di sé, come soggetti che apprendono e sul modo di porsi di ognuno nei confronti delle esperienze culturali che ogni materia scolastica offre loro.

Fra questi strumenti un posto di rilievo può essere assegnato al *portfolio*, sorta di fascicolo personale in cui lo studente raccoglie i suoi lavori, ne traccia una descrizione sintetica, tesa a metterne in luce gli aspetti positivi e quelli negativi, ed arriva ad una autovalutazione che può accompagnare la valutazione fatta dal docente.

Questa pratica è già diffusa in varie parti del mondo, e ne esistono varie realizzazioni, più o meno complesse e articolate. Un esempio è quello proposto dalla Comunità europea nell’ambito del Consiglio d’Europa, come modalità per documentare le competenze in ambito di apprendimento delle lingue straniere, ai fini del loro riconoscimento nel passaggio da un paese della Comunità all’altro.

Impostare un documento di questo tipo, può essere un’operazione utile all’interno di tutte le discipline d’insegnamento: in tutte è infatti importante che i ragazzi imparino a prendere coscienza delle proprie capacità in vista di scelte future, effettuate con la consapevolezza delle proprie attitudini e delle proprie capacità.

L’esempio che si vuole qui presentare, fa riferimento all’apprendimento della lingua italiana e, in particolare, alle capacità di produzione scritta. Si tratta, quindi, di un *portfolio* in cui gli studenti raccolgono in modo sistematico le composizioni scritte, prodotte nell’arco di uno specifico segmento scolastico, con l’obiettivo di documentare il proprio percorso di apprendimento. Quest’operazione ha lo scopo di aumentare la consapevolezza di sé di ciascuno studente che, nel prendere atto delle proprie difficoltà e del percorso ancora da compiere, diventa però anche consapevole dei propri punti di forza e dei propri passi avanti, acquisendo un’immagine di sé più corrispondente alla realtà e, contemporaneamente, rafforzando la fiducia in se stesso. Il senso di autostima, infatti, non nasce solo quando si constata la bontà delle proprie risorse, ma anche quando si acquisisce la consapevolezza di avere le forze necessarie per superare le difficoltà che si frappongono al raggiungimento dei risultati attesi.

1.2. Il portfolio di scrittura : il dossier

Vediamo, dunque, come può essere costruito il *portfolio* di scrittura. La nostra proposta, che si avvale di alcuni suggerimenti di Pellerey (cfr. Pellerey 1996 a, 1996 b, 1997), si presenta come un fascicolo diviso in tre parti: il *dossier*, il *diario di bordo* e il *passaporto* (v. allegato 1). Ciascuna di esse assolve un compito preciso, ma è l'interazione fra le varie parti a garantire l'efficacia dello strumento. Va sottolineato che si tratta di un esempio pensato per il momento terminale della scuola media e per il passaggio alla scuola superiore. Tuttavia, con gli opportuni adattamenti, sarebbe possibile immaginare uno strumento simile anche per gli altri livelli di scuola e sarebbe anzi interessante formulare un'ipotesi di *portfolio* che, partendo dalla scuola di base, accompagni lo studente per tutto il suo cammino scolastico, e si arricchisca e si articoli in modo più dettagliato a mano a mano che si procede nel percorso di apprendimento. L'utilità di uno strumento di questo tipo sarebbe particolarmente rilevante nei momenti di passaggio da un ciclo di studi al successivo: esso potrebbe presentarsi, infatti, come una modalità certificativa più trasparente, in contrapposizione al voto o al giudizio finale, che appare opaco e "piatto", incapace di rendere conto dello spessore del soggetto che viene valutato e potrebbe garantire, almeno sotto il profilo della valutazione, un elemento di continuità nel difficile passaggio da un tipo di scuola ad un altro.

La prima parte del fascicolo, il *dossier*, contiene una raccolta dei lavori di scrittura che lo studente ritiene più significativi, relativamente al periodo di tempo cui il *portfolio* si riferisce, ordinata cronologicamente, o strutturata secondo criteri prefissati (ad esempio per tipi di testo, o per affinità di contenuto) . L'elemento di rilievo è costituito dal fatto che la scelta dei testi da inserire è condotta in prima persona dall'allievo, che diventa responsabile dell'organizzazione del fascicolo e dell'immagine di sé che vuole trasmettere (anche se non è da escludere che, su richiesta, sia possibile un intervento di consulenza dell'insegnante).

In generale agli studenti si richiede di inserire nel *dossier* non solo i lavori che essi ritengono migliori, ma anche quelli che, per motivi diversi, rappresentano delle tappe emblematiche del loro itinerario *in progress*.. E' perciò possibile che accanto ad un testo di buona fattura compaia una prova più scadente, in grado però di esemplificare una personale modalità compositiva dello studente o un suo specifico problema di scrittura, che egli avverte come un ostacolo non ancora superato. In questo modo si affinano le capacità di autovalutazione degli allievi che sono invitati ad una riflessione sui loro prodotti (che verrà esplicitata nel *diario di bordo*), condotta non soltanto sulla falsariga della valutazione ufficiale dell'insegnante, ma anche in base a considerazioni soggettive intorno alla facilità con cui si è prodotto il testo, alla propria soddisfazione di fronte all'esito raggiunto o ad altre riflessioni analoghe, che mettono in moto precise operazioni di autoanalisi.

1.3. Il diario di bordo

La seconda parte del documento è costituita dal *diario di bordo* (v. allegato 2). Esso può essere considerato come un'autobiografia dell'apprendimento, in cui il soggetto in formazione, dopo aver selezionato e dato un ordine ai suoi lavori, spiega sinteticamente il motivo per cui li ritiene significativi ed espone le sue osservazioni in proposito. Così facendo mette in evidenza quelli che, a suo parere, rappresentano dei miglioramenti o dei peggioramenti rispetto al suo punto di partenza, evidenzia i punti di forza e i punti di debolezza del suo modo di scrivere ed arriva a rendersi conto da solo delle proprie necessità di recupero o di approfondimento.

Accanto a valutazioni sul contenuto di ciò che ha scritto e sul modo in cui ha esposto le sue idee, nel *diario di bordo* possono comparire anche giudizi sugli stati d'animo, sulle emozioni di benessere o di disagio incontrate nell'affrontare i testi prescelti, sulla propria predilezione nell'affrontare un certo tipo di contenuti o una certa categoria di testi, che esprimono il rapporto che lo studente ha con l'esperienza dello scrivere. Ciò comporta l'individuazione delle situazioni che sono state affrontate con maggiore piacere e di quelle a cui è invece legato un carico d'ansia, che può aver influito negativamente sul risultato della prova.

La compilazione di questa parte del fascicolo personale è finalizzata non solo a promuovere le capacità di valutazione e di scelta degli allievi, ma anche a stimolare la capacità di argomentare le proprie scelte, sostenendo il proprio punto di vista ed abituandosi a non esprimere giudizi, senza il sostegno di adeguate motivazioni. Essa pertanto implica lo sviluppo di buone capacità di riflessione su di sé e, contemporaneamente, richiede l'uso di una comunicazione efficace, che sappia far ricorso in modo consapevole ad una, sia pur semplice ed embrionale, strumentazione dialettica.

Per tutti questi motivi è fondamentale che il *diario di bordo* sia gestito in prima persona dagli allievi. E' tuttavia impensabile che i ragazzi, soprattutto quelli della scuola di base, siano in grado di compiere queste operazioni in totale autonomia. Sarà perciò compito dell'insegnante accompagnarli in questo lavoro, guidandoli, soprattutto durante le prime esperienze, a riflettere sulle proprie modalità di lavoro, sui propri stili cognitivi, sulle proprie preferenze e predisposizioni, in modo da far risaltare le caratteristiche di ciascuno. In questo modo l'insegnante esercita una funzione orientativa non perché indica allo studente la strada che ancora deve fare ma perché, aiutandolo a capire "dove si trova" in quel momento del suo percorso, lo aiuta ad interpretare dei dati che egli stesso ha raccolto e lo mette in grado di scegliere in modo consapevole come proseguire il suo cammino. La facilitazione dell'insegnante è infatti utile soprattutto se riesce a far emergere dalla riflessione individuale indicazioni preziose per modificare i comportamenti successivi, là dove essi si presentino come un ostacolo all'apprendimento, o, al contrario, per rafforzarli, quando siano la testimonianza di un buon rapporto con le attività proposte e con i contenuti oggetto di studio. La funzione del *diario di bordo* è infatti soprattutto quella di aiutare gli studenti a scoprirsi soggetti responsabili del loro "imparare" e di renderli consapevoli del fatto che su di esso ciascuno ha la possibilità di intervenire attivamente, modificandolo in una direzione positiva.

1.4. Il passaporto

E' la parte del *portfolio* legata alla valutazione vera e propria delle capacità di scrittura. In esso viene tracciato il *profilo delle competenze* che lo studente ha acquisito in un determinato periodo della sua formazione. Si tratta, come si può vedere, della sezione più propriamente certificativa del fascicolo, che può accompagnare ed arricchire la valutazione ufficiale. Date le sue caratteristiche il *passaporto* è gestito dall'insegnante, anche se è possibile immaginare che, per gli studenti più grandi, questa valutazione si confronti con una analoga, data dallo studente stesso, utilizzando le medesime categorie interpretative. Importante è però la constatazione che questa parte, affidata all'insegnante, non rappresenta il cardine esclusivo di ogni giudizio, ma viene assunta all'interno di un sistema complesso e articolato di valutazioni e diventa uno, ma non l'unico, degli elementi indispensabili per conoscere le proprie capacità. Da questo punto di vista il *passaporto* rappresenta uno strumento fortemente dinamico, perché non si pone come un verdetto inappellabile, ma prevede una modalità di dialogo fra insegnante e allievo. Il primo si impegna a rendere chiari i risultati attesi e a mostrare le lacune ancora esistenti; il secondo si appropria dei criteri utilizzati nella valutazione e, in base a questi, modifica la propria condotta linguistica, prendendo coscienza delle proprie difficoltà e cercando di superarle.

Per poter delineare il quadro delle competenze raggiunte da ogni studente è indispensabile che non vengano utilizzate metodologie olistiche, che considerano l'abilità di scrittura come un insieme indistinto di capacità, e che rimandano a parametri impliciti, non sempre chiari agli studenti. Tali procedure, com'è noto, variano moltissimo da insegnante a insegnante e talvolta rischiano di mutare anche quando sono impiegate dallo stesso correttore, ma in giornate o in momenti diversi. E' invece importante il ricorso a modalità analitiche, che portano alla formulazione di un giudizio complessivo attraverso l'indicazione di alcuni obiettivi, ritenuti fondamentali nell'acquisizione dell'abilità di comporre testi scritti. A tal fine è necessario che l'insegnante possa far riferimento ad una griglia di tipo descrittivo, in cui vengano segnalate le competenze che chi scrive deve saper mettere in atto per realizzare testi ben riusciti. Questa griglia dettagliata, articolata in modo diverso per ogni segmento scolastico, non contiene soltanto l'indicazione generale dei "tratti" da tenere

sotto controllo, ma ne propone una declinazione in termini operativi (indicatori dell'apprendimento), in modo da evidenziare con chiarezza le operazioni da osservare, anche in relazione con la specificità dei tipi di testo prodotti. E' importante infatti sottolineare che il concetto di competenza non è un concetto statico, ma si riferisce ad un processo che si realizza in un contesto ben preciso: la competenza non si possiede "in vitro", ma la si realizza di volta in volta in stretta relazione con un determinato campo applicativo. Per questo motivo non basta definire una serie di competenze di scrittura "astratte", valide per qualsiasi testo venga prodotto, ma è necessario affiancare ad esse l'indicazione delle competenze relative alla costruzione degli specifici tipi o forme testuale.

La griglia può essere utilizzata sia per la valutazione dei singoli elaborati presenti nel *portfolio*, sia per una valutazione di sintesi che dia un'immagine complessiva delle competenze raggiunte nell'arco di tempo cui il *portfolio* fa riferimento. Essa, soprattutto, costituisce uno strumento trasparente che rende facilmente visibile allo studente il suo "stato di salute" e gli fornisce un elemento importante per arrivare ad un'autovalutazione meno legata a sensazioni di tipo impressionistico.

La costruzione di uno strumento analitico di valutazione non si esaurisce tuttavia nella compilazione di una lista particolareggiata di indicatori. Ad essi, infatti, è necessario affiancare scale di misurazione che permettano di assegnare un valore a ciascuno degli elementi indicati, stabilendo una corrispondenza precisa fra i livelli della scala (quantificatori) e modelli di prestazione predefiniti (v allegato3). In altre parole, quale che sia la scala adottata (alfabetica : A, B, C, D, E, nel caso si scelga una distribuzione su 5 livelli; numerica: se si utilizzano i punteggi; verbale: insufficiente, sufficiente, buono, ottimo), quello che è importante chiarire è il significato operativo degli indici che la compongono. L'insegnante, infatti, di solito stabilisce in maniera impressionistica a che cosa corrisponde una prestazione media e a che cosa una prestazione eccellente. E' invece possibile procedere in maniera meno soggettiva, partendo dalla definizione del livello di accettabilità, cioè dalla soglia di *prestazione standard* che si considera indispensabile per assegnare a ciascun aspetto considerato il valore di sufficienza e, in base a questa decisione, stabilire poi il significato degli altri livelli.

Va però segnalato che una concezione delle competenze che facesse riferimento solo all'area del "saper fare" sarebbe piuttosto riduttiva. L'orientamento prevalente negli studi attuali tende infatti ad allargare il concetto di competenza anche al versante del "saper essere", considerato come il campo in cui si esprimono la dimensione dell'intenzionalità oltre a quella del risultato raggiunto. Secondo questa prospettiva un individuo è competente non solo quando è in grado di eseguire una serie di operazioni, ma anche quando dimostra una disposizione e una motivazione verso il compito che deve eseguire, quando, insomma, possiede delle doti personali che gli consentono un approccio positivo nei confronti dello specifico settore di lavoro in cui si trova ad operare. E' infatti un dato ormai assodato che il comportamento esperto (*expertise*) è un insieme complesso, in cui, accanto a quelle che di solito si intendono come competenze tecniche, assumono un grande rilievo le caratteristiche personali del soggetto, vale a dire le spinte interiori, i tratti del carattere, l'immagine di sé, che influenzano in modo determinante il risultato finale: le competenze tradizionalmente intese costituiscono certo la condizione necessaria, ma non bastano da sole a garantire un risultato eccellente.

E' allora utile che, accanto alle griglie per la valutazione degli aspetti più tecnici delle competenze, il *passaporto* comprenda anche uno strumento in grado di rilevarne gli aspetti meno definiti e più mobili, riconducibili alla personalità di ciascun individuo. Si può pensare, ad esempio, a dei questionari che, attraverso una serie di domande, portino i ragazzi a riflettere sul proprio stile di lavoro, sui propri atteggiamenti mentali, sugli interessi e sulle attitudini che sono propri di ciascuno e che lo portano a prediligere un'attività scolastica piuttosto che un'altra e a sentirsi a proprio agio o, al contrario, fortemente in ansia, quando deve affrontare un particolare ambito di studio (v. allegato 4).

Ancora una volta l'obiettivo del lavoro non è tanto il prodotto che se ne ottiene – in questo caso la compilazione di un questionario- ma il processo che viene messo in moto, che porta alla costruzione di un atteggiamento metacognitivo degli studenti. Per questo motivo il questionario, come gli altri strumenti presenti nel *portfolio*, non esaurisce la sua utilità nel momento terminale della valutazione, ma costituisce un dispositivo di riflessione continua, che garantisce di per sé un potenziamento delle competenze, dal momento che la conoscenza dei propri processi mentali, delle proprie capacità operative e delle proprie risorse individuali può aiutare lo studente ad esercitare un maggior controllo su di essi e può, in ultima analisi, migliorare la qualità delle sue prestazioni.

BIBLIOGRAFIA

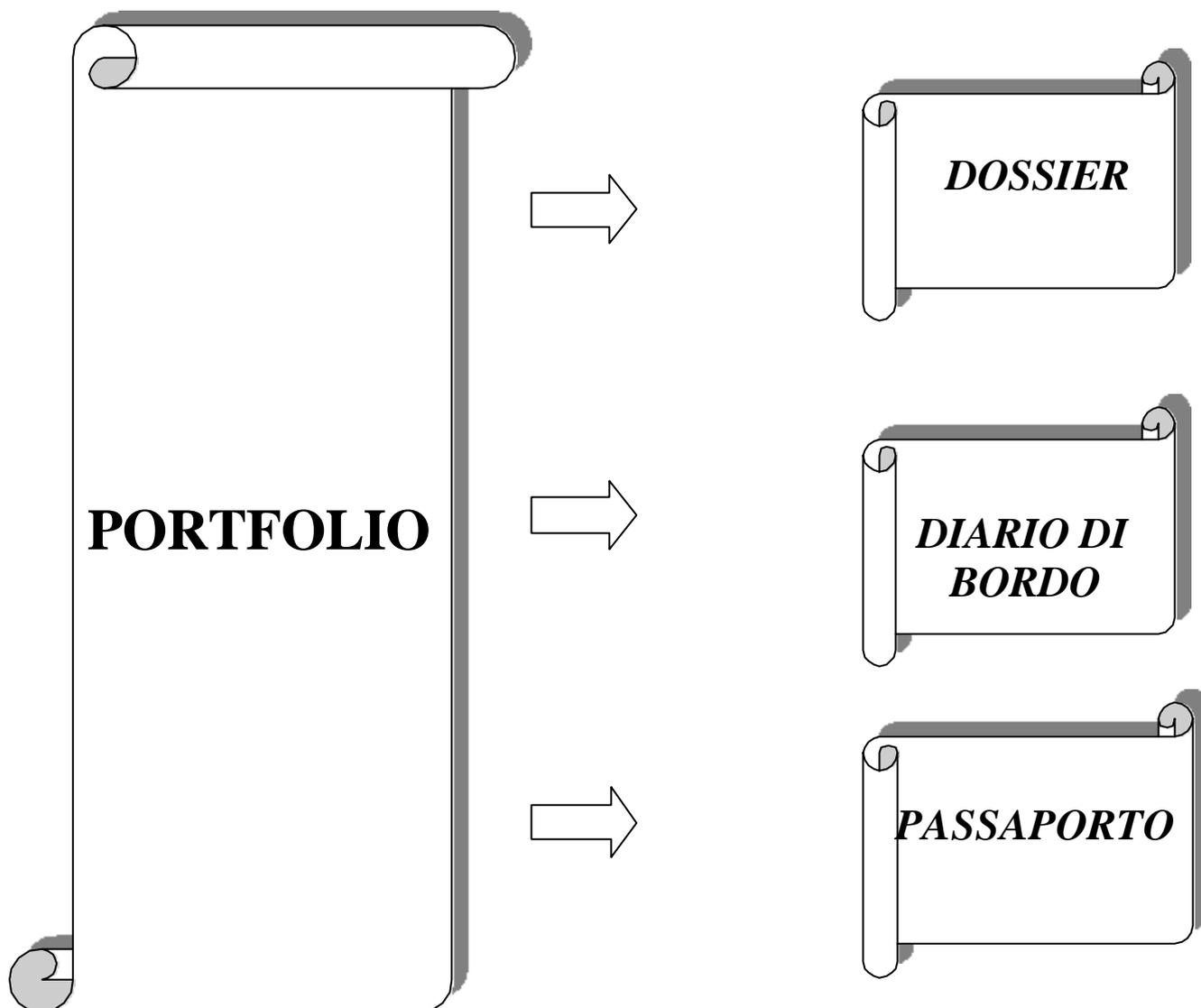
Pellerey M., (1996 a), “Strumenti per promuovere l'autovalutazione”, in *Scuola viva*, settembre 1996, pp.20-21.

Pellerey M., (1996 b), “Uso del metodo del portfolio per la valutazione delle prestazioni degli allievi”, in *Scuola viva*, ottobre 1996, pp.18-19.

Pellerey M. (1997), “ Uno strumento per valutare il piacere e il dovere di scrivere”, in *Scuola elle*, marzo 1997, pp.23-25.

Pellerey M. (1998), “L'orientamento in un sistema integrato e continuo di istruzione e formazione professionale”, in *Continuità e scuola*, n. 3, 1998, p.22).

Portfolio Européen des langues, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'Education, Strasbourg, 1997.



DIARIO DI BORDO

1

TITOLO DEL TESTO	DATA	TIPOLOGIA DEL LAVORO	MOTIVO DELLA SCELTA	OSSERVAZIONI (miglioramenti, peggioramenti)
<i>“Una giornata che ti piacerebbe vivere”.</i>	8/2/2000	<i>Racconto d'invenzione, senza traccia</i>	<i>Non ho avuto difficoltà nell'immaginare che cosa succederebbe se vincessi all'Enalotto. La prof. mi ha fatto leggere il testo ad alta voce, dicendo che era ben scritto e divertenete.</i>	<i>Rispetto ai testi precedenti, questo è più lungo e ci sono meno errori segnati. Io mi sono divertito di più a scriverlo e non mi è capitato di fermarmi a metà, senza sapere come andare avanti.</i>

PASSAPORTO

PROFILO DELLE COMPETENZE DI SCRITTURA

COMPETENZE		LIVELLI		
		1	2	3
EFFICACIA E ADEGUATEZZA	Sai adeguare ciò che scrivi allo scopo, al destinatario, al tipo di testo individuabili nella consegna di scrittura.			
COMPIUTEZZA E PERTINENZA	<i>Esponi informazioni ed idee sufficienti a svolgere compiutamente l'argomento da trattare.</i> Scegli informazioni ed elabori idee pertinenti all'argomento da trattare.			
CREATIVITA'	Sei ricco e originale nella scelta dei contenuti.			
ORGANIZZAZIONE	Strutturi il testo in modo coerente: - il testo è strutturato in parti omogenee (paragrafi, capoversi) - tutte le parti sono legate all'argomento centrale - i collegamenti logici fra le parti sono chiari.			
CORRETTEZZA LINGUISTICA (morfologia e sintassi)	Produci frasi accettabili, sia dal punto di vista della morfologia che della sintassi: - uso dei modi e dei tempi verbali - periodi completi e corretti			
CORRETTEZZA LINGUISTICA (lessico)	Usi un lessico adeguato al tema trattato: - i vocaboli sono pertinenti all'argomento trattato - sono esatti come significato			
ORTOGRAFIA	Hai la padronanza grafica della scrittura: - errori ortografici - punteggiatura - grafia leggibile			

Rispetto a queste forme testuali, sai mettere in atto le seguenti competenze:

BISOGNI	TESTI	COMPETENZE	LIVELLI		
			1	2	3
Scrivere per esprimere	A) DIARIO	A/1 Scegli le notizie e le idee in base ad un criterio di rilevanza emotiva			
		A/2 Introduci riflessioni di carattere personale			
Scrivere per registrare	B) CRONACA	B/1 Segui lo schema: chi, dove, quando, perché			
		B/2 Esponi i fatti in sequenza temporale			
	C) DESCRIZIONE TECNICA	C/1 Scegli gli elementi da mettere a fuoco e le caratteristiche da attribuire secondo un criterio di rilevanza comunicativa			
		C/2 Strutturi la descrizione in modo da far risaltare la scansione dell'”oggetto” nelle sue parti costitutive			
Scrivere per fare e far fare	D) ISTRUZIONI	D/1 Evidenzi le operazioni da svolgere, gli strumenti e i tempi necessari per eseguirle			
		D/2 Disponi le operazioni da compiere in sequenza			
Scrivere per pensare, discutere, studiare	E) APPUNTI	E/1 Individui le informazioni centrali			
		E/2 Usi tecniche di abbreviazione e accorgimenti grafici di evidenziazione			
	F) RIASSUNTO	F/1 Sai compattare linguisticamente			
		F/2 Colleghi le informazioni selezionate usando gli opportuni connettivi e riproducendo l'ordine logico del testo di partenza			
	G) TESTO ARGOMENTATIVO	G/1 Individui il problema da trattare			
		G/2 Decidi la tesi che vuoi sostenere			
		G/3 Scegli gli argomenti per sostenerla			
		G/4 Segnali lo sviluppo dell'argomentazione con gli opportuni collegamenti linguistici.			
Scrivere per il piacere di scrivere	H) RACCONTO D'INVENZIONE	H/1 Stabilisci personaggi, luoghi e tempi			
		H/2 Costruisci un intreccio			
		H/3 Inserisci parti descrittive , secondo un criterio di rilevanza soggettiva			

IO E LA SCRITTURA**Questionario sulle attitudini, sulle motivazioni e sulle modalità di lavoro**

1. Quando devi iniziare a scrivere sei preso dal panico del “foglio bianco” e hai la sensazione di non aver niente da dire?
 sì no
2. Quando devi iniziare a scrivere ti vengono in mente subito tante idee, ma non sai da dove cominciare?
 sì no
3. Prima di iniziare a scrivere perdi molto tempo, tentando varie strade?
 sì no
4. Quando devi scrivere, tendi a buttare giù le idee subito, così come ti vengono?
 sì no
5. Quando devi scrivere fai un lavoro di progettazione, più o meno lungo, prima di iniziare la stesura vera e propria del testo?
 sì no
6. Ti pare che una fase di progettazione lenta e laboriosa sia una perdita di tempo?
 sì no
7. Ti capita spesso di incominciare a scrivere di getto, ma poi di fermarti di colpo, senza sapere più come andare avanti?
 sì no
8. Ti sembra di essere uno che sa organizzare il proprio lavoro?
 sì no

9. Mentre scrivi sei molto concentrato?

sì no

10. Mentre scrivi ti distrai facilmente?

sì no

11. Durante la stesura, se prima hai fatto una “scaletta”, ti capita di non riuscire a seguirla e di sentirla come un vincolo?

sì no qualche volta

12. Durante la stesura, se prima hai fatto una “scaletta”, ti sembra che ti sia di aiuto?

sì no qualche volta

13. Quali sono le difficoltà maggiori che incontri durante la stesura? (Puoi crociare più di una risposta)

difficoltà nel trovare le parole adatte

difficoltà nel collegare le frasi

difficoltà nel costruire frasi semplici e chiare

difficoltà nel riuscire ad esprimere quello che vorresti dire

difficoltà nel collegare al piano del testo che hai progettato le idee che ti vengono in mente mentre scrivi

altro

14. Ti pare di avere più difficoltà nel trovare che cosa dire (a) o nel riuscire a dirlo in modo comprensibile (b)?

a b

15. Quando hai finito di scrivere un testo lo rileggi volentieri (a) o preferiresti non doverci tornare più sopra (b)?

a b

16. Alla fine della rilettura di solito ti senti:

soddisfatto preoccupato scontento

17. Se rileggi quello che hai scritto, riesci a fare una lettura distaccata, come se si trattasse del testo di un altro (a), o difficilmente riesci a “prendere le distanze” dal testo, in modo da vedere gli errori che hai fatto (b)?

- a b

18. Man mano che rileggi, provi a metterti dalla parte di chi leggerà il tuo testo, chiedendoti se lo capirà, che cosa potrebbe non essere chiaro per lui, che cosa potrebbe risultare non interessante, ecc.?

- sì no

19. Quando rileggi, di quale tipo sono gli errori che trovi con maggiore facilità?

- ortografia
 punteggiatura
 grammatica
 lessico
 struttura della frase
 mancanza di legami logici fra le parti del testo
 contraddizioni
 parti “fuori tema”
 altro

20. Che cosa pensi potresti fare per migliorare la tua capacità di revisione?

.....
.....
.....

21. Che cosa ti disturba di più e ti distoglie dal lavoro di scrittura?

.....
.....

22. Preferisci scrivere:

- da solo con un compagno in gruppo

23. Giudichi il metodo con cui affronti i compiti di scrittura:

- efficace e costruttivo superficiale e poco produttivo inefficace

24. Giudichi il tuo impegno:

- costante discontinuo insufficiente

25. Quando pensi ai tuoi risultati, pensi che dipendano:

- soprattutto da te soprattutto dagli insegnanti dal caso

26. Che cosa ti piace di più scrivere ?

- poesie
 racconti d'invenzione
 relazioni di esperienze fatte
 lettere
 scritti in cui esponi le tue idee su problemi di attualità
 tesine scientifiche
 commenti a testi letterari
 recensioni di libri o film
 altro.....

27. Nell'ultimo anno di scuola, qual è il testo che ti è piaciuto di più scrivere?

.....
.....

28. Secondo te, nella vita è importante saper scrivere?

sì, perché.....

no, perché.....

29. Per scrivere bene hai bisogno di.....

.....

30. Fuori dalla scuola ti è già capitato di scrivere?

- sì no

Che cosa?.....

.....

Con quale scopo?.....

.....

2. ORIENTARE CON LA (ALLA) POESIA

di Cristina Bollo

Credo che ogni insegnante il quale abbia provato a ‘far poesia’ con i ragazzi sia stato in grado di cogliere l’importanza di tale attività, così come dei risultati ottenibili, proprio ai fini dell’orientamento inteso come *conquista della consapevolezza di sé da parte del soggetto che apprende*. Se è infatti vero - come si evince dal documento di sintesi al termine del primo anno di lavoro sul progetto IRRSAE *“La funzione orientativa delle discipline”* - che orientare è dare un senso a ciò che si fa a scuola, è fornire consapevolezza del proprio apprendimento, è sviluppare qualità dinamiche, è irrobustire capacità trasversali: allora molta parte di ciò può essere demandato all’incontro con la poesia. Ma ad alcune condizioni. Perché è anche facile ottenere l’effetto opposto, come più d’uno può aver sperimentato, magari sulla propria pelle di studente.

E poiché talvolta i contrari illuminano i loro opposti, può risultare utile chiedersi che cosa, nel delicato approccio alla poesia, possa risultare *disorientante*.

Mi sono data, negli anni e nelle molteplici attività sperimentate, alcune risposte, che qui propongo in forma schematica.

CHE COSA NON ORIENTA	PERCHÉ
1. Fornire a priori definizioni e presentazioni teoriche della poesia (peggio se con accenno troppo precoce alla metrica)	La poesia rischia di venir catalogata dall’alunno tra le materie scolastiche piuttosto noiose, o comunque ‘difficili’: nulla che possa lasciar intravedere uno spazio personale di azione, un possibile coinvolgimento anche a livello produttivo
2. Affidare la comprensione del testo esclusivamente ad operazioni quali ‘fare la costruzione’, ‘cercare le parole difficili sul vocabolario’ o decodificarle tramite note, ‘fare la versione in prosa’	L’allievo è privato della meravigliosa avventura di agire in diretta sul testo (una specie di <i>total immersion</i>); l’essenza della singola poesia viene banalizzata (talvolta è preferibile un po’ di mistero su alcuni vocaboli o una scoperta del significato condotta per altra via che non la formale decodifica)

3. Non tener conto di che cosa si è fatto nel ciclo precedente di scuola, e soprattutto di come è stato vissuto interiormente l'impatto con l'oggetto-poesia (ci sono vari modi, anche indiretti, per appurarlo)	Viene a mancare un importante riferimento al vissuto del ragazzo riguardo alla materia, col rischio di non sfruttare un eventuale 'positivo' già esistente o di non venire a conoscenza di un eventuale 'negativo', che rischia di inficiare alla radice quanto stiamo per fare.
4. Usare i dati sull' autore di un'opera e sul relativo contesto storico (dati che per altro all'inizio potrebbero venir sottaciuti) in modo rigido e astratto, ovvero in modo non funzionale all'illuminazione del testo, all'interazione reciproca tra un dato prodotto e ciò che ha concorso a generarlo	Di nuovo (come al punto 1) la poesia rischia di essere confusa con una qualunque materia scolastica (nell'accezione purtroppo negativa del termine, se intesa come 'teoria' lontana dalla vita vissuta)
5. Programmare un percorso senza mirare a renderlo inizialmente gratificante, ovvero tale da portare in breve a risultati e/o prodotti facilmente raggiungibili e confezionabili (per quanto non banali)	Si rischia di perdere per strada gli allievi in difficoltà: quelli che viceversa, in determinati percorsi simili a quelli che più avanti illustreremo, possono arrivare a fornire prestazioni addirittura eccellenti

Dunque la poesia svolge una funzione orientativa se innanzitutto è colta nella sua peculiarità di veicolo a qualsivoglia forma di comunicazione che parta da un'esigenza espressiva *particolare*, tale da non esaurirsi nei modi della prosa

Oserei dire, in particolare, che la funzione orientativa della poesia nei primi cicli scolastici consiste essenzialmente nel fatto che essa venga *fruita con piacere* dal soggetto discente: ovvero fruita senza disagi, in buona compagnia (innanzitutto quella dell'insegnante- persona), cogliendone anche solo intuitivamente tutto il potenziale effetto *liberante* a livello di scelte linguistiche ed espressivo-formali. Se poi addirittura gli allievi arriveranno a produrre testi poetici - il che non è poi così raro - ecco che ciò lavora in direzione del *far prendere coscienza a ciascun ragazzo della propria irripetibile individualità* espressa proprio attraverso quella ricerca squisitamente personale che è il tentativo di dar vita ad un testo 'unico', scaturito dal proprio *io*, in libertà di contenuto e di modi espressivi.

Per questo è indispensabile che il docente da un canto si ponga delle mete parziali, circoscritte (di cui diremo), rinunciando ad una presentazione esaustiva, e dall'altro metta in gioco se stesso come individuo che si raffronta con il fenomeno-poesia, cioè con un testo che nella maggior parte dei casi (e sicuramente in quelli che per primi presenteremo agli alunni) chiede al lettore complicità, ovvero disponibilità ad interagire con quella particolare scrittura, a lasciarsene invadere, a non irrigidirsi di fronte a provocazioni, ad apparenti oscurità.

Il testo poetico può essere qualcosa che affratella insegnante ed allievo, entrambi aperti il più possibile (con l'adulto a far da modello) di fronte alle sue suggestioni.

Se fruito con questa coinvolgente interazione, può accadere facilmente (ancora l'esperienza lo prova) che ad un certo punto il ragazzo, come un aliante dall'aereo conduttore, si stacchi dall'adulto e voli per conto suo: allora il testo poetico può diventare un buon compagno di vita (molti allievi, dopo un percorso di tal fatta, hanno spontaneamente ricercato, nelle proprie letture personali, testi poetici, in biblioteca o in libreria, e, se impegnati successivamente negli studi superiori, hanno percepito meno lontani ed ostici i testi letterari più impegnativi).

Ora, premesso che l'ideale sarebbe entrare nella poesia in una situazione autentica di vita (cioè *casualmente*, per qualche stimolo portato dai ragazzi o da avvenimenti vari), possiamo intanto *creare un ambiente favorevole, predisporre il pensiero all'accoglienza di ciò che è poesia*.

Il lavoro dell'insegnante qui diventa più che mai quello di un mediatore, di un 'facilitatore', un ponte tra la *grande cultura*, quella che lui stesso ha studiato ed assimilato, e la cultura che va resa digeribile ed appetibile per il piccolo stomaco (spesso anche disturbato) dei suoi giovani allievi. E', come ciascuno di noi sa, un lavoro molto delicato, molto più impegnativo che una semplice trasmissione, sia pure ad alto livello. Occorre conoscere - possibilmente a fondo - la materia, ed operare efficaci selezioni, non penalizzanti, non banalizzanti, su di essa, per costruire una mappa di scelte prioritarie funzionali al territorio specifico di azione, ovvero alla realtà della classe.

Il punto di partenza è l'interrogarsi sull'essenza del fenomeno specifico di cui si intendono rendere consapevoli gli allievi. Infatti, se vogliamo operare in direzione di quanto appurato nei lavori del progetto citato, là dove si concorda che "il primo servizio che ogni insegnante può offrire per orientare i suoi allievi è quello di dare consapevolezza di *che cosa è e a che cosa serve* la sua disciplina", ecco che dobbiamo sforzarci di *distillare* ad essi allievi quanto sopra, in riferimento specifico alla poesia.

In altri termini: CHE COSA E' e A CHE COSA SERVE la poesia?

Le risposte - in ogni caso non facili - saranno ricavate solo al termine del percorso, ed anzi, potranno rappresentarne la verifica, se gli allievi ci arriveranno *motu proprio*

Proviamo comunque a rispondere, o meglio, a predisporre tappe di *scoperta*.

CHE COSA E' LA POESIA.

Ribadendo che non stiamo intavolando un discorso accademico a vasto raggio, ma dobbiamo attenerci ad una traccia sintetica per quanto rigorosa (ad abbozzare la quale basterebbe una qualificata voce enciclopedica, ad esempio la voce *Poesia* a cura di G. Barberi Squarotti, nel Dizionario Enciclopedico UTET, 1970), chiediamoci *quale aspetto* di tale tipologia testuale può essere adatto ad incuriosire un ragazzo, a farlo 'sostare', a dargli spunti operativi. E' certo che, all'inizio, salteremo a piè pari tutta la tradizione retorica classica. Prenderemo spunti solo dal romanticismo in poi (cito dalla voce di cui sopra: "lo svolgersi dell'età romantica accentua il carattere quasi magico della poesia [...]La poesia...si crea un proprio linguaggio *diverso per essenze...da quello comune*"): ma soprattutto dalle esperienze più

moderne: “ Il termine poesia è venuto da un lato riassumendo, negli ultimi anni, il significato originario di ‘discorso in versi’, mentre, dall’altro, ha finito per indicare un tipo di discorso letterario contraddistinto dalla concentrazione verbale, dall’estrema sperimentaltà e audacia dell’invenzione della parola e degli oggetti, dalla varietà del segno (come nella “poesia visiva”, costituita da pure indicazioni grafiche o da combinazioni di lettere e di numeri o da accostamenti di parole e immagini fotografiche), mentre alla narrativa è riservato un discorso letterario più disteso e ampio...”

Ce n’è quanto basta per autorizzare un percorso che consideri la poesia come un *regno della libertà*, dove persino le convenzioni grammaticali si relativizzano e soggiacciono a ciò “*che ditta dentro*” (immaginarsi quanto può essere piacevolmente allettante per un allievo percepire questo affrancamento). Anche solo l’incontro con l’uso (o meglio, il non-uso) della punteggiatura in Ungaretti può suscitare un felice stupore. Per non parlare poi di altre spericolate scelte linguistico-formali delle quali si può andare a caccia nella poesia moderna.

Ciò premesso, il momento (e la modalità) di inizio di questo stimolante cammino possono essere variamente predisposti dal docente¹ (posto che non sia accaduto il fatto di vita scatenante di cui parlavo più sopra), non temendo egli null’altro se non i fattori *disorientanti* e il pericolo che qualche allievo possa in ogni caso sentirsi *inadeguato*, e dunque spegnere dentro di sé quell’attesa positiva che apre i canali dell’intelligere e, soprattutto, dello sperimentare (*provo anch’io - ce la posso fare*).

Un momento privilegiato di incoraggiamento per tutti, e soprattutto per gli allievi in difficoltà, è quello *dell’interpretazione* di un testo poetico (premessi un indispensabile lavoro preparatorio che illustrerò più avanti). Ricordo, ad esempio, un felice momento di *brainstorming* attorno alla “voce viola” di Lola, nell’omonima composizione di Garcia Lorca. Ognuno - docente compreso - era libero di dare la propria interpretazione. Si scriveva alla lavagna tutto quanto proposto, senza censure. Vincevano in originalità i ragazzi meno ‘inquadrati’, quelli più in difficoltà nella *routine* scolastica: ed era un bel duplice messaggio: di incoraggiamento per loro e di ridimensionamento per i ‘sempre-bravi’. L’insegnante poteva compiacersi autenticamente (al di fuori di pietosi bluff) del risultato, e rivolgere sentiti complimenti ai ‘pierini’ di turno. Si innescava una spirale benefica di *feed back* positivo. La poesia diventava per questi ‘ultimi’ un’alleata, un campo non ostile, privo di insidie. Si muovevano a loro agio (spesso iniziavano a produrre, con la stessa disinvoltura, incoraggiati ancora e sempre). Quando l’atmosfera è quella giusta, si può persino comunicare ad un certo punto che quell’originale accostamento tra un suono (la voce) e un colore (il *viola*), tanto intrigante, ha un nome: *sinestesia*; e che analoghe sinestesie possono comparire in molte poesie, e/o essere inventate liberamente, giocando sull’accostamento tra sfere sensoriali diverse.

¹ Ne fornisco alcuni esempi in articoli a contenuto didattico (cfr. C. Bollo Testa, *Gustar poesia nella scuola media: è possibile un itinerario per “tutti”?*, in *Scuola e didattica* nn. 11 e 13, 1992; *Verso la poesia 1/2/3*, in *Scuola e didattica* nn. 14, 1993; 8 e 10, 1994) e nel volumetto C. Bollo, L. Brandi, *Italiano*, Brescia, Editrice La Scuola, 1998; in particolare i capp. 1.7 *Verso la poesia senza fretta*; 2.3 *Il ruolo dei suoni in poesia*; 2.4 *Incontro con la metrica: la matematica c’è ma non si vede*; 3.4 *Letteratura in presa diretta. Piacere, Ugo Foscolo!* In quest’ultimo si ipotizza un approccio, basato sui già citati punti di attenzione didattica (un

Ovvero: il punto di attenzione predominante (che è l'uovo di Colombo nella ricca letteratura pedagogica, soprattutto in quella progettuale) deve essere, dando spazio alla realtà effettuale della classe e di ciascun ragazzo, la preparazione del terreno, o dell'atmosfera che dir si voglia: 'a caldo' possono passare e dare frutti proposte che normalmente rischierebbero di suonare addirittura ostiche, e di conseguenza venir rifiutate. Questo 'punto caldo' per l'introduzione della poesia (quanto mai indispensabile, vista la peculiarità della poesia stessa) può essere favorito da diverse situazioni e/o attività.

Come esempio fra i tanti (collegandomi a quanto anticipato più sopra sull'interpretazione di un verso di Garcia Lorca) cito per intero un'esperienza che ho riprodotto in classi e annate diverse, ottenendo ogni volta risultati non deludenti.

Posto che la mappa iniziale, cui più sopra ho accennato, prevede innanzitutto una sensibilizzazione al particolare uso della parola che si fa in poesia, come frutto di una ricerca - più o meno istintiva, più o meno meditata e sperimentata - volta a veicolare ciò che lo scrivente vuol comunicare in quel momento; ricerca attenta così a corrispondenze di significato come ad esiti fonico-ritmici, ma comunque *molto libera e personale*: pare piuttosto importante offrire esperienze di uso della lingua in situazioni diverse dal consueto, sganciate da rigori logici e cogenti coerenze, non vincolata alla comunicazione funzionale di un premeditato messaggio. In altre parole, usarla in modo ludico, tramite gli ormai collaudati giochi di parole.

Questi ultimi per di più, oltre che funzionali a quanto sopra, presentano un altro motivo di interesse, in quanto talvolta può accadere che si avvicinino, sia pure casualmente, nel loro liberissimo uso della lingua, alla poesia; e dunque aprano davvero la porta all'ingresso ufficiale di quest'ultima.

Il gioco linguistico del *tautogramma*², ad esempio, nel puntare l'attenzione sulla ricorrenza di un fonema, sembra una specie di *super-allitterazione*, per quanto fine a se stessa: e talvolta, come vedremo, può dare origine ad un prodotto suggestivo, riconducibile alla tipologia poetica.

Si parte, come ognuno sa, da una lettera qualunque (ad esempio la m), e per questa particolare attività didattica è consigliabile concordare anche una parola-chiave iniziale (ad esempio mare), che solleciterà una certa direzione di ricerca, per analogia o contrasto o libera associazione di idee. Ogni allievo (e magari anche l'insegnante) scrive a ruota libera più parole possibili inizianti per la lettera stabilita. Raccolte poi le parole rinvenute, si procederà a metterle in combinazione fra loro, operando individualmente od in gruppo.

L'insegnante stesso potrà selezionarne alcune più adatte allo scopo e condurre un'esercitazione che dimostri la possibilità di combinazioni diverse con lo stesso gruppo di lessemi.

approccio, quindi, facilitato e gratificante, ma non depauperato), con la letteratura nella scuola dell'obbligo, previo il percorso illustrato nei capp. precedenti, più su indicati, cui va dedicato almeno un biennio.

². Il gioco consiste, come suggerisce l'etimologia (dal greco. *tautós* = 'stesso, identico' e *grámma* = 'lettera') nel ricercare parole inizianti per la stessa lettera dell'alfabeto e nel combinarle a piacere in testi più o meno lunghi. Si va da un'applicazione 'rigida' che richiede esclusivamente l'uso di parole con la stessa iniziale ad una più elastica, che permette l'introduzione di articoli e preposizioni

Un esempio, con la parola-base mare e le seguenti altre: misterioso , mescola, mille, micce, minuscole .

Il risultato delle combinazioni potrebbe essere il seguente.

<i>A</i>	<i>B</i>
<i>Misterioso il mare</i>	<i>Mille micce</i>
<i>mescola</i>	<i>minuscole</i>
<i>mille micce</i>	<i>mescola</i>
<i>minuscole</i>	<i>misterioso il mare</i>
<i>C</i>	
<i>Il mare mescola</i>	
<i>misterioso</i>	
<i>mille micce</i>	
<i>minuscole</i>	
<i>D</i>	<i>E</i>
<i>Mille minuscole</i>	<i>Il mare misterioso</i>
<i>micce</i>	<i>mescola</i>
<i>mescola</i>	<i>mille micce minuscole</i>
<i>misterioso</i>	
<i>il mare</i>	

Gli allievi, dopo aver provato a creare combinazioni, sceglieranno quella preferita, e saranno successivamente aiutati ad esplicitare il motivo della loro scelta. Se per caso le preferenze si appuntassero sulle prime quattro, l'insegnante guiderà a cogliere l'elemento stilistico che effettivamente differenzia questo gruppo dall'ultima proposta, vale a dire la presenza dell'*enjambement*, *come un ponte sospeso a fine verso* (perché di 'verso' si può parlare, in questi piccoli prodotti poetici). Solo nel caso E ogni 'riga' corrisponde ad un gruppo di parole (o sintagmi) divise secondo un criterio sintattico : tant'è vero che tale divisione pare concepita in funzione di un classico esercizio di analisi logica

Lasciando libera espressione ai ragazzi, si raccoglieranno opinioni (sfiorando anche qui il gioco, ma solo apparentemente) sul diverso effetto dei vari *enjambements*, basato su *aspettativa e sorpresa*: ad esempio , nel caso C, dopo il verso "*Il mare mescola/...*" ci si aspetterebbe un complemento oggetto , invece si incontra l' inatteso attributo ("*misterioso*") in funzione predicativa che, riferito al "*mare*" iniziale, ne dissolve ogni concretezza materiale, e risveglia, nell'immaginario di ciascuno, quelle fantasie o risonanze che dilatano il confine 'letterale' o 'referenziale' della singola parola, costituendone la *connotazione*, il cui effetto di '*significato aggiunto, amplificato*' si riverbera su altre parti del testo.

Analogamente la combinazione D "*Mille minuscole/...*" non suggerisce quali fra le infinite cose minuscole potrebbero comparire nel verso successivo, così come rimane *misterioso*,

appunto, l' autore dell' azione, fino all'ultimo. Tale effetto è ancora amplificato dalla costruzione inversa (presente per altro anche in B).

Molto più banale e scontata la combinazione E, nell'ovvia costruzione diretta e nell'annullamento dell'effetto 'suspence', anche se il testo che ne risulta può ancora contare sulla suggestione delle parole usate e sulla originalità della *metafora* comunque presente (che con l'occasione si farà cogliere)

Per una tappa successiva, è predisposto un testo poetico d'autore, scelto appositamente per l'evidente protagonismo dei suoni in allitterazione e per le metafore da interpretare: si tratta di uno dei più noti "Canti gitani" di F. Garcia Lorca, "Nacchera"³ che citerò qui di seguito per comodità di lettura. Esso però non è così "facile" (o meglio, "accettabile") come sembra, per la mentalità dei ragazzi, che rischiano di sottovalutarlo e di rifiutarlo, per cui, prima di introdurre la lettura diretta, può essere consigliabile ricercare il famoso 'punto caldo' con un'attività di cui dirò

NACCHERA

***Nacchera,
Nacchera,
Nacchera.
Scarabeo sonoro.***

***Nel ragno
della mano
arricci l'aria
calda
e ti strozzi nel tuo trillo
di legno.***

***Nacchera,
Nacchera,
Nacchera.
Scarabeo sonoro.***

³ Ritengo un fattore orientante, oltre che metodologicamente corretto, quando si presenta un testo straniero, in particolare una poesia, segnalare il problema della traduzione. Gli allievi devono sapere che non stanno leggendo o ascoltando le 'parole originali' di Garcia Lorca, bensì quelle scelte da Carlo Bo nella versione dalla lingua spagnola all'italiano. E' filologicamente educativo (e in questo caso, data la somiglianza tra le due lingue, se ne potrà intuire agevolmente il significato) presentare, anche solo come una curiosità, la versione originale.

Crótalo

Crótalo, /Crótalo, / Crótalo. /Escarabajo sonoro. /

En la arana / de la mano / rizas el aire / calido, y te ahogas en tu trino / de palo.

Crótalo, /Crótalo, /Crótalo. /Escarabajo sonoro.

Non c'è alcun bisogno, invece, di fornire a priori notizie sul contesto storico-culturale e sulla figura dell'autore, che appesantirebbero questa delicata fase di approccio diretto al testo, e che saranno comunque richieste più avanti dagli allievi, per naturale curiosità, se il percorso di lettura sarà stato efficace.

L'attività qui di seguito illustrata ha molteplici effetti orientativi : a) simulare (per quanto rozzamente) la situazione in cui può essere nata l'ispirazione del Canto; b) permettere ai ragazzi di sperimentare fin da subito la famosa 'libertà espressiva' (con dei prodotti che potranno essere variamente riutilizzati) ; c) creare una forte aspettativa sul testo.

Ecco di che cosa si tratta.

Essendo piuttosto semplice portare in classe lo strumento che dà il titolo al componimento, ovvero una nacchera (la collaborazione con l'educazione musicale è massimamente auspicabile per 'entrare' nella poesia, non solo in questo caso) e trarne suoni con il movimento delle dita (rappresentando così il "*ragno della mano*"), si chiederà ai ragazzi di scrivere - molto liberamente - qualunque impressione o pensiero o fantasia venga loro in mente ascoltando tale suono e vedendo tale strumento in azione. Si ribadisca l'incoraggiamento alla spontaneità, si garantisca l'accettazione dei prodotti scritti senza preclusioni né censure, per di più in...franchigia grammaticale (ovvero senza alcuna eventuale correzione morfo-sintattica). Non sembrano eccessive queste 'precauzioni': l'esperienza dimostra che ci addentriamo in un terreno molto delicato, in cui bisogna ancora fare i conti con inibizioni, paure, *clichè*, condizionamenti: e che la struttura-scuola in quanto tale, di solito, non aiuta a 'liberare il pensiero.'

Raccogliendo i testi prodotti, verrà ribadito che tutti gli scritti hanno una loro validità e non saranno sottoposti a valutazione .

Con la successiva lettura espressiva di "*Nacchera*" da parte dell'insegnante (che evidenzierà la componente fonico- ritmica del testo , ora martellante e 'monotona' nel senso etimologico del termine, ora ad alta energia acustica per il comportamento frequenziale del fonema \underline{r} , da solo od unito alla \underline{t}) , gli allievi verranno a conoscenza di ciò che ha 'sentito' e 'scritto' un poeta, ascoltando un suono di nacchera. La peculiarità del componimento in cui è praticamente palpabile la corrispondenza tra livello fonico e semiotico si presta particolarmente alle analisi che illustreremo, ma anche ad un effetto 'provocatorio' iniziale, in quanto di solito alcuni allievi, non ancora avvezzi a cogliere raffinate allitterazioni e preziose metafore, manifestano come minimo perplessità di fronte ad un testo che , su quattordici versi, ne presenta sei costituiti dalla semplice ripetizione della parola "*nacchera*" senza neppure un attributo o una variazione, ed altri due , altrettanto identici , con l'immagine (per altro già più complessa) dello "*scarabeo sonoro*".

Secondo loro 'succede qualcosa' (qualcosa, comunque, difficile da decodificare), soltanto nel corpo centrale (forniremo la terminologia di '*strofa*') dello 'strano testo' presentato come una poesia. In una classe dove si condusse questo esperimento, un incauto allievo buttò là: "sarei capace anch'io di scrivere una cosa così": peccato che l'avesse davvero appena scritta, quella cosa (l' impressione personale ascoltando il suono di nacchera) e che per l'appunto non fosse 'così', e neppure vagamente paragonabile.

Un fatto del genere può offrirci il destro a dimostrare nei fatti come , *per passare da una prima impressione soggettiva ad una forma di giudizio su contenuti e forme di qualsiasi testo, occorrono specifici strumenti ed opportuni allenamenti.*

Che è quanto si intende fare con le successive operazioni

Né sembri in contraddizione, questo richiamo al *metodo* ed al *rigore*, con l'attenzione a *promuovere benessere e senso di sicurezza* nel trattare il testo poetico: la sicurezza deriva

anche dal *poter* riconoscere serenamente i propri limiti, con l'attesa positiva di un concreto aiuto a superarli mediante strumenti che vengono forniti in relazione al bisogno del momento ed alla particolare fase operativa.

L'attenzione dell'insegnante sarà appunto quella di *allestire adeguatamente i percorsi, attenendosi sostanzialmente alle seguenti quattro fasi* (in parte già esemplificate):

- 1) stimolo iniziale dal vivo (i giochi di parole, l'esperimento di ascolto, ecc.) con raccolta ed osservazione dei risultati, che possono essere le *performances* od i prodotti grezzi degli allievi, nonché rilevazione del *feed back* che si viene creando;
- 2) fissazione delle *conquiste* o scoperte in campo teorico (onomatopea, allitterazione, personificazione, enjambement, ecc.);
- 3) incontro con testi d'autore paradigmatici rispetto al punto 2 e relative operazioni di analisi, mirate a distinguere fra un primo livello di indagine (relativo alla struttura) ed un livello successivo (con ipotesi, da verificare, di decodificazione ed interpretazione);
- 4) produzione scritta da parte degli allievi (riproduzione di modelli compositivi, rilevazione di particolari fenomeni, con o senza compilazioni di tabelle, testo per fissare quanto scoperto nei diversi livelli di indagine, ecc.)

Completiamo l'esemplificazione della fase 3 sul testo di G. Lorca, premettendo i seguenti punti di attenzione nel procedere:

- prima di affrontare commenti ed interpretazioni di un testo poetico, occorre considerarne la struttura, ovvero, tutto sommato, la sua oggettività di prodotto, e di prodotto speciale (quel tanto che basti a non peccare di arbitrarietà o di forzature nel cogliere il messaggio);
- la relativa operazione di 'smontaggio' e 'radiografia' va effettuata interagendo con gli allievi, secondo un metodo rigorosamente maieutico-deduttivo;
- se in questa fase emergessero *in nuce* alcuni elementi di interpretazione, che per altro aiutano a penetrare meglio nel testo, in una sorta di 'Zirkel im Verstehen' di spitzeriana memoria, essi verranno comunque disciplinati e posticipati il più possibile, in modo da rendere evidente la differenza tra il momento della lettura mirata a cogliere tutti i segnali del testo, e quello dell'interpretazione ;
- la fase dell'interpretazione va comunque vissuta liberamente, con la rassicurazione che si può sovrapporre il proprio 'io' ad un testo poetico e mettere in primo piano la propria sensibilità per gustare il testo stesso e sentirsene invasi: ma senza alterarlo o forzarlo nella sua struttura ;
- è importante rinunciare esplicitamente ad ogni apparato di note e commenti prestabiliti, per far passare il messaggio che il testo si presenta da sé e che insieme, insegnanti ed allievi, si può 'osare' un approccio diretto (questo rinforza sempre molto i ragazzi).

Fra gli elementi 'oggettivi' cui si è fatto cenno, c'è il particolare *ritmo* di una composizione poetica

Una seconda lettura di "Nacchera" marcherà tale componente, guidando alla rilevazione di accenti forti (*ictus*) ed evidenziando le vocali su cui questi cadono.

NACCHERA
 NACCHERA
 NACCHERA
 SCARABEO SONORO

NEL RAGNO
 DELLA MANO
 ARRICCI L'ARIA
 CALDA
 E TI STROZZI NEL TUO TRILLO
 DI LEGNO.

NACCHERA,
 NACCHERA,
 NACCHERA.
 SCARABEO SONORO.

In gruppo si costruisca il seguente schema, basato in questo caso sul numero delle lettere e non sulle sillabe:

SCHEMA FONICO- RITMICO DELLA POESIA "NACCHERA"

- a - - - - -

- a - - - - -

- a - - - - -

- - - - - e - - - - o - - -

- - - - - a - - - -

- - - - - a - - - -

- - - - - ' a - - - -

- a - - - -

- - - - - o - - - - - - - - - - i - - - -

- - - - e - - - -

- a - - - - -

- a - - - - -

- a - - - - -

- - - - - e - - - - o - - -

Osservando la simmetria dello schema ritmico , quantifichiamo la maggioranza di a (10 su 17) e la presenza di una sola i , acuta, in posizione finale nel verso più lungo (di cui ci chiederemo ragione). La composizione si presenta dunque con una prevalente sonorità aperta e chiara, espressa dalle a, ma anche dalle e ed o , mentre manca del tutto l'impronta cupa del suono u (inizia la scoperta che anche le vocali hanno una loro connotazione).

Ci concentriamo ora sulla presenza di alcune consonanti 'strategiche' per scoprire la presenza di allitterazioni e la relativa funzione nel rapporto significante-significato.

Molto ricca la strofa mediana, in cui spiccano le occorrenze di r, t, tr. Non passa però inosservata l'allitterazione di s dello *scarabeo sonoro*.

E' necessario visualizzare anche questo ulteriore passo nell'analisi oggettiva del testo, evidenziando le consonanti più significative con colori convenzionali (opportuna la costruzione di un cartellone, cui riferirsi nel momento dell'interpretazione), nella scelta dei quali i ragazzi di solito, anche senza supporto teorico, si basano su significati che richiamano la teoria di Kandiskij: *rosso* per la r (idea di vitalità, movimento intenso, gravidanza del carattere); *giallo* per la s (inquietudine, diffidenza, ma anche leggerezza, preziosità); *viola* per la t (durezza, determinazione). Si conferma dunque che suoni e colori posseggono una loro connotazione, capace di procurare sensazioni variegata costituenti il fascino di un linguaggio allusivo quale può essere riprodotto proprio in poesia.

Le operazioni di visualizzazione illustrate non rappresentano un espediente giocoso fine a se stesso, ma sono funzionali ad un approccio corretto che rispetti le esigenze della fase di maturazione intellettuale dei ragazzi in questa fascia di età . Non è poi escluso che, di fronte ad un cartellone da elaborare, l'insegnante stesso, 'smontando' il testo con gli allievi, scopra nuove angolature di indagine e nuovi significati. Quando ciò accadesse, occorre approfittarne per rinforzare il concetto di *potenzialità del testo poetico*: anche dopo molti studi ed una fondata conoscenza di un determinata opera, è ancora possibile coglierne aspetti latenti, aggiungere maglie alla rete di riferimenti incrociati, subirne il fascino in suggestioni inedite o rinnovate.

Sarà un bel momento poter rendere partecipi di ciò gli allievi , e sicuramente una *situazione formativa prenderne atto, mostrando un atteggiamento di ricerca , aperto ad ogni nuovo apporto*.

I due prodotti ricavati dal primo livello di analisi (lo *schema ritmico* e la *rilevazione dei fenomeni allitterativi*) offrono materiale di lavoro: ponendo i fenomeni così quantificati sotto gli occhi degli allievi, si può dare il via ad un libero giro di osservazioni ed interpretazioni (essendo fatto salvo il rispetto del testo nelle sue strutture portanti) .

Di solito attirano l'attenzione le eccezioni (ovvero il fenomeno isolato, come la i dello schema ritmico) o gli accumuli (vale a dire la reiterazione di fenomeni quali che siano) e su questi si esercita la curiosità. Saranno un puro caso? Avranno un significato? E in tal caso, quale?

Quando i ragazzi iniziano ad 'interpretare' in un vero e proprio *brainstorming* si possono avere piacevoli sorprese, sia per acutezze e profondità inaspettate, sia per il palesarsi di insospettite *performances* da parte di allievi non particolarmente brillanti.. L'insegnante si tenga pronto, comunque, a stimolare ipotesi di indagine ed a suggerire tracce di discussione ove, viceversa, la partecipazione languisce.

Un'altra caratteristica di questo metodo, ispirato, come si è accennato allo 'Zirkel im Verthehen', o 'circolo della comprensione'⁴ è il poter 'partire' da qualunque punto, anche periferico: il collegamento con il nucleo essenziale è garantito dall'essere, questo punto, parte di una circonferenza al cui centro si arriva proprio perchè l'analisi non si fonda tanto su sporadiche 'impressioni' soggettive, quanto su rilevazioni di dati molteplici e concatenati, appartenenti alla struttura del testo.

In questo caso, ad esempio, si può dare il via alle libere interpretazioni degli allievi partendo indifferentemente dall'osservazione dello schema fonico-ritmico o delle allitterazioni segnate con i colori: prima o poi si troveranno punti di congiunzione nelle varie ipotesi su certi fenomeni (e intanto se ne potranno scoprire altri, come le metafore), e dunque *la ricerca di un possibile significato di fondo del componimento verrà guidata ad una conclusione basata su 'prove' interdipendenti e complementari.*

Vediamo nei dettagli che cosa può succedere, ad esempio, iniziando ad osservare e ad interpretare lo schema fonico-ritmico (ed aggiungendo man mano le altre rilevazioni).

Emerge il contrasto tra la predominanza di vocali aperte e chiare in una lunghezza mediamente costante di versi e l' 'anomalo' verso 9, particolarmente lungo, caratterizzato dalla presenza della vocale i lanciata in finale con il massimo dell'acutezza (non per niente appartiene alla parola "trillo", preceduta da un verbo inquietante: "*ti strozzi..*"): sembra un grido ad alta frequenza di decibel, e si trova per di più nella strofa mediana, quella caratterizzata (come mostrano i colori delle allitterazioni) dalla presenza ricorrente di consonanti che racchiudono a loro volta un'alta energia acustica:

Nel ragno
della mano
arricci l'aria
calda
e ti strozzi nel tuo trillo
di legno

Ci sono elementi sufficienti per dare forma alla confusa sensazione che nella strofa mediana 'succeda qualcosa': infatti si infrange la rassicurante, meccanica regolarità del ritmo iniziale.

⁴Come scrisse Leo Spitzer, "*Il sangue vitale della creazione poetica è lo stesso dappertutto, sia che incidiamo l'organismo nella "lingua", sia nelle "idee", o nell' "intreccio" o nella "composizione"* . Allo studioso si chiederà di "*lavorare dalla superficie verso "l'interiore centro vitale" dell'opera d'arte: anzitutto osservando i particolari che si manifestano alla superficie di una data opera...quindi raggruppando quei particolari e cercando di integrarli in un principio creativo che può essere stato nell'anima dell'artista; e finalmente ritornando su tutti gli altri gruppi di osservazioni per riscontrare se la "forma interiore" che si è costruita per tentativi corrisponde all'insieme dell'opera. Dopo due o tre di questi "viaggi di ritorno" lo studioso sarà certamente in gradi di stabilire se ha trovato o no il centro...*" Tanto basti per incoraggiare una didassi alla continua ricerca di apporti e stimoli (sia pure datati, in quanto si fa riferimento a "*Critica stilistica e storia del linguaggio*", Laterza, Bari, 1954) da tradurre in una metodologia adeguata all'oggetto e al destinatario.

Già l'allitterazione della *g* in

*Scarabeo g*onoro

introduce, al verso precedente, una sottile vibrazione, ma ancora stemperata nei suoni caldi delle vocali e mitigata dal ritmo lento dovuto alla posizione degli accenti (cfr. *schema*): successivamente (ai vv. 5 sgg.) si avverte invece, come già rilevato, una maggior tensione. ed inquietudine.

A questo punto, se il cammino percorso ha dato qualche frutto, gli allievi potrebbero riconoscere la presenza dell' *enjambement* che caratterizza tutte le coppie di versi della strofa in questione, e chiedersi quale sia l'apporto di tale procedimento all'interno del significato che si va ricercando.

In che cosa consiste, questa volta, l'effetto *suspence* ?

La risposta porterà a scoprire un'altra figura semantica, che è di casa in moltissime poesie: la *metafora*. Incontrarla e presentarla sul momento, mentre si lavora all'interpretazione di un testo (vale a dire *in situazione*, nel momento in cui serve averne consapevolezza) è coerente al metodo che stiamo esemplificando.

Osserviamo infatti che l'apparente serena semplicità del tema (significata dai suoni predominanti e dal prevalente ritmo di danza) è incrinata non solo da quanto già rilevato a livello fonico nella strofa mediana, ma anche - e qui si introduce la novità - a livello semantico e figurato, con la scelta del poeta di nominare 'insetti', con tutto quanto ciò comporta in possibili connotazioni negative, di 'ribrezzo'.

Quali potrebbero essere le motivazioni a tale scelta?

Continuiamo a cercare risposte nei diversi livelli di lettura del testo.

Da un lato c'è la funzione referenziale: lo "scarabeo" ed il "ragno" sono innanzitutto un termine di paragone figurativo, ovvero richiamano la *forma della nacchera* e la *posizione delle dita* che suonano tale strumento (come è auspicabile che i ragazzi abbiano potuto vedere con i loro occhi all'inizio di questa attività). Dall'altro, però, c'è la *potenza allusiva della metafora*, che, nella sua caratteristica di 'paragone accorciato', spezza ogni tranquillizzante legame logico e, di fatto, inserisce i due insetti nel bel mezzo della ripetizione "Nacchera/nacchera/nacchera", quasi ipnotica nella sua fissità. Entra in gioco, allora, il vissuto di ciascuno, che produce sensazioni aggiunte.

Può essere interessante lanciare un momento di *braistorming* su quanto evocano, negli allievi, le parole "scarabeo" e "ragno", per rafforzare il concetto di connotazione e interrogarsi sulla sua funzione in poesia.

Lo "scarabeo", ad esempio, potrà risvegliare ricordi scolastici (l'antico insetto sacro degli Egizi) o essere visualizzato come lucida, elegante figura alata, oppure evocare uno sgradevole disturbo in qualche soggiorno all'aperto. Il testo, però, gli affianca un aggettivo, "sonoro": e le due *g* iniziali ci riportano ad un'impressione uditiva, quella di una sibilante vibrazione, che è insieme l'animale in volo ed il tema del suono legato alla *nacchera*.

Ed ecco che questo semplice strumento di legno acquista una vita propria tramite il paragone implicito (*l'effetto metafora*) con l'insetto.

L'impressione (di una vita autonoma dello strumento) è amplificata nella strofa mediana, tramite l'altra *metafora del ragno*. Vi si aggiungono inquietudine, tensione e mutamento del ritmo iniziale: non solo per l'immagine della *mano-ragno* annaspante in movimento rapido e

vibratile e per il verbo *strozzarsi*, ma anche per il tipo di fonemi predominanti (evidenziati con i colori). Si nota soprattutto la durezza quasi crudele di quelle quattro *t*, le uniche presenti in tutto il componimento, concentrate nel verso più lungo, in cui si trova - come è già stato segnalato - l'unica *i* accentata, acutissima.

La tensione, già momentaneamente allentata dall'aggettivo "calda" (suono aperto e rassicurante, dopo l'accumulo di *r*, per la connotazione positiva del calore), si scioglie nel sintagma "di legno", che pare neutralizzare, richiamandolo per consonanza, il "ragno" di cinque versi più sopra. Anche l'ultimo *enjambement* contribuisce a diradare l'inquietudine: "ti strozzi nel tuo trillo..." (ma) "di legno" (ovvero di un oggetto inanimato).

Lo stesso *iter*, a riferimenti incrociati, si può fare partendo dall'osservazione delle allitterazioni evidenziate con i colori convenzionali. Si arriverà ugualmente a notare le caratteristiche della strofa mediana ed a tessere le fila dei richiami interni al testo⁵.

Dopo tale percorso (che ho qui per comodità sintetizzato a posteriori nelle possibili soluzioni interpretative, ma che, come più volte ricordato, va condiviso passo passo con gli allievi, attendendo ogni volta le loro risposte e fissandole in modo opportuno) si può affrontare l'altro quesito:

A CHE SERVE LA POESIA?

Suggerisco di lasciar rispondere gli allievi molto liberamente: e di *ripartire* dalle loro risposte, qualunque esse siano, per un nuovo percorso.

A questo punto è storia infinita. La storia di ogni classe, unica, irripetibile.

Mi auguro e vi auguro delle belle emozioni.

BIBLIOGRAFIA

- Bollo C., Brandi L., (1997), *Italiano*, Brescia, La Scuola
Beccaria G.L., (1989), *L'autonomia del significante*, Torino, Einaudi
Lageder E, Zucchini G.L., (1987), *I modi e le forme della poesia*, Brescia, La Scuola
Manzotti E., (1992), *Lezioni sul testo*, Brescia, La Scuola
Spitzer L., (1954) *Critica stilistica e storia del linguaggio*, Bari, Laterza,
Terracini B., (1966), *Analisi stilistica*, Milano, Feltrinelli
Renzi L., (1985), *Come leggere la poesia*, Bologna, Il Mulino

⁵Giunti a questo punto, appare tangibilmente confutabile il riduttivo 'giudizio' iniziale buttato là da un incauto allievo: ciò che poteva sembrare un componimento troppo 'semplice' si è rivelato carico di significato indotti, amplificati dalla sensibilità di ciascuno e suggeriti da un'analisi attenta a struttura e significante.

3. ORIENTARE ATTRAVERSO LA DIDATTICA DEI LABORATORI: L'ESEMPIO DELLE "ABILITÀ DI STUDIO"

di Maria Luisa Masturzo e Laura Meli

3.1. Alcune brevi considerazioni

Nella attuale scuola dell'obbligo sono certamente presenti alcune tendenze preoccupanti delle quali gli insegnanti debbono farsi carico:

una precoce estraneità degli allievi meno dotati alle attività didattiche il che inevitabilmente si traduce in selezioni, abbandoni, emarginazione;

uno insoddisfacente rendimento degli allievi più dotati che spesso non trovano stimoli adeguati a stimolare, potenziare le loro capacità;

la non crescita intellettuale degli allievi di livello intermedio che dovrebbero essere quelli che costituiscono la struttura di base del nostro lavoro e che invece difficilmente riescono a divenire soggetti attivi e trainanti dell'attività didattica.

3.2. Quali soluzioni ?

Una delle molte risposte possibili a queste problematiche può essere quella di impostare una didattica per laboratori i quali lavorino ad incrementare alcune competenze di tipo trasversale, tra cui, ad esempio: "il saper studiare".

Ora, tuttavia, prima di ragionare su specifiche competenze, soffermiamoci a riflettere sul perché, come e quando una didattica dei laboratori può essere orientativa. Una prima risposta potrebbe essere: è orientativa se è in grado di creare situazioni di apprendimento che siano significative per l'allievo, nel senso che esso sia messo in grado di dare un senso a ciò che apprende.

All'interno di questo discorso sono presenti alcune idee, o potremmo meglio dire alcune scommesse di fondo:

- a. la possibilità di una maggiore individualizzazione delle attività proposte ed un loro più esplicito approfondimento ;
- b. l'acquisizione di un metodo di lavoro interessato a riflettere sia sul percorso che la mia mente ha seguito nello svolgimento di una certa attività, che sul risultato, il quale è spesso vissuto come giusto o sbagliato, ma non come processo conoscitivo; (dimensione meta cognitiva dell'apprendere)
- c. la valorizzazione dell'ERRORE, che acquista una sua valenza positiva all'interno del mio percorso di conoscenza; non solo, quindi, il capire come sono arrivato alla risposta corretta, ma anche conoscere, per poter modificare, quale ragionamento mi ha condotto a sbagliare;
- d. la possibilità di scoprire per ogni allievo quella che ci piace definire la "fatica dello apprendere" e quindi il poter misurarsi con questo aspetto che è certamente di per sé formativo e orientativo. La dimensione classe spesso permette agli allievi meno

“brillanti e pronti” il sottrarsi alla fatica del pensiero, essi tendono ad affidarsi alla intuizione per risolvere dei problemi e questo è spesso limitativo e insufficiente

- e. ed , infine,... la ridefinizione del ruolo dell’insegnante nel suo essere non risolutore di problemi, ma colui che facilita, supporta , motiva la fatica, l’impegno dell’apprendere, non elemento esterno al processo , ma insieme agli allievi, parte integrante di esso.

3.3.Un esempio di attività

Il materiale che proponiamo alla vostra attenzione fa parte di un “pacchetto” di materiali preparati per un laboratorio di abilità di studio a livello di scuola media. Va precisato che, nell’impostare il laboratorio (di durata triennale) abbiamo concentrato l’attenzione allo sviluppo di precise competenze di lettura e comprensione e nella loro evoluzione nel triennio. Il testo quindi non è stato scelto per il suo contenuto, ma per la sua struttura e per le attività che consentiva di svolgere. E in questo sta, fondamentalmente, la sua funzione orientativa, in quanto indirizza i ragazzi ad una lettura non meccanica e mnemonica, li abitua a ragionare sui contenuti del testo che leggono e a motivare consapevolmente le loro scelte relative alle informazioni principali. Gli alunni sono cioè concentrati sulle competenze che sono loro necessarie per svolgere l’attività e non sulla semplice comprensione del contenuto. Il laboratorio di abilità di studio è stato articolato nel triennio su materiali, attività e prestazioni in ordine crescente di difficoltà. Gli obiettivi definiti anno per anno possono essere così schematizzati: riconoscimento e individuazione di informazioni contenute in un testo; sottolineatura, raccolta e classificazione di informazioni con criteri dati; definizione di una gerarchia delle informazioni contenute in un testo finalizzata alla sintesi. Il materiale che segue è stato proposto ad una classe 3° nel 2° quadrimestre.

A) Lettura e comprensione generale

(1) La grande avventura della colonizzazione delle terre emerse ha richiesto ai primi animali profonde modificazioni, (2) che hanno provocato importanti cambiamenti anche nella forma esterna, (3) come puoi facilmente immaginare se confronti l'aspetto di un pesce con quello di un cavallo. (4) Il passaggio dal nuoto ai movimenti sulla terraferma e quello dalla respirazione branchiale a quella polmonare sono stati probabilmente i più difficili da realizzare e i più importanti, (5) ma ogni parte del corpo ha richiesto grandi o piccoli cambiamenti (6) che la rendessero sempre più adatta alla vita negli ambienti terrestri. (7) Come abbiamo affermato nel capitolo precedente, (8) furono gli anfibi i primi vertebrati che si avventurarono fuori dall'acqua (9) per iniziare la colonizzazione delle terre emerse. (10) Un ulteriore passo in avanti verso questa affascinante conquista è stata la comparsa di un altro gruppo di vertebrati, i rettili, (11) (dal latino repto che significa striscio), (12) dei quali esamineremo ora le caratteristiche più importanti. (13) Al contrario degli anfibi, che sono ancora molto legati all'acqua, (14) i rettili sono animali terrestri, (15) che possono sopravvivere anche in ambienti molto caldi e asciutti come i deserti. (16) I rettili in passato comprendevano molte più specie di quelle attualmente viventi. (17) La maggior parte delle specie si è però estinta (18) morì cioè senza lasciare discendenti. (19) Oggi sopravvivono soltanto tartarughe, coccodrilli, lucertole, serpenti e pochi altri gruppi non molto diversi. (20) Prima della comparsa degli uccelli e dei mammiferi, (21) i rettili hanno dominato la terra per un lunghissimo periodo di tempo, (22) durato circa 165 milioni di anni e chiamato appunto era dei rettili. (23) Alcuni di essi, i dinosauri, erano allora i vertebrati più complessi e perfezionati: (24) c'erano feroci carnivori, (25) come il tirannosauro, (26) che riusciva a correre a una velocità superiore a 100 chilometri all'ora; (27) erbivori dalle dimensioni colossali, (28) come il brontosauo, (29) pesante fino a 50 tonnellate, (30) quindi più grande di qualsiasi elefante. (31) Altri rettili volavano nell'aria (32) ed erano grandi come piccoli aeroplani, (33) altri ancora, marini, (34) erano simili a grossi pesci. (35) Furono pertanto questi discendenti di antichi anfibi, (36) da molto tempo scomparsi, (37) che circa 300 milioni di anni fa invasero le immense foreste di felci arboree e di conifere, (38) che ormai coprivano gran parte delle terre emerse. (39) La conquista della terra fu resa possibile grazie ad alcune importanti invenzioni: (40) fra di esse furono certamente essenziali quelle che modificarono il loro modo di respirare, di muoversi e di riprodursi.

Leggi con attenzione il testo e scegli tra questi titoli quello che ti sembra più appropriato:

- Gli animali preistorici
- L'evoluzione degli animali
- I rettili preistorici

Motiva le tue scelte discutendole con insegnanti e compagni.

B) Comprensione analitica

Individua nel testo e sottolinea, usando colori diversi, le informazioni relative ai seguenti argomenti:

- Tipi di rettili preistorici
- Caratteristiche fisiche e del comportamento
- Cambiamenti dovuti all'evoluzione.

Nel testo sono state evidenziate due indicazioni di tempo, quali informazioni ci forniscono?

La prima indicazione mi dice _____

La seconda informazione mi dice _____

C) Selezione delle informazioni

Leggi con attenzione l'elenco che segue, in esso sono contenute informazioni vere e presenti nel testo. Scegli quelle che ti sembrano fondamentali, che non si possono cancellare senza perdere il senso generale. Bada non sono più di SEI.

- Per passare dalla vita nell'acqua alla vita sulla terra gli animali hanno subito grandi modificazioni fisiche.
- I cambiamenti si sono verificati anche nell'aspetto esteriore.
- I cambiamenti più importanti hanno coinvolto i movimenti e la respirazione.
- Gli anfibi sono stati i primi vertebrati a venire sulla terra.
- Dopo gli anfibi i rettili hanno dominato la terra per un lunghissimo periodo di tempo.
- Uccelli e mammiferi sono comparsi dopo i rettili.
- I dinosauri sono vertebrati complessi.
- I brontosauri erano molto più grandi degli elefanti.
- I dinosauri erano carnivori ed erbivori, alcuni volavano, altri vivevano in acqua.
- I rettili comparvero 300 milioni di anni fa.
- Le terre emerse erano coperte di felci e di conifere.
- I rettili che volavano erano grandi come piccoli aeroplani.
- I rettili marini assomigliavano a grossi pesci.
- Gli animali hanno modificato profondamente il modo di muoversi, respirare e riprodursi.

Discuti con insegnante e compagni e motiva le tue scelte, poi sottolinea sul testo le parti che contengono le informazioni principali.

D) Classificazione delle informazioni.

Osserva ora con attenzione il testo, ogni informazione è stata contrassegnata con un numero. Abbiamo già visto che **sei** sono **fondamentali**, cioè non possono in alcun modo essere eliminate se vuoi conservare il senso generale del testo. Altre invece sono **importanti o di sostegno**, vale a dire forniscono spiegazioni e chiarimenti molto utili per la comprensione, altre infine, sono del tutto **trascurabili** e possono essere eliminate senza che il senso generale del testo ne risenta.

Completa la tabella attribuendo ad ogni informazione il suo giusto valore e motiva le tue scelte.

INFORMAZIONI	ESSENZIALI	IMPORTANTI	TRASCURABILI
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			
31			
32			
33			
34			
35			
36			
37			
38			
39			
40			

E) Ricostruzione del testo in forma sintetica

Dopo aver discusso le informazioni classificate nella tabella, riscrivi il testo in forma sintetica, utilizzando soltanto le informazioni fondamentali e quelle di sostegno. Attenzione, per scrivere il testo correttamente, dovrai modificare connettivi, verbi etc.

**LINGUA
STRANIERA**

4. ORIENTARE CON LA LINGUA STRANIERA

*di Teresina Barbero, Gabriella Borio,
Angela Cavallo, Carla Griseri, Elsa Quaranta*

4.1. Premessa

Questo nostro lavoro intende sottolineare il difficile ma fondamentale ruolo che ogni insegnante può avere nell'aiutare gli allievi a conoscere se stessi, il proprio carattere le proprie abilità come strumento per orientare le proprie scelte. Non si può crescere nella consapevolezza senza un lavoro di scoperta di sé che inizia nella scuola elementare e prosegue nella scuola media inferiore e superiore.

Il docente deve tenere in massima considerazione il vissuto di ogni discente porta con sé e valorizzarlo affinché possa rappresentare per l'allievo una fonte di sicurezza ed un trampolino di lancio per il futuro.

In un mondo complesso come il nostro, la formazione culturale non può terminare con la scuola: e quindi occorre fornire agli allievi gli strumenti per proseguirla oltre il ciclo di studi. Riteniamo che anche gli insegnanti di lingua straniera non debbano solo fornire ai discenti conoscenze e competenze relative alla loro materia, ma, attraverso la stessa, possano promuovere quel processo di autoapprendimento e consapevolezza di sé che li aiuti ad orientarsi in un futuro così denso di cambiamenti e di incertezze.

L'insegnante della singola disciplina non deve comunque lavorare in modo isolato, ma deve confrontare i dati emersi dalle proprie indagini con quelli ottenuti dai colleghi: orientare è dunque anche armonia del consiglio di classe che cerca di usare metodologie attente all'essere dei singoli discenti, alla loro individualità, alle loro abilità, bisogni, interessi ed attitudini.

Questo processo di aiuto all'autoorientamento che ogni insegnante può fare va ad integrare quelle attività orientative promosse dalle varie istituzioni scolastiche al termine del periodo di formazione in quella scuola, cioè quello che il Domenici chiama "orientamento sincronico-finale": come lui stesso dice, tale orientamento, pur costituendo un aspetto importante, risulta inadatto a valorizzare la componente formativa che invece dovrebbe coincidere con la "progressiva conquista della propria identità; una scuola ben organizzata dovrebbe ben altrimenti favorire processi orientativi ed auto-orientativi, perciò consapevoli, lungo tutto l'arco della sua durata" (orientamento formativo- diacronico- positivo)¹

Il lavoro che qui proponiamo è basato su questi principi e si articola in quattro sezioni:

¹ Domenici G, (1998), Manuale dell'orientamento e della didattica modulare, Roma, Laterza.

- 1- Vari tipi di questionari in lingua inglese e francese, il cui scopo è quello di far riflettere gli allievi sulle proprie strategie di apprendimento : questi naturalmente potranno essere anche somministrati in lingua madre ad allievi principianti. La consapevolezza delle proprie strategie cognitive ed affettive non è però sufficiente : occorre, come dice il Domenici (cit), "“far acquisire procedure di controllo e di modificazione delle stesse, per apprendere in modo significativo quanto proposto dalla scuola”"
- 2- Portfolio: allo studente viene richiesto di operare una riflessione sui lavori svolti e inseriti nel dossier personale sul proprio livello di conoscenze e competenze raggiunte.
- 3- Autovalutazione: momento in cui l'allievo assume un ruolo attivo nella fase di valutazione e fornisce utili informazioni al docente per un'eventuale aggiustamento di rotta nella programmazione oltre che aumentare l'autoconsapevolezza del proprio percorso formativo.
- 4- Internet: anche compiti svolti attraverso l'uso di internet possono diventare un utile strumento per l'autoorientamento. Utilizzare il computer per orientare le proprie scelte al termine degli studi , informandosi sui corsi universitari e le possibili alternative, è ormai abbastanza diffuso. Abbiamo riflettuto su come organizzare attività nella classe di Lingua straniera con l'aiuto di Internet per favorire la capacità di autoorientamento dei giovani e proponiamo in questa sezione alcune attività

ORIENTARE È.....GUIDARE IL DISCENTE ALLO SVILUPPO:

1. della conoscenza di sé

- conoscersi in relazione al proprio corpo
- sapere cosa piace e non piace
- conoscere la propria relazione con gli altri (coetanei, adulti, insegnanti)
- conoscere la propria relazione con il mondo
- conoscere la propria relazione con la scuola e la materia che si sta studiando (in questo caso la lingua straniera)

2. della consapevolezza dell'uso pragmatico della L2

3. di capacità

- comunicative
- di gestione di situazioni complesse
- progettuali
- relazionali per l'inserimento attivo e consapevole nel mondo esterno attraverso
 - un apprendimento attivo della lingua straniera
 - lo sviluppo di un metodo di studio adeguato
 - un'educazione alla collaborazione con gli altri
 - un'educazione alla scelta informata, offrendo ai discenti la possibilità di sperimentare vari tipi di attività e modalità di lavoro.
 - il raggiungimento di conoscenze vere che salvaguardino i nuclei fondanti della disciplina

- un'educazione alla lettura di tutti i "messaggi" della comunicazione contemporanea
- un'educazione ad atteggiamenti di flessibilità ed adattabilità
- un'educazione alla riflessione e autovalutazione
- la valorizzazione di tutto ciò che è stato acquisito nei precedenti cicli di studio

4.2. I questionari

Pur consapevoli che sono già stati pubblicati molti questionari su simili argomenti, ne proponiamo qui di seguito alcuni già sperimentati nelle nostre classi con buon esito.

HOW DO I LEARN AT SCHOOL ?

If you tick more than one write a number starting from 1 according to the importance you give

- by following the teacher's explanations
- by answering the teacher's questions
- by working out grammar rules with examples
- by thinking about examples/sample sentences
- by listening to cassettes
- by underlining a text
- by watching videos
- by taking notes
- by translating
- by asking for explanations about what I haven't understood
- by doing a lot of oral or written guided grammar exercises
- by silent reading and by repeating dialogues
- by filling in grids or charts
- by doing oral and written creative exercises
- by working alone
 - in pairs
 - in group

I DON'T LEARN ONLY AT SCHOOL

1. I learn from the outside world through

- pen friends
- songs
- (satellite) TV / video
- listening / speaking to foreign people
- advertisements and signs
- reading books / magazines/newspapers
- using CD Roms
- using Internet / E-mail
- holidays abroad
- school-projects
- school exchanges

AND I LEARN THROUGH STUDYING

I STUDY

1. where ?

- at the desk in my room
- in a quiet spot
- in the kitchen or another room
- outside (garden, park, balcony)

2. with whom ?

- with a school-friend
- with a tutor (parent, private teacher)
- alone

3. when ?

- straight after school/lunch
- before the evening meal
- after the evening meal
- early in the morning before school

4. how often ?

- every day
- few times a week
- only before tests or exams
- hardly ever
- never

5. how ?

- in a quiet atmosphere
- between phoning friends
- with music in the background
- with television on
- moving around
- eating and drinking
- fiddling with things
- playing games
- using the computer
- other.....

6. how long ?

- less than 15 minutes
- about 15 minutes
- half an hour
- 1 hour
- 2 hours
- more

HOW DO I MANAGE TO LEARN WHEN I STUDY ?

1. I learn by:

- translating the new lesson / text
- reading and repeating aloud
- revising notes taken at school
- writing new information about the language / culture in note form in different sections of my file
- making personal charts or mind maps to remember essential information and new vocabulary
- underlining the difficult parts
- underlining key sentences
- doing written exercises
- recording the lesson I have to learn
- looking up new words in the dictionary
- writing what I have learnt
- using grammar reference books
- recalling as much of the text as possible by heart
- getting information from other textbooks and material
- using magazines

COMMENT J'APPRENDS?

quand j'apprends à l'école j'utilise les démarches suivantes:

- je suis les explications du prof
- je réponds aux questions du prof
- je découvre les règles à partir des exemples donnés
- je réfléchis sur les structures grammaticales avec l'aide du prof
- j'écoute des cassettes audio
- je regarde des cassettes vidéo
- je souligne le texte
- je prends des notes
- je traduis
- je pose des questions si je n'ai pas compris
- je fais des exercices de grammaire à l'écrit ou des dialogues oraux
- je lis à voix basse et je répète des dialogues
- je remplis des grilles
- je fais des exercices créatifs

JE N'APPRENDS PAS SEULEMENT A' L'ECOLE

J'apprends du monde extérieur à travers

- des correspondants
- des chansons
- des chaînes de télévision
- la conversation avec des étrangers
- la lecture de livres et de journaux
- l'utilisation de CD ROMS
- l'utilisation d'internet
- l'utilisation du courrier électronique
- des cours de langue à l'étranger
- des projets
- des échanges

J'APPRENDS EN ETUDIANT

1. Où j'étudie?

- à l'école , après les cours
- dans ma chambre
- dans un coin tranquille
- dans la cuisine ou dans une autre chambre
- à l'extérieur (jardin, jardin public, terrasse)

2. Avec qui j'étudie?

- avec un camarade
- avec quelqu'un qui peut m'aider(prof ou parent)
- tout seul

3. Quand j'étudie?

- tout de suite après l'école et le déjeuner
- après le diner
- le matin, de bonne heure, avant d'aller à l'école

4. Avec quelle fréquence?

- tous les jours
- quelques fois dans la semaine
- seulement avant les épreuves
- presque jamais
- jamais

5. Comment?

- dans une ambiance tranquille
- entre des coups de fil entre amis
- en écoutant de la musique
- en gardant la télé allumée
- en bougeant
- en mangeant et en buvant
- en jouant
- en utilisant l'ordinateur
- autre chose.....

Pour combien de temps?

- moins de 15 minutes
- 15 minutes à peu près
- une demi-heure
- 1 heure
- 2 heures
- davantage

QUAND JE TRAVAILLE TOUT SEUL COMMENT J'APPRENDS?

- je traduis la leçon du manuel
- je lis et je répète à voix haute
- je revise les notes que j'ai prises en classe
- je souligne les phrases les plus difficiles d'un texte
- je souligne les mots /phrases clés
- je fais des exercices écrits
- je prends des notes
- j'ajoute dans mon cahier les nouvelles informations
- je rédige des réseaux lexicaux ou conceptuels
- j'enregistre la leçon à apprendre
- j'écris à l'ordinateur ce que j'apprends
- je cherche les mots nouveaux dans le dictionnaire
- j'utilise des manuels de grammaire
- j'apprends par coeur le plus possible
- je cherche du matériel dans d'autres textes
- j'utilise des journaux et revues

CHE TIPO DI ATTIVITA' PREFERISCI?

Attività orali

- raccontare una storia partendo da vignette
- descrivere immagini (anche di un programma video senza audio)
- mimare una storia o un dialogo
- raccontare una storia partendo da suoni e/o rumori
- sentire un notiziario radiofonico e rispondere a domande
- recitare in modo espressivo dialoghi/ scenette, rime accompagnandoli con movimenti
- eseguire istruzioni
- sentire raccontare fiabe/storie
- apprendere nuovi vocaboli attraverso illustrazioni
- conversare con il docente/con i compagni
- registrare la propria voce mentre si legge a voce alta
- cantare
- altri...

Attività scritte

- scrivere/disegnare sotto dettatura
- scrivere dialoghi
- scrivere lettere, cartoline, messaggi
- scrivere un racconto partendo da immagini
- preparare dei poster
- scrivere brevi canzoni e poesie
- fare e preparare cruciverba
- progettare attraverso l'uso di schemi
- completare un testo
- altro...

Questi questionari aiuteranno il docente a preparare le attività tenendo in considerazione i vari tipi di allievo che ha in classe, favorendo così il più possibile i vari stili di apprendimento. Evidentemente questo non vuol dire che l'insegnante debba proporre ogni compito in tanti modi diversi: basterà variare le attività in modo che ciò che viene fatto in classe non privilegi soltanto uno stile di apprendimento, ma consideri sia lo studente cinetico che quello uditivo o quello visivo: sappiamo infatti che ognuno di noi predilige uno stile di apprendimento e che ci sono quindi allievi che preferiscono usare le immagini, altri preferiscono ascoltare e altri ancora prediligono sperimentare o manipolare quanto stanno apprendendo..

4.3. Il portfolio

Ci interessa qui proporre come strumento valido per l'orientamento il Portfolio Europeo delle Lingue, proposto dal Consiglio d'Europa insieme al Quadro Europeo di Riferimento ¹ per promuovere l'apprendimento di più lingue straniere e facilitare la mobilità dei giovani nell'ambito dell'Unione Europea.

Non tratteremo delle sezioni del Portfolio dove l'istituzione scolastica annota le informazioni ufficiali sull'allievo. La registrazione dei dati personali, dei corsi svolti, dei livelli raggiunti e degli esami superati nelle varie lingue straniere avrà un formato che probabilmente verrà deciso a livello nazionale (ci sono esempi in Germania e Svizzera e vi è una versione sperimentale per allievi dai nove ai quindici anni, proposta dal Provveditorato di Terni). Tali dati saranno sicuramente utili per informare i vari ordini di scuola in Italia o, eventualmente, all'estero e i futuri datori di lavoro sulle esperienze fatte e sui livelli raggiunti dal singolo allievo, ma al nostro scopo risulta più interessante la parte del Portfolio relativa all'autovalutazione e quella denominata "dossier": qui l'allievo terrà esempi di lavori svolti in classe e a casa durante un arco di tempo che testimonierà la sua crescita linguistica e

personale. Queste sezioni del Portfolio sono quelle che, a nostro parere, meglio possono aiutare l'allievo nello sviluppo dell'autonomia, attraverso la pianificazione e l'autovalutazione del proprio apprendimento per una progressiva maggior consapevolezza dei propri interessi e del livello raggiunto nelle varie lingue studiate. Indicheremo, quindi, come Portfolio una raccolta di materiali che evidenziano il graduale processo di apprendimento linguistico di ogni allievo accompagnati da fogli di riflessione e da griglie di autovalutazione.

¹ Questo documento raccoglie i risultati di anni di studio nel campo delle lingue straniere condotti dal Consiglio d'Europa e presenta un ampio elenco di descrittori di competenze articolate in vari livelli che, oltre a fornire una base comune a livello europeo per l'elaborazione di testi, programmi ed esami, permetterà una maggior chiarezza nel misurare i progressi dei discenti nel loro percorso di apprendimento.

Questo documento può inoltre fornire informazioni sulle strategie usate dal discente nell'affrontare e svolgere un compito e sul suo modo di apprendere, aumentandone il coinvolgimento e fornendogli la possibilità di dimostrare le sue competenze linguistiche e critiche.

La raccolta dei lavori nel dossier dovrà essere via via aggiornata; ciò comporta una scelta che deve essere giustificata, implicando pertanto un continuo processo di autovalutazione ed una crescita del senso critico e di responsabilità.

Sarà compito del docente di lingue usare il Portfolio come strumento di interazione e coinvolgimento attivo degli allievi, iniziando con il discuterne il formato che dovrà poi essere strutturalmente lo stesso per ogni allievo e proponendo compiti di vario tipo che impegnino in modo più creativo e personale gli allievi. Nel dossier ogni allievo inserirà esempi di lavori: esercizi creativi, pagine di diario, poesie, resoconti più o meno strutturati di letture fatte, eventuale corrispondenza con amici di penna, testi di canzoni, commenti di films, progetti anche svolti al computer, approfondimenti di argomenti trattati in classe. Tali lavori saranno accompagnati da un foglio di riflessione guidata, affinché l'allievo possa spiegare in modo sintetico la motivazione della sua scelta, registrare la modalità di lavoro e specificare ciò che ha imparato durante la stesura dello stesso.

Come si vede, quindi, dal Portfolio si possono trarre informazioni di tipo cognitivo ed affettivo, entrambe utili per conoscere meglio l'allievo, il cui rapporto con la disciplina è determinante nel processo di apprendimento. Il Portfolio faciliterà, inoltre, quella indispensabile trasmissione dei dati

relativi alle Lingue Straniere che aiuterà i docenti a garantire la continuità educativa e quindi a facilitare l'orientamento degli allievi.

Diamo qui di seguito alcuni esempi di questionari di riflessione elaborati da insegnanti di scuola media durante il corso di formazione all'insegnamento della lingua extracurricolare dell'anno scolastico 1998/99 e già usati con successo da alcuni di essi. E' evidente che la lingua usata per il foglio di riflessione e per le schede di autovalutazione potrà essere la lingua madre nelle classi dei principianti e la lingua straniera nei livelli successivi. Il formato, poi, potrà essere adattato da ogni insegnante al lavoro svolto e agli allievi.

PORTFOLIO REFLECTION SHEET (Spoken activity)

Name _____ Date _____
Grade _____
Teacher _____
Activity (role play, drama, telling a story etc.) _____
Title of work _____
(or description)

REFLECTION

- This work shows that I can _____

- I worked on this activity:

alone with a friend
in a group in a cooperative mode

- I worked with the help of:

pictures dictionary
prompts other

- I've chosen to include this piece in my portfolio because:

it is a work I'm proud of
I've done my best

it shows my learning process

I feel that it is creative

I felt important and involved

COMMENTS

This work shows that I know _____

PORTFOLIO REFLECTION SHEET (reading)

Name

Date:

Grade

Activity (reading a magazine, a comic, a book etc..)

Title

REFLECTION

- I have chosen this text because:

- it is funny
- it is interesting
- it is involving
- other

- The best parts are:

1 _____

2 _____

- The characters I like most are _____

- I worked

alone

with the help of the teacher

with a friend

in a group

- I worked with the help of a dictionary

yes

no

- I' ve learnt _____
- A sentence or phrase that I want to remember _____
- I've chosen to include this piece in my portfolio because _____

PORTFOLIO REFLECTION SHEET
(Analysis of targets reached during the first/second term)

Name:
Grade:
Teacher:
Activities:
Date:

REFLECTION

- Works successfully completed during the term
.....
- Works not successfully completed
.....
- Give reasons
.....

YOUR CONTRIBUTION TO SCHOOLWORK

- Did you cooperate with your school-friends in a project? Which one?
.....
- Are you satisfied with that?
Yes, why?
No, why not?

- Did you take part in a lesson making suggestions and giving opinions? (Give at least two examples)

If not, why?

FICHE DE REFLECTION

Cette année, en français, nous avons travaillé sur:

Café / restaurant

Maison, famille

Magasins / ville

Voyages

Loisirs / Ecole

Vacances

Sports

J'ai aimé surtout le sujet sur

Pour ce sujet j'ai fait :

des activités de production orale

très bien / bien / assez bien

des activités d'écoute

très bien / bien / assez bien

des activités de lecture

très bien / bien / assez bien

des activités écrites

très bien / bien / assez bien

Mon professeur et moi, nous pensons que :

mon attitude envers la langue française a été

très bonne bonne assez bonne

mon travail a été

très soigné soigné assez soigné

et que j'ai réussi à travailler :

avec les autres

toujours quelquefois

de façon organisée

toujours quelquefois

Moi, je pense avoir travaillé

beaucoup assez peu

Signature..... Signature du professeur.....

Signature des parents.....

FICHE DE REFLECTION (écrit)

Nom

Année

Activité (lettre, résumé, poème...)

Titre du travail

Date

REFLECTION

Ce que j'aime de ce travail, c'est _____

j'ai travaillé à ce texte :

tout seul

avec un camarade

en groupe

avec l'aide de mon prof

J'ai travaillé avec le matériel suivant:

photocopies

photos

magazines

vidéo

autre

J'ai choisi d'insérer ce texte dans mon portfolio parce que:

j'en suis orgueilleux

c'est un travail de créativité

Ce travail met en évidence que je sais faire _____

Ce travail met en évidence que je connais _____

4.4. L'autovalutazione

Nelle sezioni precedenti abbiamo presentato questionari che dovrebbero aiutare gli allievi a capire meglio se stessi e le loro strategie di apprendimento, attitudini ed interessi ; in questa parte vi proponiamo una riflessione sull'autovalutazione.

Oltre alla valutazione formale ed informale che viene fatta dagli insegnanti, notevole importanza dovrebbe avere l'autovalutazione condotta dagli allievi stessi che, riflettendo sui propri progressi e sulle eventuali difficoltà incontrate nell'esecuzione dei vari compiti, possono fornire all'insegnante informazioni di ritorno utili al miglioramento dell'azione pedagogica e diventare studenti più consapevoli.

L'autovalutazione è un processo che l'allievo mette in atto inconsciamente in ogni fase dell'apprendimento, ogni qualvolta si appresta ad un nuovo compito, quando deve sfruttare le conoscenze precedentemente acquisite per eseguirlo.

Intendiamo qui parlare di autovalutazione consapevole che pone l'allievo al centro del processo didattico , rendendolo protagonista nel lavoro scolastico, cosciente e responsabile del proprio apprendimento.

Riteniamo che appositi questionari possano aiutare il discente a riflettere efficacemente sulle conoscenze già acquisite per orientarsi meglio in quelle ancora da apprendere e, in caso di necessità, cambiare rotta se non soddisfatto.

Per tradizione la fase della valutazione è sempre stata prerogativa dell'insegnante, il quale giudicava in base all'osservazione sistematica dell'allievo , condotta in modo più o meno efficace attraverso vari strumenti. Accanto a questa valutazione formale ed informale insostituibile e necessaria, ci pare momento fondamentale per una pedagogia attiva l'autovalutazione da parte del discente che rimane anche in questa fase al centro del processo di apprendimento e vi partecipa in modo più responsabile . Crediamo che proprio noi docenti dobbiamo incoraggiare ed abituare gli allievi all'autovalutazione del lavoro svolto e dei propri progressi se vogliamo equipaggiarli per sapersi orientare nel mondo al di fuori della scuola.

Per quanto riguarda gli strumenti per l'autovalutazione, si possono avere : *diari di bordo* in cui gli allievi registrano ciò che hanno fatto in classe, come hanno lavorato ma soprattutto che cosa hanno appreso e le difficoltà che hanno avuto , oltre alle attività che hanno apprezzato; *scale* già predisposte sulle varie abilità in termini più o meno generali che gli allievi completeranno ; *grafici* in cui si visualizzano i risultati delle varie attività; *questionari diagnostici* del tipo : cosa so fare in lingua straniera ; *liste di attività* che gli allievi mettono in ordine a seconda delle loro preferenze ed elenchi di *aree problematiche* che gli allievi indicano a seconda delle loro necessità per ottenere ulteriori spiegazioni.

Come si potrà vedere dagli esempi qui proposti, i questionari di autovalutazione possono essere preparati dal docente anche con l'aiuto degli allievi, adattandoli di volta in volta al lavoro effettivamente svolto in classe.

SELF - ASSESSMENT

Look through this diagnostic questionnaire and modify it according to the needs of your students (putting it into their L1 if necessary). Then give it to your students at the beginning of the year. You can also include other areas, e.g. listening: how well students can understand different people in different situations.

WHAT CAN I DO IN ENGLISH ?

Mark which of the things below you can do like this:

1. I can do this well 2. I can do it 3. I can't do it

- Ask the teacher for help, e.g. about the meaning of a word
- Ask the teacher for permission to do things, e.g. open the window
- Say my name, address and telephone number
- Talk about what I like, e.g. music/hobbies
- Talk about my family
- Tell the time
- Buy things in a shop
- Ask information about prices/times of trains or buses
- Describe people and animals
- Talk about what I do every day
- Talk about the weather
- Give and ask for directions
- Talk about what I did last weekend
- Talk about my last holidays
- Talk about my life in the past
- Give my opinions about films/TV/sport
- Give instructions
- Make suggestions to do things with friends
- Invite people to parties
- Agree and disagree with people
- Other
- (M.Harris, P.McCann, 1994 Assessment, Heinemann)

SELF – ASSESSMENT FORM

Instructions: Imagine that you meet an English-speaking person from another country. He does not know anything about you and your family. Indicate your estimated command of the language by putting YES or NO for each statement.

YES

NO

1. I can tell him my name and my age
2. I can spell my name in English
3. I can talk about my family
4. I can describe my house to him
5. I can tell him what kind of food/drinks
I like and I don't like
6. I can tell him about my interests (hobbies etc.)
7. I can tell him what I usually read (books, magazines,
newspapers etc)
8. I can tell him what I do in my free time
9. Other

QUESTIONNAIRE

Tick which of these things you can do now ()

Put two ticks if you can do it very well ()

Put a cross if you can't do it (X)

- a) I can talk about what I did yesterday.
- b) I can ask other people about what they did yesterday.
- c) I can write about what I did yesterday
- d) I can understand simple directions.
- e) I can give and ask for directions.
- f) I can write simple directions.
- g) I can understand a description of a picture.
- h) I can describe a picture.
- i) Other

4.5. Orientarsi entrando nella Rete

Alla base dell'orientamento c'è la scelta informata e, per aiutare gli allievi a scegliere correttamente, il docente deve cercare di dare loro la possibilità di fare più esperienze possibili. Occorre quindi offrire agli allievi attività come la creazione di progetti la cui realizzazione passa anche attraverso la soluzione di problem solving, percorsi guidati su internet, esercizi in autonomia sul computer anche per stimolare la creatività; tali attività diventeranno oggetto di riflessione e potranno essere inserite nel Portfolio. Quelle qui proposte sono state scelte in quanto hanno una forte valenza orientativa; esse prevedono l'uso di Internet : ci sembra opportuno, a questo proposito, motivare il perché di questa scelta.

Tutti conosciamo i vantaggi di Internet: è fonte di informazione, scoperta di civiltà ,un nuovo modo di leggere; in più, con Internet trasformiamo l'informazione in conoscenza e motiviamo gli allievi a usare le loro conoscenze linguistiche per realizzare qualcosa di concreto.

Internet è , come dice Manganot, sensibilizzazione alla lettura: trasformiamo il nostro modo di leggere a seconda dei supporti che abbiamo ; il fruitore userà una tecnica di lettura rapida per ritrovare un argomento che gli interessa all'interno di un sito; leggerà invece in modo più attento, per ritrovare delle informazioni dettagliate per l'esecuzione di un compito(lettura intensiva).

Internet è una fonte di informazioni che noi trasformiamo in conoscenza. Ma lo zapping non è appropriazione di conoscenza: non bisogna lasciare navigare gli studenti da soli, bisogna dar loro un compito ben preciso. E' il compito che li guida nella ricerca; l'insegnante valuta ciò che lo studente avrà capito , scaricato e preso come informazione, quindi valuta non solo il prodotto ma anche il processo..

Il compito ha quindi un doppio ruolo:

- facilita l'esplorazione
- permette di valutare ciò che l'allievo ha capito e acquisito come informazione

Per raggiungere questi obiettivi, bisogna che l'insegnante faccia un lavoro di ricerca a monte per offrire un percorso valido . All'interno di questo percorso , gli studenti saranno liberi di fare delle scelte per svolgere attività che siano realmente utili per la realizzazione del compito: insistiamo a questo proposito sul fatto che le attività siano vere attività finalizzate alla realizzazione di un progetto o siano attività di simulazione che comunque motivino a mettersi in gioco e a usare la lingua 2.

L'insegnante deve quindi :

- a) selezionare precedentemente i dati e valutarne l'accesso. b)adattare il compito attorno ai dati
- c) deve inoltre valorizzare e valutare le produzioni degli allievi; anche gli eventuali errori possono divenire oggetto di riflessione utile per l'orientamento.

Internet è anche strumento di comunicazione: si possono realizzare dei progetti di comunicazione originali come, ad esempio, l'apprendimento in tandem, dove uno studente italiano e uno straniero possono corrispondere via e-mail con l'aiuto di un tutor.

Gli studenti possono anche partecipare a dei forums: iscrivendosi ad uno scambio di idee su un determinato argomento; il lavoro diventa più interessante quando la risposta è collettiva, di gruppo.

A questo proposito ricordiamo il progetto Science across the World .

4.5.1. L'accesso alle informazioni in Internet

Si tratta quindi in primo luogo di cercare di definire in che cosa la ricerca delle informazioni attraverso Internet differisce da quella condotta attraverso fonti tradizionali.

Intanto che cos'è Internet da un punto di vista delle informazioni che contiene? E' un'enorme base di dati, una specie di gigantesca biblioteca, estesa su tutto il globo dove le informazioni, le "pagine" che le contengono, sono collegate fra di loro in modo ipertestuale.

Le caratteristiche fondamentali della rete possono essere così enumerate: quantità delle informazioni praticamente senza limiti, facilità di consultazione, velocità di accesso. Nonostante tutte le possibili difficoltà di collegamento, queste potenzialità sono di gran lunga superiori a quelle che si possono esperire in qualunque biblioteca.

Questa stessa ricchezza, può diventare però un limite, costituire un ostacolo che finisce per vanificarla. Il rischio più evidente è proprio quello di "perdersi" in una massa enorme di informazioni. Il "navigatore" inesperto rischia di "perdere la bussola", seguendo il filo dal percorso imprevedibile dei collegamenti ipertestuali, perdendo di vista l'obiettivo della ricerca.

La struttura ipertestuale della rete libera da una consultazione esclusivamente lineare e stimola il pensiero, ma lo studente in via di formazione e alla ricerca di autonomia dev'essere guidato nel suo compito.

"Orientarsi" in Internet diventa quindi particolarmente importante.

Esistono due tipi di orientamento: uno è fornito dalla rete stessa, dal sistema di organizzazione del Web, l'altro dipende dal "navigatore", da chi intraprende la ricerca, quindi questo secondo tipo di orientamento è legato alla natura della ricerca stessa, al compito da risolvere attraverso di essa, alle competenze acquisite dal "navigatore" e alla sua abilità.

Esistono essenzialmente tre modi per cercare informazioni in Internet che costituiscono altrettante modalità di orientamento.

Il primo è costituito dall'URL (Uniform Resource Locator), l'indirizzo. Attraverso di esso l'utente può richiamare un sito o una pagina che contiene informazioni relative ad un determinato argomento. Rappresenta la modalità di ricerca più semplice: si tratta solo di digitare l'indirizzo in questione e di ritrovare la pagina, il suo limite è che l'indirizzo appunto dev'essere conosciuto già in partenza, poiché non esistono, per il momento, annuari o elenchi specifici.

La seconda modalità è rappresentata dagli indici tematici: indici cioè la cui funzione è di offrire selezioni e raccolte di materiali classificati secondo un certo numero di categorie tematiche. In genere le *home page* dei fornitori di accesso o dei grandi motori di ricerca, *Yahoo* e *Alta Vista*, ad esempio, offrono una serie di liste tematiche dalle quali è possibile ricercare le informazioni procedendo attraverso la rete di legami ipertestuali.

Il terzo sistema di orientamento si basa sui *motori di ricerca*, fra cui i più noti a livello internazionale sono appunto *Yahoo* e *Altavista* e in Italia, *Virgilio* e *Arianna*. La ricerca attraverso questi motori può essere "semplice", o "avanzata". Quest'ultima offre rispetto alla prima la possibilità di formulare domande più precise e quindi di affinare la ricerca. Nel primo caso si fa ricorso a procedimenti più intuitivi, nel secondo invece si usa una sintassi più complessa, di cui però viene fornita un'interfaccia "amichevole" da parte del programma stesso: sarà sufficiente che l'utente segua le indicazioni per venirne a capo.

Naturalmente questi tre tipi di ricerca possono essere usati separatamente o combinarsi fra di loro.

4.5.2. L'orientamento da parte del "navigatore"/studente

L'orientamento insito nel sistema non è ovviamente sufficiente a far sì che il "navigatore" non perda la bussola. Oltre a conoscere le modalità di ricerca fornite dal programma è necessario che lo studente si sappia orientare rispetto alle proprie operazioni anche mentali che compie e che sappia inserire la sua ricerca di informazioni all'interno di un processo.

Sono noti infatti gli effetti negativi di cui spesso si parla a proposito di una navigazione non guidata: disorientamento, perdita di interesse, noia. Per evitare tutto questo e, al contrario, sfruttare le enormi potenzialità dell'elaboratore e della rete, bisogna cercare di definire il più esattamente possibile, da un lato quali competenze questa attività esige e dall'altro come essa possa rientrare in un processo di apprendimento.

Incominciamo da questo secondo aspetto e rimandiamo al paragrafo successivo il tentativo di definire le competenze che questa attività coinvolge.

L'utilizzo di Internet per la ricerca di informazioni si può configurare come una questione di *problem-solving*. Il problema a cui trovare soluzione potrebbe essere sintetizzato nel modo seguente: *"in una massa di informazioni complessa e composita come selezionare esattamente quelle che sono funzionali ad una data ricerca senza perdersi? Quali sono le strategie che meglio di altre consentono di raggiungere lo scopo nel modo più efficace?"* (Trentin)

Come già detto precedentemente, l'attività didattica che si identifica con la ricerca di informazioni in Internet non può essere disgiunta dalla nozione di *compito* da eseguire. A differenza dello "zapping", che procede senza scopo preciso e per tentativi non guidati, è il *compito*, il problema da risolvere che permette di guidare la ricerca sul Web e di sfruttarne appieno le potenzialità.

Naturalmente la realizzazione di un percorso didattico che preveda l'uso di Internet per la ricerca di informazioni non può prescindere da un'analisi puntuale delle risorse offerte dalla rete da un lato e del ruolo esercitato dall'insegnante dall'altro. Qui ci limiteremo a due brevi considerazioni.

La prima riguarda la tipologia dei siti. Essenzialmente esistono siti previsti espressamente per la didattica della lingua in cui gli obiettivi sono già prefissati e le attività predisposte (si veda, ad esempio il sito dell'università di Grenoble citato in bibliografia : Mangenot), ed altri destinati ad un pubblico non scolastico, che, in qualche modo, possiamo assimilare ai "documenti autentici" il cui utilizzo è molto più flessibile e richiede competenze più complesse anche di carattere transdisciplinare. Diciamo che è quest'ultima l'ipotesi che intendiamo prendere in considerazione in questo contesto perché è quella in cui meglio si può esercitare la capacità orientativa dello studente.

L'altra considerazione è di carattere pedagogico e riguarda il livello di autonomia raggiunto dallo studente nella sua ricerca. A questo proposito facciamo nostro l'assunto di Mangenot, il quale citando anche altri autori, afferma che le attività realizzate in autonomia dallo studente devono però essere legate, per essere efficaci, alle attività realizzate con l'insegnante e gli altri studenti

Proprio in funzione del livello di formazione dello studente rispetto agli strumenti telematici da un lato e alla sua capacità di orientamento autonomo dall'altro proponiamo due percorsi: il primo destinato ad un livello iniziale, l'altro ad un livello avanzato.

PERCORSO N. 1 (LIVELLO INIZIALE)

In questo primo percorso le attività di orientamento saranno predisposte dall'insegnante e fornite allo studente.

All'allievo viene richiesto di risolvere un compito preciso che richiede appunto la consultazione di una o più pagine Web.

Esempio: trovare l'orario di un aereo, leggere un bollettino meteorologico, oppure consultare la pianta di una città... A questo scopo l'insegnante, dopo aver spiegato brevemente il funzionamento della ricerca in rete, fornisce un questionario e uno o più indirizzi URL affinché lo studente possa compiere la sua ricerca. Le tappe per lo svolgimento di questo lavoro potrebbero essere le seguenti:
Da parte dell'insegnante:

- Breve iniziazione all'uso di Internet e al funzionamento del Web (1 h)
- Distribuzione di una scheda che contenga:
 - La formulazione chiara del compito da eseguire,
 - un questionario- guida
 - gli indirizzi delle pagine Web da consultare.

Da parte dello studente

- Ricerca del sito (mediante l'indirizzo fornito dall'insegnante). Le competenze dello studente sono quelle relativamente semplici che richiede la manipolazione di un browser (Explorer o Netscape)
- Compilazione del questionario in base alle informazioni raccolte. Le domande stesse costituiranno una guida più o meno rigida nella ricerca delle informazioni e consentiranno allo studente di non disperdersi nella rete di richiami ipertestuali
- Confronto con gli altri membri del gruppo dei risultati ottenuti.

Come esemplificazione di quanto detto proponiamo un'attività che prevede una ricerca su un sito Internet, finalizzata ad una attività comunicativa.

Pubblico: una classe di biennio di non principianti.

Descrizione dell'attività:

Usando il motore di ricerca yahoo, gli studenti devono trovare la città di Vichy: con l'aiuto di una piantina che ricaveranno sempre da Internet, devono in un primo tempo localizzarvi alcuni luoghi richiesti. Successivamente, dopo una lettura più approfondita, gli stessi identificano sul testo alcuni elementi precisi per:

-rispondere ad un questionario

immaginare e creare un dialogo

scrivere una lettera informale.

Obiettivi: scoprire un luogo preciso di Vichy, estrapolare dal testo alcuni aspetti importanti e presentarli ad altri sotto forma di dialogo e di breve lettera

Obiettivi linguistici:

C.E. lettura estensiva ed intensiva

P.O.e P.S: creazione di brevi dialoghi

Stesura di una cartolina.

.ESERCIZI

- 1) Leggi la piantina della città e trova almeno 3 luoghi del Parc Omnisport citati nel testo.
- 2) Indica la strada più breve per andare dalla Poste allo Stade Nautique e da' la direzione creando un dialogo.

- 3) Leggi con attenzione il testo e rispondi alle domande seguenti:
Dove si trova il Parc Omnisport?
Quanti sports si possono praticare?
In quale anno sono state sistemati i due campi da tennis al coperto?
Puoi spiegare che cos'è il "craf"?
- 4)Scrivi una breve lettera a un amico che non conosce Vichy per descrivergli il Parc Omnisport, come arrivarci dal centro, quali sport si possono praticare e quali attività hai già praticato.

PERCORSO N. 2 (LIVELLO AVANZATO)

Ipotizziamo invece un percorso avanzato dove per lo svolgimento di un determinato compito lo studente debba effettuare autonomamente, a piccoli gruppi, una ricerca in rete.

La ricerca in Internet si identifica in questo caso con un'operazione più complessa che come tale può essere pianificata e scomposta in fasi. Proviamo ad applicare alla ricerca di informazioni in Internet lo schema di scomposizione in quattro tappe applicabile ad ogni azione complessa (si veda a questo proposito Nunziati).

Questa scomposizione guida l'allievo ad orientarsi nel suo compito, in quanto gli consente da un lato di prefigurarsi esattamente il compito da eseguire, dall'altro di valutare da sé i risultati conseguiti.

1. **La rappresentazione corretta dello scopo dell'azione**, vale a dire del risultato o del prodotto atteso, definito nel modo più concreto possibile. E' questa fase che guida quelle successive di orientamento

2. **La progettazione** o la scelta di una strategia
Queste prime due operazioni costituiscono ciò che si può definire come *l'orientamento dell'azione*. Da esse dipende la riuscita o il fallimento del compito da eseguire.

3. **L'esecuzione vera e propria**, che è semplicemente la realizzazione del lavoro progettato

4. **Il controllo**, la verifica cioè delle operazioni di pianificazione e di quelle di esecuzione, la valutazione del risultato conseguito in ognuna di esse, con la possibilità di ripercorrere il percorso seguito e di autocorreggersi.

A questo proposito proponiamo un 'attività il cui compito richiede di utilizzare da un lato informazioni contenute nel web e, dall'altro, di sfruttare informazioni provenienti da altre persone, sempre attraverso reti telematiche, su questo stesso tema .

ESERCIZIO DI SIMULAZIONE: PREPARAZIONE DI UNA VISITA GUIDATA

Pubblico: una classe di biennio

Metodologia: apprendimento in cooperazione

Prerequisiti: conoscenza del computer e dell'uso di internet: gli studenti sanno cercare e scaricare da Internet le informazioni necessarie alla realizzazione del compito

Obiettivi: potenziamento delle abilità di lettura rapida e lettura intensiva

Saper cercare le informazioni utili ed adeguate al compito
Saper analizzare e valutare le diverse opportunità per fare una scelta mirata ed autonoma: l'allievo, dopo essersi informato, deve scegliere.
Saper confrontare dati ed organizzarli per raggiungere lo scopo prefissato
Sapersi confrontare e mettere in comune le informazioni per arrivare alla stesura di un piano dettagliato, scartando le proposte che non sono utili
Raggiungere un accordo sulle attività da svolgere

Obiettivi formativi: dare ad ogni allievo, anche il meno bravo, la capacità di valorizzare le proprie competenze e le proprie potenzialità. Questo è possibile in quanto ogni gruppo ha un compito ben preciso, diverso da quello degli altri gruppi: il compito è quindi calibrato su fasce di livello diverse: la collaborazione e la riuscita del lavoro di ogni gruppo è fondamentale per l'acquisizione di tutti i dati e per avere la possibilità di scegliere, tra le tante attività, quelle che più rispondono ai bisogni e che tengono conto dei dati da rispettare.

Descrizione dell'attività: a piccoli gruppi gli studenti navigano su Internet con il compito di cercare informazioni su come raggiungere la meta e come muoversi in una città straniera del paese di cui si studia la lingua.

Attraverso una lettura rapida ogni gruppo va alla ricerca delle informazioni richieste per rispondere ai compiti fissati, prendendo nota, scaricando le informazioni da Internet.

Gli studenti provenienti da vari gruppi che hanno lavorato nella prima fase formano nuovi gruppi dove ogni allievo avrà informazioni diverse che dovrà condividere con gli altri per portare avanti il compito. (lo svolgimento di tutti i compiti assegnati porterà alla realizzazione del progetto.): analizzando i dati decideranno come trascorrere una giornata nella città; ogni gruppo farà un piano scritto mettendo in programma un numero stabilito di attività scelte precedentemente: a tal fine ogni gruppo dovrà tener conto delle attività culturali, di svago; avrà un budget ben definito da spendere, e dovrà tener conto di tutti i fattori, anche delle spese di viaggio per muoversi in città e delle spese per mangiare, nonché dei vari interessi dei componenti del gruppo.

Tale attività è presentata sotto forma di problem solving. In questo modo ogni gruppo svolgerà un lavoro di ricerca differenziata per compito e anche per difficoltà, valorizzando così anche i meno esperti e il risultato di ogni gruppo sarà importante per la realizzazione del lavoro finale.

Internet permette di superare la nozione di livello: tutti i livelli possono interagire: si possono dare dei materiali complessi e chiedere di fare delle ricerche differenziate, per produrre cose anche molto semplici che vengono valorizzate in modalità di lavoro in cooperazione.

Cadono anche le barriere tra le discipline: si lavora in un'idea di transdisciplinarietà

4.5.3. Conclusione: la “filosofia del laboratorio” e la nozione di “competenza”

Concludiamo riprendendo l’assunto iniziale: quale diversa filosofia della classe implica questo tipo di attività e questa utilizzazione delle reti telematiche?

Un lavoro come quello appena ipotizzato non può essere svolto evidentemente all’interno di una classe diciamo “tradizionale”, cambia il ruolo dell’insegnante e cambia il ruolo dell’allievo nel senso che la fonte dell’informazione si sposta: non è l’insegnante a trasmettere un sapere che lui solo detiene, sia pure coadiuvato da strumenti e mezzi tecnologici, perché ognuno dei componenti del gruppo ha accesso direttamente alle fonti di informazione. Il compito dell’insegnante sarà semmai quello di organizzare, di consigliare; il suo intervento potrà essere perciò più determinante nelle fasi iniziali di pianificazione. Oppure trasmetterà un sapere, delle conoscenze puntuali e precise a studenti principianti, ma questo ruolo sarà limitato a un tempo e ad un ambito ben definiti e si trasformerà in quello di “facilitatore” (v. percorso 1) non appena gli studenti avranno acquisito il livello di autonomia necessario.

Nuove prospettive didattiche si sostituiscono a quelle tradizionali, quali l’autonomia dell’apprendimento e il lavoro cooperativo. Alla filosofia della classe tradizionale, fondata su una ripartizione rigida dei ruoli, si oppone in somma quella che potremmo definire la filosofia del “laboratorio”, in cui il ruolo di ciascuno si definisce di volta in volta, rispetto ad un progetto globale, in modo dinamico e flessibile. In questo nuovo contesto pratiche didattiche consolidate dalla tradizione scolastica subiscono profondi mutamenti, la valutazione in particolare non potrà più riferirsi a modelli esterni e a criteri fissati a priori, ma sarà parte integrante del processo formativo, si parlerà allora preferibilmente di valutazione formatrice e di autovalutazione. Semplificando, le domande che ciascuno si potrà porre per valutare il lavoro svolto saranno: “Il compito è stato realizzato?” Se no si ripercorre il processo: “Che cosa non ha funzionato?”

Queste considerazioni riguardano l’apprendimento linguistico nel senso che esso fa parte integrante del processo formativo, che sarà tanto più proficuo quanto più i principi a cui si ispira saranno condivisi dai diversi ambiti disciplinari. Altre considerazioni riguardano invece in modo più specifico l’apprendimento della lingua straniera.

La didattica della lingua straniera si è ispirata per lungo tempo ad un’ottica comportamentista con tutto quello che essa comportava: centralità del metodo, progressione rigorosamente strutturata, insegnamento / apprendimento organizzato per obiettivi, generalmente formulati in termini di abilità (le quattro abilità di base). Questo scenario metodologico di fatto si rivela inadeguato a gestire la complessità del reale e la ricchezza delle fonti di informazione. L’ottica costruttivista si rivela da questo punto di vista più efficace di quella comportamentista. Mentre per una definizione teorica dell’argomento rimandiamo agli ormai numerosi saggi ed articoli sul costruttivismo ci limitiamo qui a sottolineare brevemente i presupposti più significativi per la didattica: la *centralità del soggetto che apprende*, il ruolo fondamentale dell’*esperienza* nella costruzione del sapere, l’assunto che l’apprendimento è *attivo, collaborativo* e ancorato a *situazioni reali*. Ritroviamo qui, in sostanza, i principi a cui ci siamo ispirati nell’ipotizzare i nostri due percorsi di lavoro.

In questo contesto metodologico diventa fondamentale il concetto di competenza. La definizione che se ne potrebbe dare è quella di un “saper fare” in situazione. Rispetto a concetti ben noti agli insegnanti di lingua, quali quelli di “conoscenza” e di “abilità”, la nozione di competenza riveste un maggiore grado di complessità, in quanto coinvolge abilità e conoscenze. Si potrebbe dire che la costruzione di competenze implica la formazione di schemi mentali che mobilitino conoscenze e abilità al contempo. Ad esempio cercare informazioni in Internet per svolgere un determinato compito

implica l'acquisizione di competenze che risultano dalla combinazione di conoscenze e abilità; conoscenze: tecnologiche (il funzionamento delle reti telematiche, della ricerca mediante motori) ma anche linguistiche (si tratta di leggere e/o di scrivere messaggi in italiano o in lingua straniera); abilità: nel caso dei due percorsi previsti prevalentemente di lettura (si scorrono le pagine Web per vedere se rispondono agli obiettivi della ricerca e poi per prelevare le informazioni necessarie) e di scrittura, ma anche di comprensione e di produzione orale nel caso, ad esempio della video conferenza.

Inutile dire che l'introduzione delle nuove tecnologie non esaurisce da sola tutti gli aspetti dell'insegnamento linguistico. Per l'insegnante di lingua non si tratta, insomma, di mandare al macero in blocco metodologie e tecniche consolidate dall'esperienza, ma semmai di integrarle opportunamente con le risorse complesse e appassionanti che offre oggi il mondo dell'informazione tecnologica.

Bibliografia:

Baxter A, (1997), *Evaluating your students*, London , Richmond Publishing

Belisle, C.(1998) “*Enjeux et limites du multimédia en formation et en éducation*”, in Les Cahiers de l’ASDIFLE, n. 9, Multimédia et français langue étrangère.

Davies N.,(1999) *Activités de français sur Internet*, Parigi, CLE International.

Debyser F, (1992), *Why communication technologies in language learning and teaching methodology for citizenship in a multicultural Europe*, Strasbourg Council of Europe.

Domenici G., (1998) , *Manuale dell’orientamento e della didattica modulare*, Roma, Laterza.

Ellis G, Sinclair B (1989) *Learning to learn English*, Cambridge, CUP

Genessee F, Upshur J.A, (1996), *Classroom –based evaluation in second language education*, Cambridge, CUP

Hardisty D, Windeatt S, (1989), *Call*, Oxford University Press

Harris M, Mc Cann P.,(1994), *Assessment Heinemann*, Oxford

Libro Bianco su istruzione e formazione, *Insegnare e apprendere, verso la società conoscitiva*, 1995

Mangenot, F., *Classification des apports d’Internet à l’apprentissage des langues*, in *Pratique et Recherche*, vol 1, n.2 dicembre 1998, p 133-146, <http://alsic.univ-fcomte.fr>

Mariani L , (1994), *L’autonomia nell’apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia

Nunziati G., *Pour construire un dispositif d’évaluation formatrice*, in *Cahiers pédagogiques*, n. 280, gennaio 1990

Oudart P., *Multimédia, réseaux et formation*, in *Le français dans le monde*, numéro spécial, juillet 1997, Parigi Hachette-EDICEF

Perrenoud Ph.,(1997) *Construire des compétences dès l’école*, Parigi, ESP

Ribé R, Vidal N, (1993) *Project Work step by step* , Oxford Heinemann

Trentin, G., (1996)*Didattica in rete*,Roma Garamond

MATEMATICA

5. MATEMATICA ED ORIENTAMENTO

di Riccardo Barbero

5.1. Premessa

Nella scuola c'è chi impara e chi insegna. Il primo non è una "tabula rasa": possiede conoscenze tanto più radicate quanto più sono intuitive e legate a momenti di esperienza o ad aspetti affettivi.

Scrivo Efraim Fischbein: "In modo spontaneo tendiamo costantemente ad organizzare le cognizioni, così che esse diventino il più possibile autoevidenti e autoconsistenti (...). Sembra dunque che sia naturale, automatico, quasi istintivo cercare l'evidenza diretta e affidarsi ad essa. Temiamo l'incertezza e il dubbio e, conseguentemente, facciamo affidamento più sull'evidenza diretta ed intrinseca che sulla conoscenza derivata."

L'intuizione è sicuramente un aspetto importante del processo di conoscenza, ma in matematica essa può entrare in contraddizione con l'esigenza, altrettanto significativa, di formalizzazione.

Continua Fischbein: " Il problema non è allora quello di eliminare le componenti intuitive del ragionamento degli alunni, il che, in effetti, non è possibile e nemmeno auspicabile. Il problema educativo è di sviluppare nei ragazzi nuovi modi di vedere che si adattino meglio alle esigenze della struttura concettuale raggiunta. (...) Se la contraddizione tra un enunciato formale o un'operazione e la corrispondente rappresentazione intuitiva non può essere rimossa dai consueti strumenti didattici, la cosa migliore, secondo noi, è quella di rendere consapevole l'alunno del conflitto esistente e di sviluppare in lui la capacità di riferirsi alle procedure formali. (...) L'insistere eccessivamente nel fornire suggerimenti intuitivi usando rappresentazioni artificiali e troppo elaborate può fare più male che bene. Chiaramente la matematica è una scienza formale: la validità dei suoi concetti, enunciati e ragionamenti è basata su fondamenti logici; le argomentazioni non possono essere sostituite da processi intuitivi. Gli studenti devono divenire consapevoli di questo punto essenziale e devono imparare a pensare in questo modo specifico."

La stessa esperienza può costituire ostacolo al processo d'apprendimento come scrive Gaston Bachelard: " Il primo ostacolo che s'incontra nella formazione di uno spirito scientifico è costituito dall'esperienza primitiva, l'esperienza posta davanti e al di sopra della critica che è invece parte necessariamente integrante dello spirito scientifico."

La dimensione affettiva determinata dal vissuto, dai successi e dagli insuccessi, condizionata dai rapporti con altre persone, in particolare con adulti mateloquenti, come dice Seymour Papert, è tanto più rilevante quanto più è nascosta agli occhi di chi insegna: essa può agevolare o, all'opposto, contrastare pesantemente il processo d'apprendimento.

Chi impara, inoltre, non apprende da solo, ma lo fa in un contesto sociale. Scrive Vygotskij: “Ogni funzione nel corso dello sviluppo culturale del bambino fa la sua apparizione due volte, su due piani diversi, prima su quello sociale, poi su quello psicologico, dapprima tra le persone come categoria intersichica e poi all’interno del bambino come categoria intrapsichica.”

Chi apprende ha bisogno di riflettere sul proprio processo d’apprendimento, sulle proprie difficoltà e resistenze ed ha bisogno di confrontarsi con altri coinvolti nello stesso processo.

“In generale – scrive Maria Alessandra Mariotti – i rapporti con il mondo sono sempre mediati dalla relazione con gli altri, con la società e tale relazione è condizione indispensabile e specifica del processo d’appropriazione da parte dell’individuo delle acquisizioni dello sviluppo storico dell’umanità. In altri termini i rapporti tra il soggetto e il mondo sono inizialmente mediati dalle azioni strumentali dell’adulto.”

E aggiunge: “La discussione collettiva intesa come polifonia sottolinea la presenza di voci diverse, che esprimono prospettive diverse su uno stesso problema: tra queste quella dell’insegnante che in molti casi introduce la voce del sapere matematico.”

Alla luce delle considerazioni precedenti, chi insegna è efficace solo se è capace di costruire situazioni problematiche (o adidattiche come le definisce Guy Brousseau) che mettano in relazione allievi (gruppo sociale) e disciplina (campo dei problemi).

Il lavoro del ricercatore matematico procede per tentativi e (probabilmente) anche per errori, attraverso intuizioni ed approssimazioni successive; ma quando egli giunge ad un risultato utile, per comunicare ciò che ha scoperto, deve depurare le sue argomentazioni di tutti gli errori ed i ragionamenti non efficaci, deve spersonalizzare, decontestualizzare e detemporalizzare il prodotto della sua ricerca.

“...Il lavoro del professore – scrive Brousseau - è in una certa misura inverso a quello del ricercatore, egli deve produrre una recontestualizzazione e una repersonalizzazione delle conoscenze. Esse vanno a diventare la conoscenza di un allievo, cioè a dire una risposta assolutamente naturale a delle condizioni relativamente particolari, condizioni indispensabili perché quelle conoscenze abbiano un senso per lui. Il professore deve dunque simulare nella sua classe una microsocietà scientifica Egli deve anche dare i mezzi ai suoi allievi di ritrovare all’interno di quella storia particolare che fa loro vivere, quello che è il sapere culturale e comunicabile che ha voluto loro insegnare. (...) Gli allievi devono a loro volta re-decontestualizzare e re-depersonalizzare il loro sapere e ciò in modo da identificare la loro produzione con il sapere che ha corso nella comunità scientifica.... Naturalmente si tratta di una simulazione che non è la vera attività scientifica...”

“Una buona riproduzione per l’allievo di un’attività scientifica – aggiunge Brousseau – esigerebbe che egli agisca, che formuli, che provi, che costruisca modelli, linguaggi, concetti, teorie, che li scambi con altri, che riconosca quelli che sono conformi alla cultura, che utilizzi quelli che gli sono utili, ecc.”

Le situazioni didattiche di Brousseau vanno fondate su problemi significativi perché insistono su un’area di sviluppo prossimale - quest’ultima è costituita, secondo Vygotskij, da quelle funzioni che non sono ancora mature nel soggetto, che si trovano ancora allo stato embrionale, ma che sono già presenti nel processo di maturazione – , perché evidenziano un salto, una rottura cognitiva – “...si conosce...contro una conoscenza anteriore, distruggendo conoscenze mal fatte” scrive Bachelard – e perché permettono di affrontare un vero ostacolo cognitivo.

Dice ancora Bachelard: “Quando si ricercano le condizioni psicologiche dei progressi della scienza, ci si convince ben presto che è in termini di ostacoli che bisogna porre il problema della conoscenza scientifica.”

Secondo Brousseau “L’ostacolo è costituito come una conoscenza, con degli oggetti, delle relazioni, dei metodi d’apprendimento, delle previsioni, con delle evidenze, delle conseguenze dimenticate, delle ramificazioni impreviste...” Eppure “...i problemi più interessanti saranno quelli che permetteranno di superare un vero ostacolo”; “...il superamento di un ostacolo esige un lavoro della stessa natura che la sistemazione di una conoscenza, cioè delle interazioni ripetute, dialettiche dell’allievo con l’oggetto della sua conoscenza. Questa sottolineatura è fondamentale – aggiunge Brousseau – per distinguere quello che è un vero problema: è una situazione che permette questa dialettica e che la motiva.”

Ma se queste sono le condizioni necessarie per favorire l’apprendimento matematico negli allievi, allora il ruolo dell’insegnante non può essere solo quello di un conduttore che cerca di stabilizzare le conoscenze, ma anche quello decisamente più delicato e difficile di chi deve destabilizzare le vecchie conoscenze, i modelli intuitivi deviati per fare spazio ai nuovi saperi.

Scrivono Gerard Vergnaud: “L’evoluzione delle conoscenze si fa per aggiunta (la moltiplicazione è un’aggiunta in rapporto all’addizione), per concatenazione e combinazione (gli algoritmi algebrici per esempio), ma anche attraverso rivoluzioni: esistono problemi di addizione e sottrazione che obbligano il bambino a rimettere in discussione le sue conoscenze primitive dell’addizione come quantità che cresce e della sottrazione come quantità che decresce... Si ha evidentemente bisogno, per studiare queste modalità di apprendimento, di una dialettica stabilizzazione/destabilizzazione. Non possiamo continuamente destabilizzare i saperi e i saper fare ancora fragili dei bambini, bisogna al contrario trovare i mezzi giusti per consolidarli, strutturarli, ampliarne la portata. Una certa automazione per esempio è necessaria: anche se si potrebbe rimproverare all’insegnamento

tradizionale di dare un posto troppo grande all'automazione. Ma non si può negare d'altra parte la necessità di destabilizzare i saperi e saper fare dei bambini. E' necessario saper riconoscere i punti sui quali è inevitabile la contraddizione tra il nuovo sapere da trasmettere e il vecchio sapere dell'allievo, che è necessario utilizzare oppure rifiutare. Bisogna saper costruire le situazioni che metteranno in evidenza questa contraddizione e favoriranno le evoluzioni.”

Questa dialettica stabilizzazione/destabilizzazione per essere efficace deve fondarsi su una pratica didattica che, da un lato, propone in continuazione la risoluzione di problemi e la capacità di porsi altri problemi come terreno principale dal fare matematica e, dall'altro, sollecita una costante riflessione sul processo d'apprendimento messo in atto, sugli ostacoli evidenziati, sulle difficoltà incontrate nel tentativo di superarli, sugli errori commessi.

5.2. Un orientamento possibile.

L'insegnamento può, dunque, far capire e probabilmente apprezzare la vera natura della conoscenza matematica ed i suoi caratteri epistemologici solo in quanto assuma i criteri didattici che si è cercato di delineare in premessa.

Solo a queste condizioni l'insegnamento disciplinare diventa orientativo e permette agli allievi di confrontarsi realmente con un modo di conoscenza e con la sua specificità: all'opposto un insegnamento direttivo (“ti insegno come si fa”) che solleciti un apprendimento sostanzialmente imitativo (“so come si fa, ma non so perché si fa così”) e che accenti la propria attenzione esclusivamente sul prodotto e non anche e prioritariamente sul processo di conoscenza, porta a valutazioni improprie (“sa fare e quindi ha capito”) ed a risultati scoraggianti (“non ho mai capito niente di matematica”).

La didattica disciplinare può essere orientativa se colloca le situazioni problematiche che affronta all'interno del curriculum scolastico, rispetto a quanto si è appreso in precedenza e a quanto si dovrà approfondire successivamente; se riesce a situare i concetti, che vuole far acquisire attraverso la risoluzione di quel particolare complesso di problemi, nella storia della disciplina, senza per questo dover necessariamente riprodurre nell'ambiente scolastico le stesse condizioni storiche attraverso le quali la disciplina ha superato gli ostacoli epistemologici; se evidenzia i salti, le rotture, le discontinuità determinati da quei concetti rispetto alle conoscenze precedentemente acquisite, perché sono proprio le discontinuità ed i cambiamenti di paradigma, più degli stessi contenuti, ad essere orientativi; se riesce a sottolineare all'interno del processo cognitivo messo in atto dalla collettività degli allievi i passi significativi compiuti, attraverso la soluzione dei problemi e l'analisi delle difficoltà incontrate: dagli atteggiamenti prevalentemente intuitivi alla capacità di formalizzare, dalla prevalenza dell'attenzione sugli aspetti figurativi alla conquista di una visione

concettuale, dal pensiero procedurale a quello relazionale; se, infine, riesce a dare crescente importanza, all'interno del processo cognitivo, alla costruzione di un linguaggio specifico, alla sua coerenza e al suo rigore, per farne uno strumento via via più affinato di organizzazione del pensiero degli allievi.

5.3. Un tema significativo.

Un esempio significativo di salto epistemologico all'interno del curriculum scolastico è dato dall'introduzione dell'algebra elementare alla fine della scuola dell'obbligo, a cavallo tra l'attuale scuola media inferiore ed il biennio della scuola media superiore.

Scriva Vergnaud: "L'aritmetica consiste nel ricercare incognite intermedie, scegliere in maniera intuitiva i dati e le operazioni che permettono di calcolare queste incognite intermedie, fare queste scelte in un ordine conveniente, che permetta di controllare il senso della successione delle operazioni effettuate. La soluzione algebrica.....passa per tutt'altro cammino: l'astrazione e la scelta delle relazioni pertinenti tra incognite e dati, la scrittura formale di queste relazioni, il trattamento quasi automatico di queste espressioni formali. Al loro significato, si sostituisce il controllo più astratto, attraverso la necessità delle regole di manipolazione dei significati algebrici e attraverso l'adeguatezza della modellizzazione iniziale (traduzione in equazioni)."

Il passaggio dall'aritmetica all'algebra si presenta, quindi, come un vero e proprio ostacolo epistemologico: l'approccio aritmetico ai problemi è operativo, procedurale, collocato nel tempo; quello algebrico è sistemico, relazionale, atemporale. Il passaggio dall'aritmetica all'algebra non è spontaneo e naturale: esso comporta un cambiamento significativo dei paradigmi del pensiero. E', quindi, didatticamente sbagliato concepire l'algebra come una semplice generalizzazione dell'aritmetica. Occorre, invece, relativizzare e mettere in discussione il modello cognitivo dell'aritmetica per poter apprendere quello algebrico.

Questo non significa che elementi di algebra elementare non possano essere proficuamente introdotti già all'interno dell'insegnamento dell'aritmetica e, soprattutto, che nello stesso curriculum aritmetico non si presentino questioni che rinviano, per molti aspetti, ad alcune delle difficoltà specifiche del linguaggio e del metodo algebrico.

Si pensi, ad esempio, al tema dei razionali che costituisce una corposa anticipazione degli ostacoli che gli studenti devono affrontare nello studio dell'algebra elementare. Nell'apprendimento dei numeri razionali si manifestano, infatti, due tipi di conflitto cognitivo: il primo "all'indietro" (rispetto al curriculum scolastico) tra il modello dei naturali (che ha la forza dell'intuizione e della concretezza) e le regole del calcolo frazionario; il secondo "in avanti" tra il controllo sintattico del calcolo frazionario e la comprensione semantica del procedimento messo in atto: le manipolazioni

del calcolo frazionario hanno già alcune delle caratteristiche sostanziali delle trasformazioni algebriche.

Le situazioni problematiche che vanno presentate agli allievi per introdurli all'algebra elementare devono, quindi, in qualche modo enfatizzare e rendere visibile il salto cognitivo che va operato nel passare dall'aritmetica all'algebra e devono mettere in evidenza gli ostacoli che si frappongono a questo passaggio.

Per rendere comprensibile questa argomentazione si propone qui di seguito un esempio di problema algebrico e l'analisi della sua scansione didattica.

5.4. Un'esemplificazione didattica

Problema: “supponendo che il foglio di carta sia una pizza e che le linee rettilinee tracciate con una matita siano tagli di coltello, quante fette di pizza possiamo fare al massimo con 50 tagli? Non è necessario che le fette siano uguali: l'obiettivo è, invece, quello di ottenere le 50 fette col minor numero di tagli.”

Immaginiamo di voler gestire questo problema in una classe terminale dell'obbligo per introdurre alcuni tra i principali aspetti dell'algebra elementare. La prima questione da affrontare con gli allievi è quella dell'impostazione del lavoro: il metodo di lavoro deve essere condiviso e non suggerito dall'insegnante. Quest'ultimo deve porre alcune domande chiave e coordinare la discussione, proponendo di analizzare le diverse proposte e “pilotando” il confronto lungo l'itinerario risolutivo.

“Come possiamo lavorare?”

“Possiamo provare concretamente a tracciare le linee sul foglio.”

Il problema è algebrico: è sostanzialmente impossibile risolverlo per via pratica. Ma la tendenza degli allievi a provare va assecondata: essa è il segnale che la personalizzazione e la contestualizzazione di cui parla Brousseau sono operanti e garantiscono una buona partecipazione al lavoro.

“Pensate di provare subito a fare i 50 tagli ?”

“Possiamo provare con un numero più piccolo per vedere come funziona..”

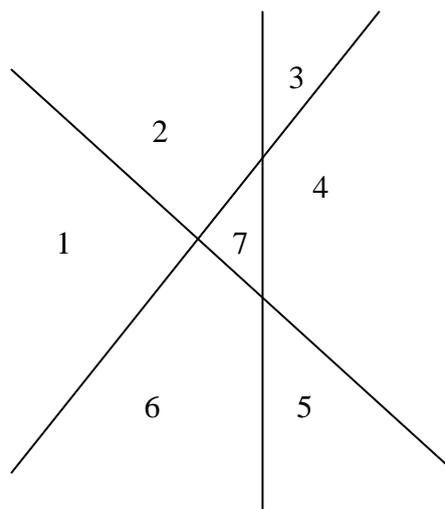
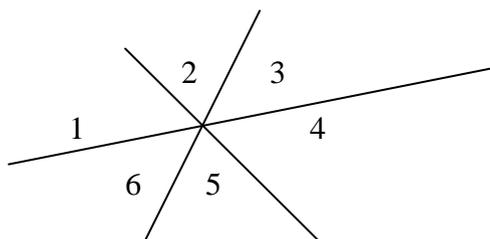
“Se facessimo un solo taglio, quante fette avremmo?”

La prima fase è soprattutto operativa: essa non va sottovalutata dal punto di vista cognitivo non solo perché costruisce la personalizzazione e la contestualizzazione delle quali si è più volte parlato, ma anche perché ripercorre quella ricerca libera e ancora indefinita che caratterizza anche l'attività del ricercatore matematico.

Così, ad esempio, Archimede scriveva nella lettera ad Eratostene che introduce il trattato del “Metodo sui teoremi meccanici”: “...e infatti alcune delle proprietà che a me dapprima si sono presentate per via meccanica sono state più tardi da me dimostrate per via geometrica, poiché la ricerca compiuta per mezzo di questo metodo non è una vera dimostrazione : è poi più facile, avendo già ottenuto con questo metodo qualche conoscenza delle cose cercate, compiere la dimostrazione, piuttosto che ricercare senza alcuna nozione preventiva.”

I primi passi della fase operativa sono elementari; tuttavia già al terzo “taglio” si evidenziano alcuni aspetti interessanti.

Generalmente si confrontano due soluzioni:



L’analisi di queste soluzioni conduce ad individuare alcune “regole” di tracciatura dei tagli:

- Un taglio non deve passare per il punto d’incontro degli altri tagli precedenti
- Un taglio non deve essere parallelo ad alcun taglio precedente e quindi deve intercettare tutti gli altri

Inoltre ci si accorge che la strada pratica è piuttosto difficoltosa e sostanzialmente impraticabile se non per numeri molto piccoli: la matematizzazione diviene quindi un percorso motivato ed obbligato.

Una proposta che emerge, soprattutto se gli allievi sono abituati ad utilizzare questo strumento, è quella di raccogliere i dati in una tabella:

Numero dei tagli	Numero delle fette
0	1
1	2
2	4
3	7
4	11

“Osservando la tabella, si può stabilire quante fette si possono ottenere con 5 tagli?”

Numero dei tagli	Numero delle fette
0	1
1	2
2	4
3	7
4	11

Guardando la tabella gli allievi si accorgono della regola costruttiva:

$$1 + 1 = 2$$

$$2 + 2 = 4$$

$$4 + 3 = 7$$

$$7 + 4 = 11$$

e quindi:

$$11 + 5 = 16$$

Questa seconda fase è aritmetica: c'è una corrispondenza intuitiva ed immediata fra oggetti e numeri: la matematizzazione del problema non incrina il riferimento temporale, procedurale e concreto. L'utilizzo dei numeri naturali è rassicurante e denso di significato.

Il passo successivo è già prealgebrico : esso è decisivo.

“Se volessimo generalizzare questa regola costruttiva, come potremmo formularla?”

Le prime risposte sono tendenzialmente discorsive : “potremmo dire tutto questo in un modo più breve e comprensibile?”

La scelta di usare una notazione letterale emerge facilmente, ma il modo di denotare le quantità va discusso approfonditamente. Non è spontaneo, infatti, usare una denotazione che contenga in sé già gli aspetti relazionali tra le variabili del problema.

Se chiamiamo n il numero dei tagli, quello delle fette può essere indicato con una notazione indice (F_n) oppure funzionale ($F(n)$).

n.	F_n
0	1
1	2
2	4
3	7
4	11
5	16

Per valutare l'importanza di questo passo all'interno del processo risolutivo, basta ricordare che solo nel XVI secolo i matematici (Viète, Harriot, Oughtred) iniziarono ad usare sistematicamente notazioni letterali all'interno di problemi algebrici, operando una netta distinzione tra i parametri e le incognite.

Tornando al nostro problema e generalizzando, possiamo scrivere : $F(n) = F(n-1) + n$

“Cosa vuol dire esattamente una formula di questo tipo?”

“Ad esempio che se si vuole sapere quante fette si ottengono con 50 tagli, bisogna sapere quante se ne hanno con 49 e per sapere quante con 49 tagli bisogna sapere quante con 48...e così via”

E' una formula locale per ricorrenza: è poco efficace per risolvere il nostro problema, anche se descrive bene il procedimento costruttivo per ottenere i dati della tabella.

Con un po' di pazienza e molto tempo si può cercare di trovare la soluzione al problema per questa strada: è una via aritmetica, prealgebrica ancora praticabile per numeri non molto grandi.

Vedremo in seguito come la soluzione informatica sia proprio di questo genere.

“Possiamo cercare una strada più veloce?”

Non casualmente gli allievi “bravi” in aritmetica cercano di “resistere” a questa nuova ricerca, tentando qualche soluzione abbreviata dei calcoli: sono, invece, proprio gli allievi in difficoltà a comprendere appieno il significato della formula locale che indicano involontariamente la strada più efficace.

Spesso, infatti, è opportuno procedere per sostituzioni numeriche all'interno di una formula algebrica per comprenderne bene il significato.

“Cosa significa dire che per sapere quante fette si ottengono con 6 tagli, bisogna sapere quante se ne hanno con 5 tagli?”

Procediamo appunto per sostituzioni:

$$F(6) = F(5) + 6 = F(4) + 5 + 6 = F(3) + 4 + 5 + 6 = F(2) + 3 + 4 + 5 + 6 = F(1) + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 = \\ = F(0) + 1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6$$

“Quante fette si hanno se non si taglia la pizza ?”

Una naturalmente: allora guardando l'ultimo sviluppo della formula si può dire che con 6 tagli si ottiene un numero di fette che è uguale alla somma dei primi 6 numeri naturali (zero escluso) accresciuta di uno.

Generalizzando si può scrivere:

$$F(n) = S(n) + 1$$

Dove con $S(n)$ s'intende appunto la somma dei primi n naturali (zero escluso).

Siamo entrati più propriamente nella fase algebrica: le trasformazioni algebriche alle quali abbiamo dovuto ricorrere per “srotolare” la formula locale ci hanno allontanato dai termini concreti del

problema iniziale. Ci siamo affidati puramente al controllo sintattico sulle trasformazioni operate: il procedimento operativo ed aritmetico che ci ha condotto fino alla regola costruttiva della tabella è stato accantonato. Inoltre la notazione letterale si è composta in un linguaggio formalizzato che ci ha permesso di esercitare un metacontrollo sul nostro procedimento

L'algebra è, proprio come ci dice Vergnaud, sistemica, relazionale, atemporale.

La nuova formula individuata è generale e chiusa: dato un valore qualunque di n è possibile determinare quello di $F(n)$.

Ma per poter definire la soluzione del problema, dobbiamo ancora precisare come è possibile arrivare al valore numerico di $S(n)$ per un n naturale qualunque.

Si apre a questo punto un sottoproblema che ripropone un ruolo importante, ma secondario delle formule algebriche: quello di permettere la generalizzazione di un procedimento aritmetico.

“Come calcolare il valore di $S(n)$?”

E' il classico problema del piccolo Gauss: trovare la somma dei primi 50 naturali, zero escluso.

“Come possiamo procedere ?”

Anche in questo caso è utile iniziare a lavorare con piccoli numeri: quanto vale la somma dei primi 10 naturali, zero escluso ?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

“Come si può velocizzare il calcolo della somma di questi dieci termini?”

Dalla discussione, tra le diverse proposte, emerge la soluzione più efficiente; si possono sommare i numeri a coppie che danno sempre lo stesso risultato:

$$1 + 10 = 11$$

$$2 + 9 = 11$$

$$3 + 8 = 11$$

$$4 + 7 = 11$$

$$5 + 6 = 11$$

Si hanno, perciò, 5 coppie che danno sempre 11: $S(10) = 5 * 11 = 55$

Generalizzando si arriva alla formula :

$$S(n) = (1 + n)*n/2$$

Dove n è l'ultimo numero naturale e $n/2$ indica il numero delle coppie.

Inserendo questa formula in quella trovata in precedenza si ha:

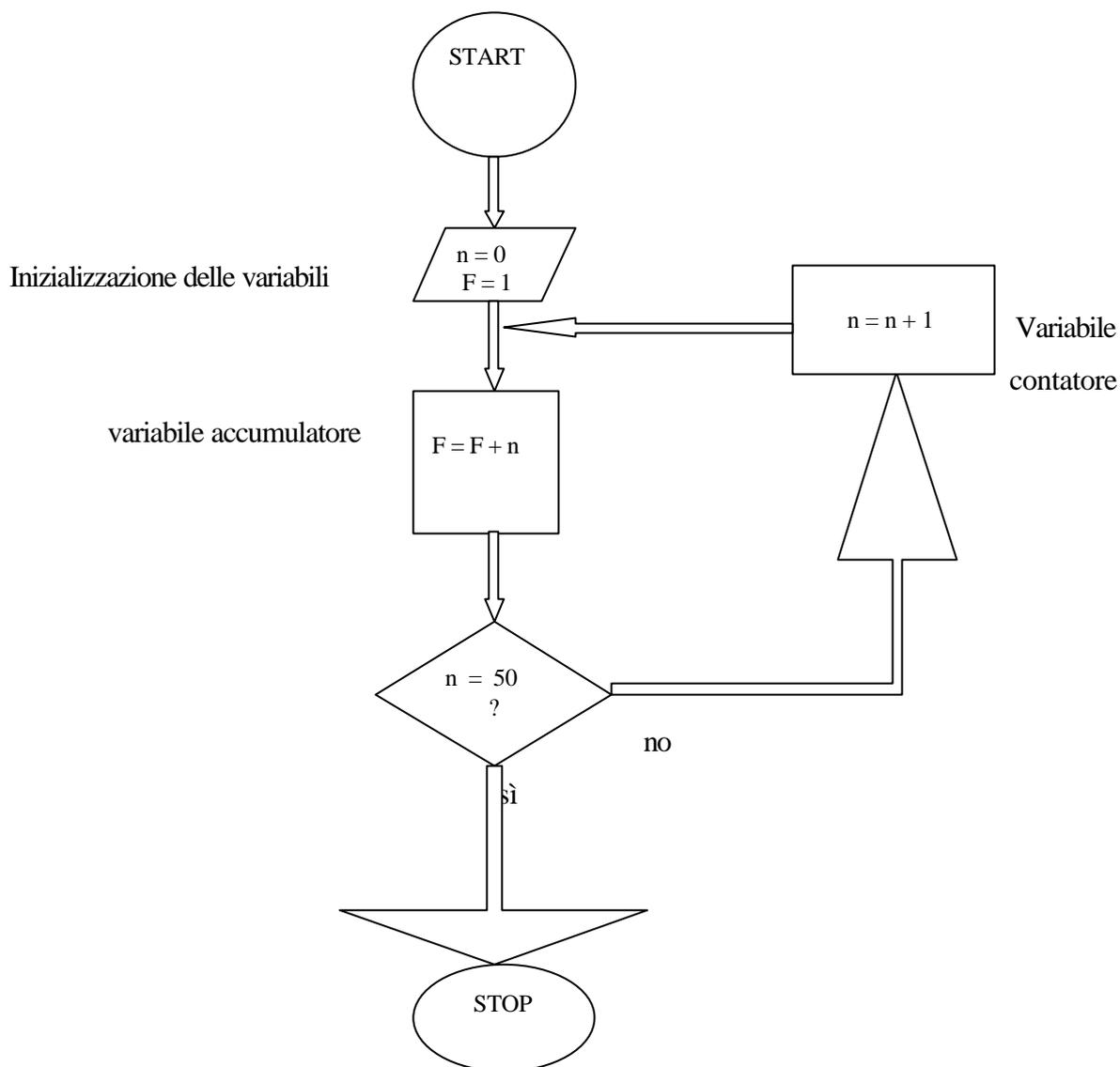
$$F(n) = 1 + (1 + n)*n/2$$

Per $n = 50$ si ha la soluzione del nostro problema:

$$F(50) = 1 + (1 + 50)*50/2 = 1276$$

Il risultato numerico è irrilevante dal punto di vista cognitivo, ma è importante dal punto di vista psicologico perché conferma che la strada algebrica è l'unica concretamente percorribile per arrivare alla soluzione, a meno di utilizzare strumenti informatici.

Il flow chart della soluzione informatica potrebbe essere il seguente:



Il programma in un linguaggio BASIC strutturato potrebbe essere il seguente:

```

N = 0
F = 1
PRINT N, F
FOR N = 1 TO 50
F = F + N
PRINT N, F
NEXT N
  
```

Si noti come la soluzione informatica si situi ad un livello prealgebrico e si limiti ad implementare quella formula locale per ricorrenza che costituisce solo una tappa intermedia della soluzione algebrica. Le variabili informatiche contatore (N) ed accumulatore (F) sono difficilmente

assimilabili alle variabili algebriche: le scritture del flow chart ($F = F + N$; $N = N + 1$) evidenziano anche graficamente la sostanziale differenza tra il linguaggio matematico e quello informatico.

5.5. Alcune considerazioni finali

Ripercorriamo ancora una volta le tappe della soluzione della situazione problematica per evidenziare il metodo didattico che le sottende:

- La prima fase è operativa, concreta, temporalizzata; la dimensione matematica rimane in secondo piano. La sua funzione è quella di contestualizzare e personalizzare il problema.
- La seconda fase è aritmetica: si matematizza la situazione problematica perché ci si rende conto che praticamente il problema è difficile da risolvere. Si costruisce la tabella e se ne individua la regola costruttiva.
- La terza fase è prealgebraica: ci si accorge che la regola costruttiva della tabella richiede un procedimento troppo lungo ed inefficiente. Si prova a generalizzare: occorre una notazione letterale che metta già in evidenza, che anticipi, la relazione tra le variabili in gioco. E' un momento difficile non solo perché bisogna abbandonare le sicurezze dell'aritmetica, ma anche perché il primo risultato è uno scacco: si ottiene solo una formula locale per ricorrenza che si limita a generalizzare la regola costruttiva aritmetica della tabella.
- La quarta fase è pienamente algebrica: non casualmente essa procede a partire dallo scacco aritmetico. La ricerca che si mette in atto, srotolando la formula locale per ricorrenza, è inizialmente priva di obiettivi e di mete, se non l'esigenza di capire meglio il significato della formula locale stessa. Le semplici trasformazioni algebriche che vengono richieste da questa ricerca ci allontanano progressivamente dalla concretezza del problema: l'unico controllo possibile su ciò che si sta facendo è di tipo sintattico. "Sono corrette le sostituzioni operate?" Concretezza, operatività, proceduralità e temporalità evaporano e lasciano spazio alla ricerca di relazioni tra le variabili. Nelle sostituzioni ci si affida solo alla relazione d'equivalenza che è statica ed apparentemente improduttiva. Ma ecco che la soluzione si affaccia inaspettata alla fine di questo viaggio senza meta. Viene alla mente il famoso brano di Poincaré: "...le idee formicolavano nella mia mente e avevo l'impressione che si urtassero, finché due si agganciarono, per così dire, per formare una combinazione stabile."

Naturalmente il procedimento risolutivo proposto è solo uno dei possibili. Esistono altri procedimenti matematicamente più semplici ed eleganti. Bruno de Finetti in un libro famoso degli anni '60, che costituì per molti insegnanti d'allora una guida didattica tanto più indispensabile perché lontana dagli eccessi dell'"insiemistica", scrive: " Il problema è il medesimo che per la

somma dei numeri da 1 a n , ma nella soluzione c'è un 1 in più perché per $n = 1$ abbiamo 2 regioni anziché una (e rimane sempre un'unità in più).”

Semplice no? Ma la semplicità e l'eleganza di questa argomentazione risolutiva può essere controproducente nei confronti di un allievo giovane od adulto che viene spinto a pensare che la matematica sia cosa per matematici, capaci di trovare formule e soluzioni con la stessa invidiabile ed irraggiungibile facilità di un abile ed esperto cercatore nel trovare i funghi nei punti più nascosti e invisibili.

Ecco, ad esempio, un dialogo significativo tra Serge Lang ed un suo “allievo” adulto durante una conferenza sulle equazioni diofantee al Palais de la Découverte:

“*Lang* Scrivo queste formule...

Signore polemico (con tono aggressivo) Ma le ha tirate fuori così....

Lang No, non le ho tirate fuori ‘così’, ma qualcuno, tanto tempo fa, le ha pensate ‘così’.

Signore polemico Ah, davvero? Così d'un tratto?

Lang No, naturalmente no, stava lavorando con la matematica, riflettendo su tante cose, e poi si accorse che queste formule davano delle soluzioni. Arrivò a tanto perché era un buon matematico e ci aveva pensato su abbastanza. Una volta scoperto, questo risultato venne usato e copiato dalle generazioni successive. Questo è ciò che ho fatto anch'io e non rivendico altro.

Signore polemico Non pensa che la difficoltà maggiore per chi non abbia confidenza con la matematica sia proprio trovare questi risultati allo scopo di fare effettivamente matematica?

Lang Non si può spiegare dove un matematico ‘vada a pescare’ per trovare queste cose. Ognuno le trova dove può. (...) Potete lavorarci anche voi....potete andare a pesca e se il pesce abbocca e ne prendete uno grosso, allora vi daranno una medaglia d'oro o una di cioccolato.”

Bibliografia

- G. Bachelard (1995) *La formazione dello spirito scientifico*, Milano, Cortina editore
- M. Bartolini Bussi (1989) *La discussione collettiva nell'apprendimento della matematica*, Treviso, in L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate
- Carl B. Boyer (1980) *Storia della matematica*, Milano, Arnoldo Mondadori
- G. Brousseau (1983) *Les obstacles epistemologiques et les problemes en mathematiques* Paris, in Recherces en didacticque des mathematiques
- G. Brousseau (1986) *Fondements et methodes de la didactique des mathematiques*, Paris, ibidem
- B. de Finetti (1967) *Il "saper vedere" in matematica*, Torino, Loescher
- E. Fischbein (1985) *Intuizioni e pensiero analitico nell'educazione matematica*, Bologna, Zanichelli
- S. Lang *La bellezza della matematica*, 1991, Torino, Bollati Boringhieri
- M.A. Mariotti (1995) *Discutendo in classe la definizione di prisma*, Treviso, in L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate
- S. Papert (1984) *Mind storm*, Milano, Emme edizioni
- G. Vergnaud (1990) *Psicologia cognitiva dello sviluppo e didattica della matematica*, Torino, Politecnico
- L. Vygotskij (1987) *Il processo cognitivo*, Torino, Boringhieri
- L. Vygotskij (1990) *Pensiero e linguaggio*, Bari, Laterza

STORIA

6. LA FUNZIONE ORIENTATIVA DELLA STORIA¹

di Marina Bellò e Maria Carmela Pichierri

6.1. Premessa

Il lungo dibattito sul ruolo e sull'utilità dell'insegnamento della storia, che si è sviluppato fin dagli anni sessanta e settanta, ha portato ad una ricchezza di riflessioni, che sono in parte già presenti nei Nuovi Programmi del 1979. Successivamente, con l'introduzione dello studio del Novecento nella classe terza, di fronte alla necessità di ripensare l'intero curriculum, sono ritornate di attualità alcune questioni del tipo: perché studiare storia? Quali specificità, in termini di valenze formative, sono da attribuire alla storia? Quali atteggiamenti è possibile promuovere negli allievi attraverso lo studio della storia? Quali rapporti tra la storia, la geografia e le scienze sociali garantiscono un corretto insegnamento di queste discipline? Come proporre ai ragazzi un apprendimento attivo?

In anni recenti molto è stato scritto su tali questioni e da molteplici punti di vista; sono state analizzate problematiche di tipo psicologico, pedagogico e didattico, sociale ecc...

Abbiamo scelto di richiamare qui sinteticamente i punti fondamentali, riguardanti le potenzialità formative della storia, emersi dalle letture e dal confronto delle nostre esperienze.

Si possono innanzitutto proporre due criteri per la scelta dei contenuti:

- l'individuazione di temi con un respiro pluridisciplinare, in grado, cioè, di gettare un ponte tra le discipline dell'area (storia, geografia, scienze sociali, educazione civica), la cui trattazione offra agli allievi l'opportunità di esercitare abilità e competenze trasversali e di utilizzare metodologie e strumenti di vario tipo;

- una selezione dei contenuti che prenda in considerazione temi e problemi del presente, rilevanti da un punto di vista culturale e sociale, che possano riscuotere l'interesse dei ragazzi. Nel processo di apprendimento, si sa, bisogna curare non solo gli obiettivi cognitivi, ma anche quelli emotivi e socio affettivi per sperare in un risultato efficace. E partire dall'interesse e dalle curiosità dei ragazzi può aiutare l'insegnante ad attivare gli allievi.

C'è un'altra considerazione che merita di essere qui riportata. Una forte valenza formativa sta, a nostro avviso, nel proporre temi che si prestino ad un approccio problematico. Problematizzare significa comprendere che i comportamenti degli uomini nella storia non sono determinati necessariamente, ma sono il frutto di scelte che rimandano a precise responsabilità. Questa visione della storia offre lo spunto per una riflessione critica attraverso la discussione e il confronto di opinioni, in cui i ragazzi saranno chiamati a prendere posizione.

Inoltre un approccio problematico consente di costruire un metodo di apprendimento consapevole perché richiede all'allievo di argomentare tesi e assumere punti di vista diversi, utilizzando fonti e materiali di vario tipo e provenienza.

Infine un'impostazione del lavoro, che riconosca la complessità della realtà in cui oggi ci troviamo a vivere e che induca l'allievo ad una comprensione dei fenomeni attraverso un apprendimento sistemico, può diventare uno strumento formativo "orientante" perché gli fornisce una chiave di lettura del mondo in cui vive. D'altra parte riconoscere la complessità dei fenomeni storico-sociali permette di adottare di volta in volta punti di vista, metodologie, strategie di analisi legate agli scopi che chi indaga si prefigge di raggiungere.

¹ Tutte le parti del presente lavoro sono state discusse, scelte ed elaborate da entrambe le insegnanti. In particolare si devono a Marina Bellò i capitoli: La funzione orientativa della Storia, Le migrazioni come esemplificazione di un tema orientativo e Le migrazioni nell'ambito dell'Educazione alla cittadinanza; a Maria Carmela Pichierri i capitoli: Le migrazioni come filo conduttore del curriculum di Storia e Le migrazioni del Novecento: l'uso delle fonti.

Per mettere meglio in luce gli aspetti orientativi della disciplina, abbiamo scelto di affrontarli attraverso alcune esemplificazioni didattiche. Abbiamo individuato a tal fine un tema che è, a nostro avviso, orientativo: le migrazioni.

6.2. Le migrazioni come esemplificazione di un tema orientativo

Perché le migrazioni ?

Dal punto di vista del *contenuto* si tratta di una tematica multidisciplinare che attraversa tutta la storia; nel Novecento il fenomeno migratorio assume caratteri specifici e rappresenta uno dei massimi problemi del mondo attuale; inoltre le migrazioni sono un esempio di crocevia tra la storia generale e le varie “educazioni” interdisciplinari che sono comparse nei programmi scolastici degli ultimi anni (educazione all’ambiente, allo sviluppo, alla pace, alla multiculturalità, ai diritti ecc...).Infine hanno una forte valenza culturale, sociale e formativa e sono un tema sentito dai ragazzi in quanto fa parte della loro realtà quotidiana.

In che modo il tema delle migrazioni assume una valenza orientativa?

Le attività proposte permettono in primo luogo di rendere i ragazzi coscienti degli stereotipi e dei pregiudizi di cui sono portatori spesso inconsapevoli; consentono quindi di riflettere sulle proprie emozioni, sui propri atteggiamenti e comportamenti con l’obiettivo di adeguarli ai valori che hanno ispirato la nostra Costituzione.

Il tema delle migrazioni si presta inoltre ad un approccio problematico che, come abbiamo già detto, è fondamentale per un insegnamento della storia che sia utile strumento per la formazione del cittadino. Conoscere le proprie radici storiche e culturali significa acquisire un’identità più forte per potersi poi confrontare alla pari con culture, gruppi ed individui diversi da noi; ma significa anche comprendere la complessità della realtà in cui si vive e come essa si sia venuta formando dal passato. In questo quadro i ragazzi potranno sperimentare la relatività dei punti di vista e la necessità di essere flessibili e cauti nel formulare giudizi.

Le esemplificazioni sulle migrazioni che presentiamo affrontano il tema con modalità e prospettive didattiche diverse: nel primo caso il progetto riguarda un percorso di lunga durata, che condiziona la selezione dei contenuti del curriculum generale di Storia; nel secondo il tema è stato circoscritto al Novecento con particolare attenzione all’uso delle fonti; il terzo infine parte da esigenze contingenti della classe, con una particolare valenza educativo-formativa.

6.3. Le migrazioni come filo conduttore del curriculum di storia

Il tema delle migrazioni può costituire un percorso di conoscenza-comprensione dei fenomeni storici che attraversa l’intero curriculum di Storia e si presta ad un approccio interculturale per una interpretazione della Storia in chiave “mondialistica”.

Questo approccio permette di ridefinire i contenuti del curriculum, individuando quei nodi che offrono ai ragazzi la possibilità di decentramento: ciò significa sia imparare a guardare e “giudicare” gli altri cominciando ad uscire dai pregiudizi della propria cultura, sia imparare a mettersi dal punto di vista dell’altro.

L’insegnante dovrà, quindi, concentrare la propria attenzione sul reperimento di fonti e di materiali caratterizzati in senso multiculturale, di cui riporteremo più avanti alcuni esempi. Essi dovranno avere la caratteristica di fornire agli allievi tesi e/o interpretazioni storiche su cui discutere e confrontarsi. In questo modo, l’approccio di tipo tradizionale, costituito da lezioni frontali, dall’uso del manuale, dalle esercitazioni formali, non sarà più preminente; sarà dato rilievo soprattutto alla possibilità per gli allievi di sperimentare momenti di interazione informale quali le discussioni collettive, in modo che essi comprendano la relatività delle interpretazioni storiche e dei giudizi.

Il primo passo per rendere i ragazzi protagonisti del loro apprendimento è senza dubbio costituito dalla ricognizione delle preconcoscenze. E' noto che la ricerca didattica ha stabilito che gli allievi possiedono, prima di affrontare un argomento, delle idee, delle conoscenze più o meno adeguate al tema proposto. Se non si tiene conto di questo, si rischia che l'efficacia dell'insegnamento sia scarsa o addirittura nulla.

Per questo sottolineiamo l'importanza che ogni unità didattica sia preceduta da un accertamento delle preconcoscenze. Questo potrà avvenire o attraverso un brainstorming, o attraverso una discussione, o una domanda alla quale si potrà rispondere per scritto o oralmente o attraverso un gioco di ruolo.

Nella selezione dei contenuti acquistano rilevanza quegli argomenti che mostrano come gli uomini si siano sempre spostati nel tempo e come fra gli europei e gli altri popoli i momenti di incontro-scontro siano stati ricorrenti.

Il percorso che proponiamo prenderà il via dal popolamento della Terra, proseguirà con le grandi migrazioni e la colonizzazione del mondo antico. Si passerà quindi ad esaminare le migrazioni dei popoli tra età antica e medioevo e l'incontro-scontro con i "barbari" e con l'Islam. Un nodo fondamentale, a questo punto, sarà il tema dell'espansione coloniale europea con il passaggio dalla scoperta alla conquista dei territori e al genocidio degli Indios da una parte, e la tratta dei neri dall'altra. Dalla rivoluzione industriale iniziano le massicce migrazioni interne e le grandi migrazioni transoceaniche. Il Novecento offrirà lo spunto per approfondire il fenomeno migratorio italiano verso le Americhe e gli altri stati europei, mettendolo a confronto con l'inversione dei flussi migratori che caratterizzano il mondo attuale.

Accanto alla scelta dei contenuti, è anche importante una selezione mirata dei materiali, per poter dare l'avvio alla ricerca delle fonti in un'ottica inter e multiculturale. Qui di seguito ne proponiamo alcuni che provengono da manuali scolastici, attualmente in uso nella scuola media, e da raccolte di documenti.

Il primo esempio presenta quattro documenti sui rapporti fra Roma e il resto dell'Impero che affrontano il tema da punti di vista diversi e contrastanti (Bona-Gillone 1987).

“Non c'è miracolo maggiore che veder giungere sino alla nostra città erbe medicinali dalle paludi del lontano Oriente o dal monte Atlante in Occidente [...]. Noi tutti questo intenso movimento lo dobbiamo all'immensità stupenda della pace romana, questa pace che fa conoscere alle regioni e alle nazioni le più lontane le une dalle altre, non solo gli uomini, ma anche le montagne che si alzano fra le nuvole, e i loro prodotti e le loro erbe.”

(da Plinio il Giovane, 62-113 d.C.)

“Nella Gallia imperversavano sempre guerre e tiranni prima dell'arrivo dei Romani e delle loro leggi. Ora pace e libertà caratterizzano la vita dell'intera regione [...]. Ecco perché dovete imparare ad amare Roma, che dà pace ed uguaglianza di diritti a tutti.”

(da Tacito, 55-120 d.C.)

“O Romani, le province poste sotto la vostra guida soffrono e piangono; ovunque è sangue, ovunque dilaga il lutto, ovunque domina incontrastata la miseria. Ora, visto che non siete capaci di governare, perché insistete tanto nel voler essere i dominatori del mondo?”

(da Apollonio di Tiana, I secolo)

“Lo scacciare i popoli confinanti dal loro territorio, il distruggere dalle fondamenta le città vicine con i templi e gli altari, il far prigionieri i vinti e il prosperare con gli altrui danni e con le proprie scelleratezze è un sistema che con Romolo hanno avuto in comune tutti gli altri re e capi che vennero appresso. Pertanto tutto ciò che i Romani hanno, venerano e

posseggono è frutto della loro audacia; non vi è tempio che non sia costruito con i bottini, vale a dire con lo sterminio delle città, con le spoglie degli dei, con le stragi dei sacerdoti.”

(da Minucio Felice, Ottavio, fine II secolo)

Il secondo esempio è delle scrittore romano Ammiano Marcellino del IV secolo d.C. ed affronta un punto di vista molto parziale sugli Unni che ben si presta ad una discussione collettiva in classe sul concetto di “barbaro”; potrà anche servire a esplicitare gli stereotipi e i pregiudizi dei ragazzi (Neri 1990)

“ Gli Unni sono più barbari della stessa barbarie. Piccoli di statura, agili di membra e robusti, sempre a cavallo, la loro faccia somiglia più a un pezzo di carne senza forma che ad un viso umano, con due punti neri ed oscillanti al posto degli occhi. Nacquero dall’unione di spiriti maligni con streghe cacciate nelle foreste dai Goti, per rovinare i quali esse li generarono.”

I documenti successivi aiutano a smontare lo stereotipo che, nello scontro fra cristiani e musulmani, vede la crudeltà attribuita esclusivamente agli “infedeli”(Di Tondo 1998). Il primo testo riporta il racconto di Raimondo d’Aguilers, autore di una cronaca francese riferita all’ingresso a Gerusalemme dei crociati guidati da Goffredo di Buglione nel 1099; il secondo è di un anonimo cronista cristiano che riferisce dell’ingresso dei musulmani sempre nella città di Gerusalemme nel 1187.

“Tra i primi entrarono Tancredi d’Altavilla e il duca di Lorena, che in quel giorno versò una quantità incredibile di sangue. Dietro di loro tutti gli altri salivano le mura e i Saraceni erano ormai sopraffatti. [...] Appena i nostri ebbero occupato le mura e le torri della città, allora avresti potuto vedere cose orribili: alcuni, ed era per loro una fortuna, avevano la testa troncata; altri cadevano dalle mura crivellati di frecce; moltissimi altri infine bruciavano tra le fiamme. Per le strade e le piazze si vedevano mucchi di teste, mani e piedi tagliati; uomini e cavalli correvano tra i cadaveri. Ma abbiamo finora detto poco: veniamo al Tempio di Salomone, nel quale i Saraceni erano soliti celebrare le loro solennità religiose. Che cosa vi era avvenuto ? Se diciamo il vero non saremo creduti: basti dire che nel Tempio e nel portico di Salomone si cavalcava col sangue all’altezza delle ginocchia e del morso dei cavalli..... Ma, presa la città, valeva davvero la pena di vedere la devozione dei pellegrini dinanzi al Sepolcro del Signore, e in che modo gioivano esultando e cantando a Dio un cantico nuovo. E il loro cuore offriva a Dio vincitore e trionfante lodi non esprimibili a parole.”

“Vi dirò come il Saladino fece guardare la città di Gerusalemme affinché i Saraceni non facessero né torto né danno né prepotenze ai cristiani che erano in città. In ogni strada mise due cavalieri e dieci armigeri per guardare la città: ed essi la guardarono così bene che non si udì mai parlare di alcuna prepotenza fatta ai cristiani. E il Saladino faceva custodire i cristiani giorno e notte, in modo che non si facesse loro danno né fossero derubati.

.....Vi narrerò adesso una grande cortesia che il Saladino fece allora. Le dame e le donne e le figlie dei cavalieri che erano stati presi prigionieri o uccisi in battaglia, non appena ebbero pagato il riscatto e furono uscite da Gerusalemme, si presentarono al Saladino e presero a gridargli di avere pietà. Quando egli le vide, chiese loro chi fossero e che cosa volessero; ed esse risposero che egli teneva alcuni loro mariti in prigione e che avevano perduto la terra e che le aiutasse e consigliasse. Vedendole piangere, il Saladino ne ebbe pietà e disse alle dame che gli facessero sapere se i loro signori erano vivi nelle sue prigioni ed egli li avrebbe fatti liberare: quanti furono trovati furono di fatto liberati. Poi ordinò che alle donne e alle

damigelle, i cui padri o mariti fossero stati uccisi, venissero offerti dal suo patrimonio personale doni proporzionati al rango di ciascuna.

Quando il Saladino ebbe preso Gerusalemme, non se ne volle andare finché non ebbe pregato nel Tempio e finché tutti i cristiani non furono fuori dalla città. Egli mandò a prendere a Damasco dell'acqua di rose per lavare il Tempio prima di entrarvi. E fece abbattere una gran croce dorata che stava sul Tempio, e che i Saraceni poi legarono con delle corde e trascinarono fino alla torre di David. Là, i Saraceni miscredenti si diedero a spezzarla e le fecero gravi oltraggi: ma non posso dire se ciò sia avvenuto per comando del Saladino. Questi fece lavare il Tempio, vi entrò e rese grazie a Dio.”

L'espansione coloniale europea offre innumerevoli materiali che si prestano a cogliere il punto di vista dell'altro. Nel Cinquecento nella Storia generale e naturale delle Indie, Gonzalo Fernandez de Oviedo y Valdès, ad esempio, giustifica lo sterminio della popolazione locale che descrive così :

”Questa gente per sua natura è passiva e viziata e ha poca voglia di lavorare; sono poi tutti malinconici, molli e pusillanimi. Hanno cattive tendenze, sono bugiardi, mancano di memoria e hanno poca costanza...”

Un'analoga descrizione ritroviamo nello storico spagnolo Juan Ginés de Sepúlveda che, confrontando gli spagnoli con le genti locali dice:

“ Confronta ora le doti di prudenza, ingegno, magnanimità, temperanza, umanità, religione di questi uomini (gli spagnoli) con quelle di quegli omuncoli nei quali a stento potrai riscontrare qualche traccia di umanità e che non solo sono totalmente privi di cultura, ma non conoscono l'uso delle lettere, non conservano alcun documento della loro storia (escluso qualche tenue ed oscuro ricordo di alcuni avvenimenti affidato a certe pitture), non hanno alcuna legge scritta, ma soltanto istituzioni e costumi barbari. Sono così ignavi e timidi che a mala pena possono sopportare la presenza ostile dei nostri, e spesso sono dispersi a migliaia e fuggono come donnette...”

Nello stesso periodo la testimonianza di Bartolomè de Las Casas nella Brevissima relazione della distruzione delle Indie riporta un punto di vista opposto:

“...negli scorsi quarant'anni per queste tirannie e opere infernali dei cristiani sono morti ingiustamente più di dodici milioni di anime, uomini, donne, bambini.....”

Lo stesso autore dice degli indigeni:

“ Tutta questa gente di ogni genere fu creata da Dio senza malvagità e senza doppiezze, obbedientissima ai suoi signori naturali e ai cristiani, ai quali prestano servizio; la gente più umile, più paziente, più pacifica e quieta che ci sia al mondo, senza alterchi né tumulti, senza risse, lamentazioni, rancori, odi, progetti di vendetta.....La loro intelligenza è limpida, sgombera e viva...Tra queste pecore mansueteentrarono improvvisamente gli spagnoli, e le affrontarono come lupi, tigri o leoni crudelissimi da molti giorni affamati.”

Nei secoli successivi il razzismo si afferma sia come “teoria scientifica”, sia come ideologia politica; interessante a questo proposito esaminare quanto riportato in un testo scolastico di geografia del 1850(Avanzini Bona Gillone, 1987):

“E' sentenza quasi universale dei fisiologi, che gli uomini di Razza Nera, hanno, per natura, breve lo intelletto! Agli uomini sensibili parve troppo rigoroso l'asserto; e sdegnarono quelle dottrine, realmente troppo esagerate, e reagirono col proclamare il Nero suscettibile d'istruirsi altrettanto del Bianco...Senza negare che i Neri possano incivilirsi, è però certo, che quella civiltà sarà sempre inferiore alla nostra; perché inferiore è realmente la forza della mente di quelle genti.....crediamo, che la razza a qualunque altra superiore, quella da cui dipenderanno sempre i destini del mondo, sia la Bianca.”

E' sempre dell'800 il discorso che il politico francese Jules Ferry tiene a proposito delle razze e della civilizzazione (Neri, 1994) :

“ ...Le razze superiori hanno un diritto in rapporto alle razze inferiori. Dico diritto in quanto c'è per esse anche un dovere: hanno il dovere di civilizzare le razze inferiori...”.

6.4. Le migrazioni del Novecento: l'uso delle fonti

L'esempio che riportiamo è circoscritto al caso italiano, in particolare alla grande emigrazione verso le Americhe tra Ottocento e Novecento.

Svariate sono le fonti utilizzabili, che vanno dai registri parrocchiali, ai registri anagrafici comunali, alle lettere, agli epistolari degli emigranti, ma che possono comprendere anche trascrizioni di testimonianze orali, canzoni popolari, materiale fotografico.

Abbiamo scelto di presentare alcune fonti epistolari che consentono, rispetto al contenuto, di ricavare dati sul vissuto dell'emigrazione/immigrazione: chi sono gli emigranti ? Come si muovono ? Con quali aspettative ? In quale rete di rapporti sono inseriti ? Quali legami mantengono con i luoghi d'origine ?

Si tratta di materiali utilizzabili anche per trarre informazioni sulle condizioni economiche e sociali degli emigranti stessi: le tipologie e le condizioni di lavoro, lo sfruttamento a cui sono soggetti.

Dal punto di vista metodologico, ai ragazzi verranno richieste alcune prestazioni quali:

- acquisire informazioni attraverso l'interrogazione delle fonti;
- effettuare analogie e confronti;
- formulare nuove domande e ricercare altri materiali per aprire prospettive di approfondimento;
- organizzare discussioni sull'interpretazione delle informazioni acquisite.

E' opportuno che l'insegnante, sottoponendo la fonte ai ragazzi, predisponga una griglia di lettura che ne faciliti l'utilizzo; essa potrà contenere dati quali la provenienza del documento, il tipo di fonte e un'eventuale sintesi.

Presentiamo qui di seguito una scelta di documenti che riteniamo significativi. Cominciamo con due lettere di emigranti nelle Americhe di fine Ottocento. Essi, scrivendo ai parenti rimasti al paese, forniscono una serie di informazioni sulle difficoltà che devono affrontare nel nuovo paese, sulle loro condizioni di vita e di lavoro .

Belen de Scalvado, maggio 1883

Carissimi genitori,

Vengo notificarvi lo stato di mia salute. Sono stato otto giorni ammalato con tumore ala mano. Per ora sto bene, come spero il simile di voi altri tuti di familia. Per conto del America la xe na merda. Perché i lavori vanno male. I lavori di feratta sono fermi. Io sono partito da Santa Ritta perché era sotto un padrone. Sono partito da quel bruto paese e sono andato in altro di pegio. Ora sono soto un altro padrone: mi toca travagliare assieme coi neri con zerle sulle spale su per monti come un musso. Ala mattina si comincia cole stelle e la sera a casa cole stelle . Per conto del mangiare ala mattina fasoli, a mezzogiorno fasoli, a la sera fasoli. Il paese distante una giornata di camino; per conto dei viveri sono cari. L' acquavita è a bon presso; un franco e venticinque al litro. Del resto tuto è caro; per conto dele bestie ci n'è di ogni qualità; i bissi nei piedi i xe come le formighe in Italia.

Se ci sono qualcuno che volesse venire in America diseghe pure che staga in Italia . Io entro un ano se sto bene vengo ala patria co no se cambia i lavori, sono più che sicuro. Altro non mi resta che salutarvi padre madre fratelli parenti amici adio.

Son vostro filio Z...

Che consolar nel sentire che sei in buona salute tutto in Famiglia come pure lo sono io e poi mia vete ditto che le morto i fratello Giuseppe/ menincrese molto ma cosa volete fare poi

sono a dirvi di stare in buona salute e vi mandi questi pochi dinnari / sono in vaglia di lira 50 marenchi in oro e poi sono adirvi per al momento non posso mandarvi di più de questi e sono a dirvi in quanto di questi paessi sono tristi e maledeti ...e poi sono molti montagni e neve e fredo...e il mio mestero le minatore le un mistero molta fatiga.
(Lettera del 10.10.1881)

Le lettere pongono innanzitutto un problema di lettura e di trascrizione poiché provengono da persone che hanno difficoltà di scrittura e che utilizzano spesso parole prese dal dialetto. Una volta effettuata questa operazione, sono molte le informazioni che se ne possono ricavare: la trama dei rapporti familiari, la coesione del gruppo che emigra, la condizione economica di chi è partito e di chi è rimasto al paese, le tipologie e le condizioni di lavoro degli emigranti, il vissuto della nuova realtà, nei suoi aspetti geografici, urbanistici, sociali da parte degli emigranti.

Un altro tipo di fonti utilizzabili sono le testimonianze che forniscono interessanti informazioni per esempio sul viaggio verso le Americhe. Ne “Il mondo dei vinti” Nuto Revelli riporta il racconto che ha come protagonista Giovanni Giacomo Ruatta, un contadino di Rio Torto di Verzuolo, nato nel 1885. Vi si narrano le aspettative dei giovani che partivano, il viaggio per nave verso New York e il proseguimento in treno fino alle miniere di carbone dove troveranno lavoro e i successivi spostamenti per ritrovare altri piemontesi e condizioni di vita migliori. Segue quindi l’esperienza della prima guerra mondiale combattuta nell’esercito americano.

Un’esperienza al femminile viene invece riportata dalla sociologa Marie Hall Ets (1970) che descrive l’arrivo in America di Rosa Cavalleri, proveniente da Cuggiano (MI). La ragazza, diciottenne, aveva attraversato l’Oceano per raggiungere un uomo che i genitori adottivi le avevano imposto di sposare. Questa testimonianza si presta ad un confronto con i numerosi “viaggi della speranza” che avvengono continuamente sulle coste italiane...

“Tutti noi povera gente dovemmo calarci attraverso un buco giù sul fondo della nave. C’era un grande stanzone scuro laggiù, e tutt’intorno file di ripiani di legno su cui avremmo dormito – gli italiani, i tedeschi, i polacchi, gli svedesi, i francesi – gente di ogni parte. A quell’epoca la terza classe della nave non era come adesso. Ragazze e donne e uomini dovevano dormire tutti insieme nella stessa stanza. Uomini e ragazze erano costretti a dormire addirittura nello stesso letto, separati solo da assicelle sottili per evitare di rotolarsi addosso. Ma io fui fortunata : avevo due ragazze che dormivano vicino a me. Quando suonava la campana della cena, ce ne stavamo tutti in fila ad aspettare la minestra e il pane , tenendo in mano il piatto di stagno che avevamo dovuto comperare a Le Havre.

Il quarto giorno arrivò una terribile tempesta A noi povera gente fu detto di scendere giù e quella piccola porta di accesso al ponte fu sbarrata. Non avevamo luce né aria e tutti si sentivano male. Eravamo come topi in trappola , ci tenevamo stretti ai pali ,alle inferriate per non rotolare.....

Ma dopo tre giorni la nave smise di rollare . La porta che conduceva al ponte fu aperta e alcuni marinai scesero giù per trasportare due che erano morti e altri che stavano troppo male per camminare....

E finalmente un giorno vedemmo la terra! Io e i miei paesani stavamo ritti a guardare le colline e la terra farsi sempre più vicini. Altra povera gente, vestita con gli abiti migliori e carica di fagotti, si affollava intorno. America! Il paese dove ognuno poteva trovare lavoro! Dove i salari erano così alti che nessuno pativa la fame ! Dove tutti gli uomini erano liberi e uguali e anche i poveri potevano possedere della terra! Ma adesso eravamo così vicini che sembrava impossibile crederci. Tutti stavano in piedi in silenzio – come in preghiera.....

Cominciò quindi l'entrata nel porto. La terra si avvicinava talmente che sembrava quasi di poterla toccare. "Guarda!" disse uno dei paesani. "Erba verde e alberi verdi e sabbia bianca – proprio come nel vecchio paese!".....

Oltre alle fonti scritte esistono molte fonti iconografiche : fotografie che gli emigranti inviavano a casa, foto su riviste , disegni e quadri dell'epoca.

Un altro interessante settore di analisi e di indagine è quello fornito dai dati statistici relativi al numero degli emigranti e alla "geografia" dell'emigrazione.

Concludiamo ricordando che anche nelle canzoni popolari ritorna il tema della grande emigrazione transoceanica. Citiamo due famosissimi esempi dell'emigrazione contadina dell'Italia settentrionale verso le Americhe: "Mamma mia dammi cento lire" e "Trenta giorni di nave a vapore". Nella seconda emergono le aspettative deluse : *"abbiam trovato né paglia e né fieno/ abbiam dormito sul nudo terreno/ come le bestie abbiam riposà"* , ma c'è anche l'orgoglio dei lavoratori italiani : *"e con l'industria dei nostri italiani/abbiam formato paesi e città"*.

6.5. Le migrazioni nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza

L'Educazione alla cittadinanza è compito del Consiglio di Classe nella sua interezza . Esso dovrà quindi farsi carico sia dell'attuazione del curricolo latente, che ha come finalità la costruzione di un clima di classe democratico, sia della trattazione di filoni che attengono alle varie "educazioni", le quali concorrono tutte alla formazione del cittadino.

L'esempio che presenteremo si colloca all'interno di un percorso pluridisciplinare riconducibile, in particolare, all'educazione alla multiculturalità e mostra come il tema delle migrazioni possa essere utilizzato in un ambito non strettamente disciplinare.

Lo spunto può essere fornito da una situazione o da un problema che i ragazzi vivono nella loro esperienza quotidiana di quartiere, di scuola ecc...La presenza di allievi immigrati è ormai frequente nelle nostre classi e, se da un lato impone degli "aggiustamenti" alla nostra azione educativa, spesso legati alle necessità contingenti, può anche fornire un'occasione di ripensamento generale del proprio intervento pedagogico-didattico. Integrazione, identità culturale, confronto paritario, diritti universali possono diventare le parole chiave, che costituiscono il perno attorno a cui si snodano i percorsi delle varie discipline ed i progetti elaborati dal consiglio di classe.

In quest'ottica, però, bisogna procedere con la massima cautela. In primo luogo dobbiamo prendere coscienza che noi stessi, attraverso il nostro lavoro, veicoliamo un nostro modello culturale, che non è lo stesso dei ragazzi immigrati. Se si parte da questa considerazione preliminare forse si rischia meno di incorrere nei due errori opposti: il senso di esclusione e la cancellazione dell'identità dell'altro attraverso un processo di assimilazione.

Una tentazione da evitare è anche quella di presentare elementi della cultura "altra" come curiosità, estrapolati dal contesto, o confrontati a partire dal nostro modello culturale, senza che ci sia mai il senso generale della cultura in questione. In tal modo gli allievi immigrati rischiano di diventare "diversi" agli occhi dei compagni ed essere emarginati. In un processo di socializzazione è probabilmente più proficuo partire dalle somiglianze che ci sono tra gli allievi, per arrivare gradualmente ad affrontare le differenze culturali. A questo proposito può essere anche utile osservare che bisogna analizzare le esperienze socio culturali che il ragazzo immigrato vive adesso e qui e non riferirsi ad un'ipotetica cultura d'origine, di cui egli non si senta partecipe.

In ogni caso, è fondamentale che i ragazzi immigrati si sentano riconosciuti e trattati come tutti gli altri; come loro devono essere aiutati a comprendere il proprio vissuto, a capire il

presente, analizzando il passato ed il processo storico attraverso cui si è potuti arrivare a questo punto, per poter scegliere il proprio futuro.

Contemporaneamente è importante avviare una riflessione sull'impatto psicologico che può avere su una classe l'incontro con una persona "diversa". Bisogna tener conto che i ragazzi più deboli, che hanno un'identità più fragile, sono più rigidi e restii a confrontarsi con situazioni che li mettano in discussione. Scattano frequentemente in questi soggetti dei meccanismi di difesa che possono sfociare in atteggiamenti di rifiuto e in comportamenti aggressivi.

L'insegnante deve essere consapevole di questo rischio, per non attuare interventi di tipo moralistico che, non condivisi e non interiorizzati dagli allievi, non siano in grado di incidere su una positiva modifica dei comportamenti. Per questo riteniamo fondamentale che all'inizio del percorso si analizzino gli stereotipi e i pregiudizi relativi all'emigrazione.

Per aiutare i ragazzi ad esplicitare i propri valori può essere utile proporre un lavoro che accerti la situazione di partenza, per il quale si possono usare strumenti diversi: brain storming interviste, questionari, conversazioni, discussioni, giochi di ruolo da cui possano emergere in modo informale pensieri, opinioni, sentimenti, emozioni. Questo materiale servirà in primo luogo ad evidenziare quali sono i vissuti degli allievi relativi al problema affrontato; si potrà poi procedere ad inventariare tutte le prese di posizione, analizzando sia i valori che soggiacciono ad esse, sia le conseguenze che ognuna di esse implica. In questo modo i ragazzi potranno comprendere, ad esempio, che esistono opinioni diverse dalle loro che sono ugualmente degne di considerazione, che a volte il loro modo di pensare è in contraddizione con il loro comportamento e infine potranno scoprire alcuni elementi che costituiscono il loro sistema di valori.

Solo dopo che si renderanno conto che tutti i comportamenti muovono da una scelta che ha alla base un sistema di valori, potranno individuare i pregiudizi di cui sono portatori. Una volta messi a fuoco stereotipi e pregiudizi, l'insegnante potrà cominciare a "costruire" le conoscenze di tipo storico, sociale, economico che siano realmente orientative per gli allievi nel senso che aiutino ciascuno di essi a costruire in modo consapevole un proprio sistema di valori coerente.

Se è vero che l'insegnante non deve proporre un sistema di valori in modo prescrittivo, certamente dovrà far riflettere i ragazzi sull'importanza che alcuni valori, presenti nei principi fondamentali della nostra Costituzione, assumono nell'educazione del cittadino: l'uguaglianza, la tolleranza, la solidarietà, la responsabilità.

L'esempio che riportiamo riguarda il lavoro svolto in una classe prima nella quale era inserita un'allieva di origine marocchina.

L'occasione per affrontare l'argomento è stata data da un episodio verificatosi in giardino durante l'intervallo: due compagne di una classe seconda hanno avvicinato N. deridendola per il suo nome e dicendole: "Marocchina, zingara, albanese!" Al rientro nell'aula l'insegnante, messa al corrente del fatto dall'interessata, ha proposto alla classe una *conversazione a caldo* chiedendo:

"Che cosa pensate dell'accaduto?" Perché, secondo voi quelle ragazze si sono comportate così?"

Tutti gli allievi sono stati invitati ad esprimersi liberamente, mentre l'insegnante manteneva un atteggiamento il più possibile neutrale: registrava tutte le risposte non solo astenendosi dall'esprimere opinioni, ma anche evitando messaggi non verbali di approvazione o disapprovazione.

Sostanzialmente la classe si è divisa nella valutazione dell'accaduto, sostenendo due tesi opposte. Le argomentazioni dei ragazzi sono qui riportate in sintesi:

NON E' UN EPISODIO DI RAZZISMO

- queste ragazze si comportano così perché sono più grandi di noi e si sentono superiori;
- vorrebbero far vedere che sono più intelligenti, ma così hanno dimostrato che sono stupide ed ignoranti;
- se si prendessero dei provvedimenti severi contro di loro, non farebbero più così;
- prima di prendere in giro qualcuno , dovresti guardare te stesso per vedere se sei migliore degli altri;
- queste ragazze hanno dei problemi e se la prendono con gli altri ;
- quando si prende in giro un compagno , bisogna pensare che a lui dispiace.

E' UN EPISODIO DI RAZZISMO

- queste ragazze sono razziste perché non vogliono persone di altri paesi qui da noi;
- “Marocchino ” non è un’offesa di per sé, ma per il modo in cui hanno usato questo termine
- nessuna razza è diversa, un marocchino è come noi;
- non si può criticare una persona senza conoscerla solo perché viene da un altro paese.

E' interessante notare che, con motivazioni diverse, tutti gli allievi in questa circostanza hanno assunto una posizione di disapprovazione dell'episodio, schierandosi compatti in difesa della propria compagna di classe . Vedremo più avanti che in una analoga occasione successiva, in cui l'intolleranza era manifestata da una compagna di classe, i giudizi dei compagni erano, invece, molto discordi .

Nel frattempo era iniziato lo svolgimento del programma di storia e geografia ,che aveva come filo conduttore il tema delle MIGRAZIONI ,per il quale si rimanda al punto 1a.

L'educazione alla cittadinanza è proseguita con una *mostra per ragazzi allestita dal CISV dal titolo :”Gli altri siamo noi ”*,che tratta il tema della diversità come risorsa positiva . Attraverso un insieme di giochi i ragazzi sono invitati a cercare risposte, trovare soluzioni senza fermarsi alle apparenze, ma uscendo da un punto di vista rigido e unilaterale per mettersi nei panni degli altri. Le parole chiave su cui interrogarsi sono: pregiudizio, discriminazione, capro espiatorio. I visitatori vengono forniti di un “passaporto” che li guida alla lettura del percorso, durante il quale sono portati a riflettere sulla complessità della realtà e sugli aspetti problematici della diversità.

La visita alla mostra ha avuto momenti di approfondimento in classe con letture tratte dal manuale per educatori fornito all'insegnante dagli organizzatori della mostra stessa e da raccolte di materiali per un'educazione alla differenza (Le voci dell'altro,1996 e Il mondo tra noi, 1997). Nel frattempo si è iniziata la lettura con discussione del libro di Ben Jalloun :”Il razzismo spiegato a mia figlia ”

Un contributo al decentramento cognitivo è stato fornito anche da un *lavoro di cartografia* : il planisfero visto da punti di vista diversi (cinese, nord americana, arabo-musulmana)con la scoperta che la visione eurocentrica non è l'unica possibile e il confronto della carta di Peters con le proiezioni tradizionali . Queste attività hanno avuto un impatto molto forte sugli allievi perché si imponevano per la loro chiarezza visiva.

Un momento importante del percorso è stato quello in cui , a partire da una situazione reale, la classe ha affrontato concretamente il tema del pregiudizio. Una compagna di N. le ha gridato nel corso di un litigio: “Tornatene a casa tua ,in Marocco !” N. si è rivolta all'insegnante ,che ha proposto alla classe una *discussione guidata* chiedendo di pronunciarsi sulla seguente domanda: “Il tipo di intervento di A ti sembra adeguato? Sarebbe stato lo stesso se A. avesse detto , per esempio, - non voglio più giocare con te, non ti faccio più amica -? Motiva la tua risposta”

I ragazzi hanno ignorato la domanda ed hanno incominciato a discutere su chi avesse ragione e chi torto; la maggior parte di essi sosteneva che A. aveva ragione con motivazioni del tipo:

A. era arrabbiata perché N. aveva parlato di lei e allora voleva offenderla ;

N. scherza sempre con noi e noi non ci offendiamo ,mentre lei è permalosa e si rivolge all'insegnante per essere difesa quando siamo noi a scherzare.

Dagli interventi si precisava sempre meglio un "noi "contrapposto a un "lei" con frasi del tipo: "Tutti scherziamo tra di noi ,ma se lo fa lei ci dà più fastidio". Un po' per volta l'insegnante ha condotto i ragazzi a capire che erano certe modalità di N. a dar loro fastidio; una volta riconosciute queste ultime, gli allievi si sono accorti che N. non era l'unica a comportarsi così, ma che anche altri compagni lo facevano.

In seguito l'insegnante ha riportato l'attenzione al tema iniziale della discussione, aggiungendo un elemento di riflessione. "Quando litigate tra ragazzi italiani , vi offendete dicendo :- Tornatene a casa tua? -" .

Solo allora qualcuno ha cominciato a rendersi conto che c'era un pregiudizio razzista nella frase pronunciata da A., di cui né A. né i compagni erano prima consapevoli. Un ragazzo ha detto: "E' diverso dire ad una persona : - Non mi piace il tuo comportamento- da : - Non mi piaci perché sei nata in Marocco -

E' stato importante , a quel punto, richiamare nella discussione la mostra "Gli altri siamo noi " e i concetti di pregiudizio e di capro espiatorio.

In conclusione, alcuni allievi hanno detto che forse sarebbe stato utile conoscersi meglio. Uno ha proposto di fare un'indagine sui luoghi di origine di tutti i ragazzi della classe, ottenendo l'approvazione generale.

Il passo successivo è consistito nell'elaborazione di un questionario da sottoporre a genitori e nonni, nel quale si chiedeva loro dove erano nati e, se erano emigrati, perché lo avevano fatto. Per visualizzare i risultati si è costruita una grande carta , sulla quale sono stati segnati i luoghi di provenienza di ciascuno. L'esito dell'indagine è stato sorprendente : su 25 allievi solo uno era di origine piemontese, benchè tutti fossero nati a Torino e provincia.

Quanto alle motivazioni per cui avevano lasciato i paesi d'origine, prevalevano la fuga dalla povertà e la ricerca di un lavoro.

A questo punto , per ampliare il campo di indagine, è stata allestita nella scuola una mostra documentaria : "MACARONI' e VU' CUMPRA' " a cura di E.Franzina ,Ed.TETI .I ragazzi della classe sono stati accompagnati a visitarla forniti di una scheda guida per una lettura selettiva, che non approfondisse l'aspetto storico del fenomeno migratorio, ma ,mettesse piuttosto l'accento sulla comparazione tra l'emigrazione di massa degli Italiani e l'immigrazione recente di stranieri in Italia .Sono emerse caratteristiche simili sia nelle condizioni di chi lascia il proprio paese per emigrare, sia negli atteggiamenti di chi si trova in casa gli emigrati . I ragazzi hanno scoperto, ad esempio, che anche i nostri emigrati erano vittime di atteggiamenti di xenofobia, trattati con diffidenza, intolleranza da parte dei paesi ospitanti ed hanno potuto riconoscere una storia che si ripete nei luoghi comuni, nei pregiudizi, nei problemi dell'accoglienza e nelle difficoltà di inserimento.

Bibliografia

- Antonello M., Eramo P.P., Polacco M., (1995), *Le voci dell'altro*, Torino, Loescher
- Antonello M., Eramo P.P., Polacco M., (1997), *Il mondo tra noi*, Torino, Loescher
- Avanzini G., Bona M., Gillone F., (1987), *Schede di lavoro storico 3*, Firenze, La Nuova Italia
- A.A. V.V. (1995)*Ricerca e didattica. Uso delle fonti e insegnamento della storia*, Milano, B.Mondadori
- Ben Jalloun T., (1998), *Il razzismo spiegato a mia figlia*, Milano, Bompiani
- Bevilacqua P., (1997), *Sull'utilità della Storia*, Roma, Donzelli
- Bona M., Gillone F., (1987), *Schede di lavoro storico 1*, Firenze, La Nuova Italia
- Cartiglia C.,(1985), *Storia e lavoro storico 3*, Torino, Loescher
- Di Tondo F., (1998), *Le mille e una Storia*, Torino, Loescher
- Giozzi G. (a cura di), *La scoperta dei selvaggi*, Milano, Principato
- Gusso M., *Le migrazioni internazionali*, in Damiano E. (a cura di) ,(1998) *Homo Migrans*, Milano, Angeli
- Hallets M., (1970), *Rosa: the life of an Italian immigrant*, Minneapolis, University of Minnesota Press
- Leydi R., (1973), *I canti popolari italiani*, Verona, A. ,Milano Mondadori.
- Nanni A., Surian A., (1995), *La Geografia si può rinnovare*, Roma, Asal
- Nanni A., Economi C.,(1997), *Didattica interculturale della Storia*, Bologna, Emi
- Neri R., (1994), *Nuovo Progetto Storia 1 e 2*, Firenze, La Nuova Italia
- Novak J.D., Gowin D.B., (1995), *Imparando ad imparare*, Torino, Sei
- Peters A., (1995), *La nuova cartografia*, Roma, Asal
- Pontecorvo C. (a cura di), (1993), *La condivisione della conoscenza*, Firenze, La Nuova Italia
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C.,(1999), *Discutendo si impara*, Roma, Carocci
- Revelli N., (1979), *Il mondo dei vinti*, Torino, Einaudi
- Valchiavenna(So), *L'emigrazione transoceanica*, <http://www.clavis.it/emi/emdsigi.htm>

Mostre

- Gli altri siamo noi*, (1996), CISV, Torino
- Macaroni e Vu' cumprà*, a cura di Franzina E., Tognetti M.

7. L'EMIGRAZIONE: UNA PROPOSTA DIDATTICA SULL'USO ORIENTATIVO DELLA DISCIPLINA STORICA.

di Rosa Mangullo e Angela Morano

7.1. La metodologia e gli obiettivi del lavoro

Il tema, molto ampio, introduce una molteplicità di approcci interdisciplinari: l'emigrazione è una costante nella storia dell'umanità e consente pertanto di essere sviluppata all'interno di un curriculum verticale che voglia trascendere la rigida scansione degli attuali cicli scolastici.

Le coordinate che ci hanno guidato nella scelta del punto di vista attraverso cui abbiamo analizzato il tema dell'emigrazione e attraverso cui lo abbiamo circoscritto sono state:

- la consapevolezza che è il presente nella sua complessità "a condurre il gioco del nostro rapporto col passato" e che "è realistico pensare che l'insegnante avvii in classe un percorso di storia-problema sulla base di interrogativi che sorgano direttamente dal mondo attuale" (Bevilacqua 1998). In questa prospettiva assumono un ruolo centrale l'indagine e l'esplorazione del privato degli allievi e della loro esperienza extrascolastica, la mediazione ed il confronto tra tutto questo ed il sapere disciplinare.
- la consapevolezza che il "vicino" psicologico, inteso come bisogni, inquietudini, conoscenze ed esperienze dei giovani, costituisca il materiale da cui avviare il percorso di lavoro verso il "lontano", la Storia generale, la Storia mondiale.

Presente e vicino possono quindi rappresentare le condizioni iniziali più efficaci per costruire il legame socio - affettivo motivazionale nei confronti della disciplina storica.

In considerazione di tali premesse assume una valenza significativa l'area geografica in cui l'esperienza si conduce.

Nel nostro caso l'area torinese e nello specifico i quartieri delle scuole in cui operiamo hanno suggerito il punto di vista e l'articolazione del lavoro. Si tratta di contesti socioeconomici in cui i processi migratori si sono succeduti nel corso degli ultimi cinquant'anni con fenomeni di migrazione interna e i cui soggetti risultano attualmente integrati nel tessuto sociale ed economico della città. Si tratta anche di un'area in cui oggi si registrano fenomeni di nuova immigrazione che determinano in taluni casi intolleranza esplicita, in altri una diffusa incomprensione, un'assenza di disponibilità al dialogo ed alla conoscenza dell'altro.

Gli obiettivi che ci siamo poste sono stati:

- Superare l'approccio emozionale al tema dell'emigrazione, non solo come paura legata all'illegalità derivante dall'associazione stereotipata: *emigrante – pericolo, emigrante – delinquenza, emigrante – concorrente nel lavoro*, ma anche altre emozionalità come *pena, compassione* che ostacolano la costruzione di un atteggiamento paritario di conoscenza dell'altro e di scambio culturale.
- Consolidare la consapevolezza negli allievi che l'emigrazione è una costante della storia dell'umanità e che l'incontro tra culture diverse genera altre culture.
- Costruire la consapevolezza che le storie familiari individuali fanno parte dei processi della storia nazionale e generale
- Acquisire gli strumenti con cui confrontare ed assimilare le storie familiari – la storia nazionale – le emigrazioni attuali.

7.2. Il percorso

Allo scopo di coinvolgere gli allievi al tema da indagare si sono proposte due attività introduttive:

- un brain storming individuale sulla parola “emigrazione”
- la visione del cortometraggio “The lunch date” di Adam Davidson.

I due strumenti, essendo atipici rispetto alle tradizionali modalità di norma in uso nella didattica tradizionale, sono di per sé motivanti e sono di notevole efficacia nella costruzione di un clima di lavoro fondato sul confronto e sul dibattito nella classe.

Essi inoltre offrono all’insegnante opportunità di esplorazione e di osservazione diversificate: il brain storming fa emergere la rete concettuale in possesso degli allievi, i pregiudizi e gli stereotipi e anche le conoscenze legate alla loro quotidianità e infine consente di mettere a fuoco la complessità del fenomeno e di individuare le rilevanze mancanti e le necessità dei successivi approfondimenti.

L’audiovisivo focalizza l’attenzione su una storia solo apparentemente fuori dal quotidiano e dal “vicino” dei ragazzi ma, avendo un forte contenuto provocatorio giocato sul colpo di scena finale che capovolge la prospettiva iniziale dello spettatore, sollecita il dibattito e permette di affrontare il tema trasversale del diverso e della conflittualità con l’altro, di problematizzare i temi del razzismo, del pregiudizio e dei comportamenti stereotipati che, pur non riguardando nello specifico l’emigrazione, sono a questa connessi ed intrecciati su di un piano psicologico, emozionale ed esperienziale.

7.2.1. L’audiovisivo

“The lunch date”

regia di Adam Davidson

prod: Adan Davidson New York N.Y. 1990

distrib.: The Lantz Office New York N. Y.

videocassetta 10’ bianco/nero

reperibile presso CESEDI - Torino

La vicenda si svolge in una metropolitana e si concentra sull’ambiguità di una situazione conflittuale che coinvolge una signora bianca benestante e un uomo di colore di condizione sociale disagiata.

Dopo la visione del filmato si avvia la discussione, condotta e sollecitata dall’insegnante attraverso domande significative finalizzate in primo luogo alla comprensione testuale e successivamente all’interpretazione del testo, alla riflessione sul pregiudizio, sul razzismo e sulle esperienze quotidiane dei ragazzi.

Possibili aree di significato su cui far riflettere durante la discussione:

- Dove e quando si svolge la vicenda
- Individuazione dei protagonisti e loro caratterizzazione
- Individuazione delle sequenze significative
- Gruppi sociali presentati e loro caratterizzazione
- Atteggiamento della signora nei confronti degli emarginati prima e dopo l’incontro con l’uomo di colore (mutamento o permanenza)
- Stato d’animo della donna durante i diversi momenti della vicenda
- Stato d’animo dell’uomo di colore e atteggiamento verso la signora bianca
- Riflessioni dello spettatore durante la sequenza del pasto
- Atteggiamento del cameriere
- Chi e/o che cosa rappresenta il cameriere

- Chi o che cosa rappresenta la donna
- Chi o che cosa rappresenta l'uomo di colore
- Messaggi del regista

La richiesta di verbalizzare su quanto emerso dalla discussione consente la registrazione della esperienza e permette di focalizzare i temi del pregiudizio e dello stereotipo rispetto al «diverso».

Alcuni nodi tematici potrebbero essere:

- il conflitto
- la difesa del proprio status
- la diffidenza
- la difficoltà di comunicazione
- la rigidità dei ruoli
- l'indifferenza

Inoltre si può chiedere agli allievi un esercizio di scrittura creativa:

- immaginare le considerazioni e i pensieri dei tre personaggi (donna, uomo di colore e cameriere) durante la sequenza significativa del pranzo e di esporli nella forma del discorso diretto.

L'esercizio ha lo scopo di favorire l'identificazione con l'altro ed il decentramento, di far sperimentare ruoli e atteggiamenti psicologici diversificati, di praticare la reazione ad una medesima situazione problematica e conflittuale da diversi punti di vista, quelli, in questo caso, dei diversi personaggi che nella situazione si trovano ad agire.

7.2.2. Il brainstorming²

Illustriamo il procedimento e i risultati del brainstorming che abbiamo effettuato nelle classi di sperimentazione.

Si chiede agli allievi di scrivere individualmente tutte le parole suggerite dalla parola "emigrazione", nel tempo stabilito di dieci minuti.

Al termine dell'esercizio, invitiamo gli allievi ad indicare, sul medesimo foglio, il luogo di provenienza dei rispettivi genitori e nonni.

Questa seconda richiesta è finalizzata a reperire in modo sintetico una prima informazione sulla storia di emigrazione familiare, che utilizzeremo in una successiva fase del lavoro.

Riportiamo qui di seguito il brain storming di una classe terza, in cui il tema dell'emigrazione non era stato ancora affrontato in attività modulari e organizzate.

Le parole ottenute sono presentate (fig.1) con una aggregazione funzionale ad una più veloce leggibilità del risultato. Questa rappresentazione, che corrisponde nel contenuto a quella presentata agli allievi in una seconda fase del lavoro, è il prodotto dei brain storming individuali ed è il materiale di avvio per il confronto discorsivo nella classe e per le attività successive.

² La parola brainstorming letteralmente significa "tempesta nel cervello" ed è un metodo utile per raccogliere velocemente materiali e brevi spunti di riflessione. Si parte dall'oggetto della riflessione e tutti i partecipanti dicono, o scrivono, a turno, la prima parola che viene loro in mente e che il conduttore del gruppo trascrive su un cartellone. Sulle idee così raccolte disordinatamente i partecipanti possono intervenire in modo diverso, raggruppandole secondo criteri differenti, utilizzandole per individuare il percorso di lavoro o come spunto per una discussione.

Fig. 1

Esodo, viaggio, spostamento, trasferimento

Famiglie, clandestini, stranieri, bambini, extracomunitari, persone, emigrati, espulsi, tribù, illegali, fuggitivi, profughi, popoli poveri, terroristi, cinesi, giapponesi, immigrati, slavi, curdi, marocchini, arabi, albanesi, iracheni, zingari, paesi sottosviluppati, paese natale, casa, Asia, Arabia, Albania, Marocco, Africa, Slovenia, Bosnia, città, industrie, estero, mondo, America, paesi sviluppati, mezzi di trasporto malsani, freddo, mare, containers, nave, gommoni, treno, furgoni, morti, fame trasporto illegale, approfittatori, emigrazione, di massa, ammassamento, pagare persone per il trasporto, speranze, denaro, ricchezza, fortuna, vie di comunicazione, cambiare, vivere meglio, lavoro, libertà, bisogni, disoccupazione, guerre, dittature, persecuzioni, lavoro illegale, contrabbandieri, criminalità, baracche, spaccio di sigarette e droga, carestie, lavori sporchi, pulivetri, lavoro nero, sfruttamento, emarginazione, telegiornale, più popolazione, necessarie più abitazioni, più malattie, più disoccupati, quotidiani, elemosina, tensione, ribellione, solidarietà, disprezzati, mancanza di spazio, maltrattamenti, malinconia, pianto.

Dall'osservazione e dalla riflessione sul b. s. emerge una generale conoscenza sfocata e incompleta del fenomeno migratorio: è rilevante annotare che l'emigrazione è associata esclusivamente alla nuova immigrazione di questi anni, mentre non si fa né riferimento alla storia di emigrazione personale e/o familiare, che pure è risultata massicciamente presente all'interno delle classi, né a quella della storia nazionale o europea.

C'è dunque nel brain storming tutto il «vicino» ed il «presente» degli allievi.

Inoltre la quantità di popoli citati come soggetti del fenomeno suggerisce una generale immagine di "invasione della città" e, degli stranieri traspare una connotazione essenzialmente negativa, poiché di essi, anche quando le associazioni di parole evocano atteggiamenti di solidarietà e partecipazione emotiva, non si evidenziano aspetti positivi, né si fa riferimento ai contributi che possono portare alla società e alla cultura ospite.

I termini che riguardano la sfera emozionale denunciano la conflittualità e talora l'ambiguità del sé rispetto all'altro, riproducendo la situazione contraddittoria vissuta nel contesto quotidiano (pena, compassione, solidarietà, benevolenza, ma anche pericolo e paura).

Da rilevare ancora nella ricostruzione di questo microcosmo dell'immaginario collettivo l'influenza dei mass media, in un caso esplicitata con il riferimento alle fonti del telegiornale e dei quotidiani.

Tuttavia l'aggregazione dei termini suggerisce indicatori significativi per avviare con gli allievi la costruzione di un percorso di indagine più strutturato, che rappresenti il modello metodologico generale con il quale affrontare la conoscenza del fenomeno delle migrazioni.

Possiamo infatti costruire una iniziale griglia, ancora incompleta, con questi indicatori:

- chi emigra
- da dove
- verso dove
- in quale modo e con quale mezzo avviene lo spostamento
- quali sono i motivi
- quali sono le aspettative
- quali sono le condizioni di lavoro nel paese di arrivo
- quali sono le condizioni di vita nel paese di arrivo
- quale accoglienza nel paese di arrivo

7.3. Le storie familiari: indagine storica

Agli allievi è presentata la tabella in cui abbiamo raccolto tutti i termini dei loro brain storming, aggregati secondo gli indicatori individuati.

Sottolineiamo con loro che:

- il modello parla soprattutto dell'immigrazione attuale
- i dati sulle provenienze familiari mostrano nella maggior parte dei casi indizi di emigrazione.

Proponiamo un'indagine sulle storie di famiglia e con loro costruiamo un progetto condiviso di indagine storica.

7.3.1. L'intervista

Si individua nell'intervista lo strumento utile per reperire le informazioni; a partire dagli indicatori della tabella se ne configurano le domande guida, che potranno essere integrate con altre emerse durante la riflessione collettiva e la discussione.

Domande guida per l'intervista:

- Chi è partito?
- E' stato il primo della famiglia? Se no, chi è partito per primo?
- Quanti anni aveva?
- Quando?
- Da dove?
- Perché?
- Quali persone della famiglia ha lasciato nel luogo di origine?
- Con quali mezzi ha viaggiato?
- Quale lavoro faceva nel luogo di origine?
- Quale istruzione aveva prima di partire?
- Come ha scelto il luogo in cui andare?
- Qual era lo stato d'animo alla partenza? Come si immaginava il luogo d'arrivo?
- Dove è arrivato?
- Quale sistemazione iniziale ha trovato?
- Quale/i lavori ha svolto?
- Come è stato accolto?
- Quali problemi ha dovuto affrontare?
- Poteva fare tutto quello che facevano le persone del luogo?
- Che cosa pensa di aver dato alle persone o al luogo in cui è emigrato?
- Che cosa pensa di aver ricevuto dalle persone o dal luogo in cui è emigrato?
- Ha ottenuto ciò che cercava?
- In che rapporto è rimasto con il luogo di origine?

Sarà compito dell'insegnante, in questa fase, esplicitare la rilevanza della fonte orale nella ricostruzione storica e precisarne le specificità:

- rappresenta un punto di vista soggettivo che va confrontato con altre fonti ed inserito nel quadro storico generale;
- è utilizzabile nella misura in cui al suo interno sia mantenuto un ordine cronologico e tematico comune alle altre fonti orali;
- può non avere un percorso rigido, per consentire al testimone di manifestare le proprie rilevanze e per favorire il fluire della memoria.

E' inoltre importante ai fini metodologici richiedere che gli allievi precisino se le testimonianze sono dirette o indirette: il racconto dell'emigrato sarà diverso per prospettive ed emozionalità da quello ottenuto attraverso la ricostruzione fatta da un suo familiare.

Si potrà in tal modo anche cogliere le eventuali dissonanze che potrebbero emergere dalle diverse «versioni» del medesimo evento familiare. Infine si chiede che i contenuti ricavati dall'intervista siano trascritti in forma narrativa e che il testo definitivo sia una biografia.

7.3.2. Reperimento di altre fonti

E' importante che l'insegnante sottolinei con gli allievi come l'indagine storica richieda una molteplicità di fonti.. Pertanto è necessario che emerga dalla discussione che, per una ricostruzione più corretta delle storie familiari, si reperiscano, per quanto possibile, altri documenti:

- documenti ufficiali (passaporto, libretto di lavoro, vaglia postali..)
- fotografie
- lettere, cartoline, cartoline postali
- oggetti

L'insegnante aiuterà gli allievi ad interrogare questi documenti, cercando di «leggere» con loro le informazioni che essi forniranno.

Una particolare attenzione merita l'utilizzo delle fonti fotografiche perché emozionalmente di maggiore impatto e più «familiari» per i nostri allievi; essi vivono immersi nel mondo delle immagini: da quelle televisive a quelle cinematografiche, a quelle dei giochi al computer, a quelle che ormai accompagnano la loro musica.

Sarà necessario costruire le domande affinché le immagini possano parlarci del passato, iniziando da quelle domande che consentiranno la costruzione di un archivio:

- l'autore della foto
- quando le foto sono state scattate
- perché le foto sono state scattate
- in quale occasione
- chi sono le persone ritratte.

Potrebbe essere utile affiancare successivamente a queste foto familiari e private, foto giornalistiche scattate da professionisti; queste ultime, che spesso hanno assunto un valore simbolico nei confronti di problemi o eventi sociali, se confrontate con il materiale visivo reperito dai ragazzi potrebbero far emergere temi nuovi, utili discrepanze o conferme.

7.4. La tabella dell'emigrazione familiare

Le biografie e le altre fonti reperite sono il materiale con cui organizzare in classe il successivo lavoro di gruppo con l'obiettivo di costruire una tabella sintetica e riassuntiva di tutte le storie di emigrazione familiare.

Ad ogni gruppo di quattro allievi si consegnano i materiali prodotti durante la ricerca; è ipotizzabile che ogni gruppo abbia 2 o 3 biografie, possibilmente di compagni facenti parte di altri gruppi

Si chiede agli allievi di sistemare in modo sintetico, usando una tabella, le informazioni ricavabili dai materiali assegnati, entro il tempo stabilito di un'ora.

Gli indicatori della tabella sono per la maggior parte riconducibili alle domande guida dell'intervista; per necessità di sintesi, alcune aree di indagine sono state aggregate e alcune sono espresse attraverso parole chiave; è importante prevedere la categoria «altro» dove gli allievi potranno inserire informazioni non inscrivibili nelle altre voci, inferenze o interpretazioni emerse dal gruppo, richiami ad eventuali episodi di vita narrati dal testimone, che possono essere utili alla descrizione del fenomeno.

Gli indicatori di avvio del lavoro sulla tabella sono i seguenti:

età/sexo - periodo della partenza - da dove/a dove - motivazioni/aspirazioni - chi è rimasto - modalità di scelta del luogo - modalità del viaggio - aspettative - prima sistemazione - lavori nel luogo di origine/ di avvio – accoglienza/ problemi - legami successivi con il paese d'origine - bilancio dell'esperienza.

La fase successiva prevede il confronto tra le tabelle dei gruppi ed eventualmente l'aggregazione di tutte le informazioni in una tabella definitiva che espliciti le rielaborazioni e le rilevanze caratteristiche emerse dal confronto e dalla classificazione delle informazioni.

La tabella generale è materiale fondamentale che permette all'insegnante di:

1. collegarsi alla storia generale, per esempio in relazione ai flussi migratori dell'Italia e dell'Europa nel '900. A titolo esemplificativo riportiamo quanto emerso nella classe di sperimentazione per ciò che riguarda il periodo di partenza: il primo dato di riflessione è che fra i 22 emigrati di cui sono state rintracciate e ricostruite le storie, 19 sono partiti nel periodo compreso tra il 1950 e il 1971, 2 sono partiti nel 1906 e nel 1913, 1 nel 1980. Questo dato ci permette di fare rimandi al manuale e ad approfondimenti disciplinari in ambito storico, introducendo in particolare il confronto con le conoscenze sui tre periodi dell'emigrazione italiana nello scenario mondiale: il grande esodo precedente alla prima guerra mondiale, il periodo del rallentamento durante le guerre e il fascismo, il terzo periodo legato al boom economico a partire dagli anni '50 fino agli anni '70;
2. costruire, per la descrizione e la conoscenza del fenomeno migratorio, strumenti più approfonditi; ad esempio la riflessione sulle informazioni alla voce "legami con il paese di origine" fornisce l'opportunità per far distinguere, rispetto alla durata: emigrazioni stagionali, oppure temporanee, oppure definitive;
3. collegarsi alla situazione dell'Italia che si è trasformata da terra di emigranti a paese di immigrazione, per far riflettere sui temi che accomunano le storie degli italiani emigranti a quelle degli attuali immigrati: le ragioni per cui si parte, i problemi legati al lavoro, alla casa e alla relazione con il paese di arrivo, le aspettative costruite attraverso i racconti di amici e parenti;
4. storicizzare, in quest'ultima prospettiva di lavoro, due fenomeni, evidenziandone non solo le similarità, ma anche le diversità, rispetto alla situazione storica economica mondiale.

E' evidente che, nel momento in cui si intreccerà la storia «familiare» con la Storia e la cronaca, si potrà inserire ed affiancare ai documenti reperiti dai ragazzi, l'analisi di quelli già accreditati dalla storiografia ufficiale, proponendo lettere di «altri» emigranti, le foto che illustrano il fenomeno nella sua scansione temporale e spaziale, oppure l'analisi di documenti audiovisivi, la lettura integrale o parziale di testi letterari, narrativi e non, che facciano riferimento al tema. Tutto ciò costituirebbe quella molteplicità di approcci e di punti di vista, utili ad ampliare e far emergere la complessità e la «conflittualità» del tema.

Ci sembra qui importante precisare che la proposta di lavoro successiva rimane necessariamente aperta e suscettibile di percorsi diversificati, ma sempre riconducibile ai risultati dell'esperienza degli allievi. Tutto il materiale di conoscenza potrà essere agganciato ad uno o a più temi emersi dalla ricerca sulle storie familiari, in un continuo rimando fra storia generale, storia personale e attualità.

BIBLIOGRAFIA:

I testi utilizzati esclusivamente dai docenti sono stati:

- AA.VV. (1995), *Emigranti*, Torino, Irsae Piemonte- Istituto Storico della Resistenza
Ausubel D.P.,(1987), *Educazione e processi cognitivi*, Milano, Franco Angeli
Barra D., Beretta Podini W., (1995), *Le migrazioni*, Roma, Cres Edizioni Lavoro
Bevilacqua P.,(1998), *Sull'utilità della storia*, Roma, Donzelli
Brusa C., a cura di (1997) *Immigrazione e multiculturalità nell'Italia di oggi. Il territorio, i problemi, la didattica*, Milano
Filippa M., (1998), *Dis-crimini*, Torino, SEI
Fofi G.,(1964),*L'immigrazione a Torino*, Milano, Feltrinelli
Ginsborg P., *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi*,(1989),Torino, Einaudi
Mattozzi I., (Aprile '92),*Che il piccolo storico sia!*, in I viaggi di Erodoto, n°16, pagg.170-180
Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C.,(1997),*Discutendo s'impara*, Roma, La Nuova Italia Scientifica
Pontecorvo C., *La condivisione della conoscenza*,(1993),Firenze, La Nuova Italia, in particolare l'introduzione dell'autrice e *Forma di ragionamento condiviso nella comprensione di argomenti storici* di Girardet H, Zucchermaglio C., in cui si affronta il tema dell'apprendimento storico in contesti di discussione.

I testi utilizzati anche dai ragazzi:

- AA.VV. ,(1995), *Macaroni e vu' cumprà*, Mostra di 31 pannelli, Milano, Teti editore
AA.VV. (1986), *Non solo braccia, ma persone*, Torino, Eurostudio Editrice
Bertelli C.Bollati G., (1979), *L'immagine fotografica 1845-1945*, Storia D'Italia, Annali vol.1-2, Torino, Einaudi
Castagnoli A.,(1999), *Il sacrificio di un popolo*, in Storia di Torino 3° vol. supplemento al n.°162 di Specchio della Stampa, Torino, La Stampa
Caliceti G., (1995), *Rachid, un bambino arabo in Italia*, Einaudi Ragazzi
Chieffallo D. ,(1994), *Cilento oltre oceano*, l'emigrazione cilentana dall'Unità alla seconda guerra mondiale, Acciaroli (Sa), Centro di Promozione Culturale per il Cilento
Corti P., (1998), *L'emigrazione*, collana Storia Fotografica della Società Italiana, Roma, Editori Riuniti
Khouma P., (1990), *Io, venditore di elefanti*, Milano, Garzanti Scuola
Grossi O., Rosoli G., (1976)*Il pane duro*, elementi per una storia dell'emigrazione italiana di massa (1861-1915),Roma, Savelli ; il testo è stato utilizzato soprattutto per la ricchezza di documenti fotografici;
Micheletti P.A., Saidou Moussa Ba,(1991), *La promessa di Hamadi*, Novara, Istituto Geografico De Agostini
Parfit M., Ottobre 1998,*L'esodo infinito*, National Geographic Italia,
Il CD Rom :
Mani Tese- Cres, *Un pianeta in movimento*
Una fonte bibliografica disponibile su Internet sul tema dell'emigrazione e sull'uso delle fonti fotografiche in ambito storico: [http:// webscuola.tin.it](http://webscuola.tin.it)-Storia del '900, alla voce: *migrazioni*.

8. DUE FILM PER ORIENTARE

di Giannino Marzola

8.1. Che cosa c'entrano i film con la storia?

I nostri allievi sono cresciuti nella civiltà della comunicazione, e particolarmente dei linguaggi multimediali. Il film è per sua natura un messaggio multimediale, sofisticato e di difficile lettura. I ragazzi hanno grande dimestichezza con le immagini in movimento, soprattutto quelle trasmesse dalla televisione, ma questo non significa che abbiano la capacità di decodificarle ed analizzarle nel dettaglio. Basterebbe questo per sostenere la necessità, del resto ormai largamente condivisa, che la scuola si occupi di cinema e di televisione, e di ognuno dei due media nella sua specificità.

Se però ci addentriamo in un percorso di formazione storica finalizzato all'orientamento, ci si pone immediatamente qualche ulteriore elemento di riflessione. Il film è un testo storiografico o è un documento storico? In altre parole: dobbiamo utilizzare il film per capire meglio l'epoca in cui la vicenda è ambientata oppure per capire l'epoca in cui l'opera è stata realizzata? Non c'è dubbio che la seconda opzione sia la più corretta, da tutti i punti di vista.

Questo però impedisce di utilizzare moltissime opere cinematografiche per costruire un "immaginario storico" con gli studenti, per dare un'idea di come si viveva, o anche solo come ci si vestiva e comportava, nelle epoche passate. Del resto il problema potrebbe e dovrebbe essere posto anche per un qualunque testo storiografico e per gli stessi manuali di storia in uso nelle nostre scuole. Ci pare, dunque, che si possa utilizzare un film anche come rappresentazione del passato (o del presente), a condizione che il film stesso venga storicizzato, inserito in un contesto storico, economico e socio-culturale dal quale ha avuto origine e dal quale non può essere avulso.

8.2. Per "orientare", due film sul "disorientamento"

All'interno del percorso storico finalizzato all'orientamento abbiamo scelto due film recenti ed attuali: "Lamerica" di Gianni Amelio e "Prima della pioggia" di Milcho Manchevski. Ambedue questi film riguardano la società dei nostri tempi: non si tratta, dunque, di "film storici", ma di documenti sulla nostra epoca. Molti sono ancora i tratti comuni, a partire dall'anno di uscita, il 1994, per arrivare all'area geografica interessata: i Balcani.

Forse però, l'aspetto che più ci interessa qui sottolineare è che ambedue questi lungometraggi hanno a che fare con il tema del "Disorientamento", se pur rappresentato in modo diverso.

Per quanto riguarda il film di Amelio, due sono le linee essenziali su cui procede lo straniamento: il confronto tra immaginario e realtà (l'Italia sognata dagli Albanesi e trasmessa dalle stazioni televisive, l'Italia reale e concreta, fatta anche di truffatori e di miserie) ed il confronto tra presente e passato (l'Italia dell'immigrazione, oggi; l'Italia degli emigranti o dell'espansione imperialistica, ieri).

Per quanto attiene al film di Manchevski, ci pare di poter dire che il disorientamento è ancora più marcato, ed ha a che vedere con la stessa struttura narrativa, apparentemente – ma solo

apparentemente – circolare. Ma altri aspetti fondamentali della vicenda rafforzano ulteriormente la nostra sensazione: sia la giovane Zamira che il fotografo Aleksandar vengono uccisi non dai “nemici”, ma dai propri parenti; gli stessi uccisori appaiono disorientati e stupiti di fronte ai cadaveri di coloro (la “sorella” ed il “cugino”) che hanno ammazzato.

Per chiudere questa breve sintesi iniziale, rimandando alle informazioni più dettagliate sui film, vogliamo evidenziare un altro dato che accomuna le due narrazioni: il tema della storia che ritorna, che c'è anche se non ne vogliamo prendere coscienza o se vogliamo ricacciarla lontano da noi.

Gino, il protagonista di “L'America”, è prigioniero di una situazione che è storicamente determinata; si illude di poter fare affari facili e sporchi nella nuova Albania, ma resta prigioniero del passato che ritorna, e lui stesso si trova ricacciato a vivere non solo ciò che gli Albanesi provano cercando la salvezza in Italia, ma ciò che gli emigranti italiani dell'inizio di questo secolo cercavano fuggendo oltre oceano: l'America, appunto.

Aleksandar, il protagonista di “Prima della pioggia”, vuole recuperare le sue radici, ma la sua casa ed il suo paese sono stravolti dai conflitti etnici, di cui lui stesso resterà vittima. Nello stesso modo il giovane Kiril, vivendo in un monastero isolato e facendo voto di silenzio si illude di potersi estraniare da una storia che invece urla, crepita e distrugge.

Potremmo insomma dire che la storia ci coinvolge, ci determina e a volte ci travolge, anche se non la conosciamo, non ci pensiamo, non ce ne occupiamo. Ci sembra che questo messaggio, una volta colto e compreso, possa davvero avere un significativo effetto di orientamento per i nostri giovani allievi.

8.3. Il film “Prima della pioggia” (titolo originale: “Before the Rain”, 1994)

SCHEMA DEL FILM

Regia e sceneggiatura: Milcho Manchevski. *Fotografia:* Manuel Teran. *Scenografia:* Sharon Lamofsky e David Muns. *Suono:* Aidan Hobbs. *Musica:* Anastasia. *Montaggio:* Nicolas Gaster. *Costumi:* Caroline Harris, Sue Yelland.

Interpreti principali: Katrin Cartlidge (Anne), Rade Serbedzija (Aleksandar), Gregoire Colin (Kiril), Labina Mitevska (Zamira).

Produzione: Aim Rain (Londra), Noè Production (Parigi), Vardar Film (Skopje). *Durata:* 115'. *Premi:* Leone d'oro alla Mostra di Venezia 1994; Premio FIPRESCI (Stampa internazionale); Premio OCIC (Menzione speciale); Premio Cinemavvenire; Premio Kodak; Premio Pasinetti a Rade Serbedzija come migliore attore.

Struttura e riassunto del film.

La vicenda è divisa in tre parti, “tre racconti”, come li definisce Manchevski, ognuna delle quali ha un proprio titolo: “Parole”, “Volto”, “Fotografie”. In “Parole” il protagonista è un giovane monaco che si è votato al silenzio, Kiril, che vive in un monastero isolato e apparentemente lontano dal mondo; lontano anche, almeno all'inizio, dai rimbombi che fanno presagire un temporale in arrivo, ma che rimandano direttamente al suono di bombe e cannoni, ad una guerra imminente. Kiril si ritrova nella sua cella Zamira, ragazzina albanese impaurita ed inseguita, che gli chiede aiuto. Kiril decide di aiutarla e proteggerla, e di fuggire con lei a Londra, dove ha uno zio che è un famoso fotografo. La fuga viene però bloccata dai parenti di lei e la ragazza viene uccisa. In questa sequenza si assiste anche ad un funerale. Il volto del morto viene inquadrato solo per alcuni istanti ed è ben difficile che gli spettatori possano riconoscerlo, in seguito, quello di Aleksandar Kirkov, il protagonista del 3° racconto.

In “Volto” il personaggio principale è quello di Anne, che vive e lavora a Londra in una grande agenzia fotografica (la stessa per cui lavora Aleksandar), è sposata ed ha una relazione con Aleksandar, che è appena tornato dalla Bosnia. Risulta chiaro che è proprio questo lo zio “famoso” cui faceva riferimento Kiril nel primo episodio. Anne prende in esame una serie di fotografie scattate da Alex: sono quelle che raffigurano la giovane Zamira uccisa; si nota anche Kiril, vicino a lei. Poi incontra il marito in un ristorante; ad un tratto la violenza irrompe nel locale tranquillo: uno slavo spara all'impazzata ed uccide il marito di Anne.

In “Immagini” Aleksandar ritorna in Macedonia, stanco di fotografare guerra e morti. La donna di cui era stato innamorato (albanese) è rimasta vedova con due figli. Apprendiamo poi che la figlia è Zamira, la ragazzina che abbiamo visto fuggire ed uccidere nel primo racconto.

La madre prega Alex di salvare la ragazza, come se fosse sua figlia. Alex la va a prendere nell'ovile in cui i suoi cugini la tengono prigioniera e la conduce fuori; i suoi parenti gli sparano alla schiena e lo uccidono. La ragazza scappa verso il monastero dove (lo sappiamo dal primo racconto) troverà rifugio.

Il film si conclude con una sequenza (Kiril nell'orto) che pare identica a quella di apertura, ma è diverso il montaggio. Così la sequenza risulta “simile” ma non identica: una sorta di *déjà vu*.

8.3.1. La lettura del film

L'apparente circolarità della costruzione narrativa, suggerita dal fatto che il film si chiude là dove era iniziato, è in realtà resa impossibile da due particolari. Il primo è il funerale di Aleksandar, che possiamo vedere nel primo racconto: la ragazza, quella che lui aiuterà a scappare è ancora viva e si è rifugiata nel monastero. Il secondo sono le fotografie, scattate da Aleksandar, di Zamira morta, che Anne ha in mano ed osserva. Vi è un'evidente incongruenza logico-temporale tra queste due sequenze, perché Aleksandar non avrebbe mai potuto scattare quelle fotografie, visto che è morto prima lui della ragazza. In sostanza, la struttura narrativa ha una falla. Sarebbe interessante aprire una riflessione, anche con gli allievi, sul messaggio che Manchevski ci invia: la fotografia (e quindi anche il cinema, la televisione, ecc.) non è rappresentazione della realtà. Vedere qualcosa non significa necessariamente "verificarla". Forse, però, questo filone di ragionamento può apparire, in questa sede, eccentrico e sviante. Possiamo invece incrociare le due sequenze in esame con un'affermazione ricorrente nel film. Nel primo episodio il vecchio monaco dice a Kiril: "Il tempo non muore, il cerchio non è rotondo". La stessa affermazione, leggermente modificata, ritorna nell'ultimo episodio, alla fine del film: questa volta il vecchio monaco dice: "Il tempo non aspetta perché il cerchio non è rotondo". Anche nel secondo episodio abbiamo trovato questa massima, scritta su un muro di Londra: "Il tempo non muore mai, il cerchio non è rotondo". Questa vera e propria chiave di lettura lega dunque tra loro i tre episodi, che sono strettamente connessi anche dai legami tra i personaggi, e ci dice che la struttura apparentemente circolare del film è in realtà ellittica: insomma, nulla è mai come prima e tutto muta nel procedere del tempo. Questa chiave di lettura diventa importante, allora, anche per capire l'apparente (di nuovo...) contraddizione legata a Zamira, che nel primo racconto muore, ma nell'ultimo riesce a scappare. Certo, si tratta di un flash-back e noi sappiamo bene come andrà a finire, ma il regista vuole sospendere la sorte di questo suo personaggio ed aprire uno spiraglio di speranza, l'unico, forse, che questo film concede.

8.3.2. Il percorso di orientamento

Due sono le strade su cui può procedere un utilizzo "orientante" di questo film. La prima è quella che procede dal tema affrontato da Manchevski, quello della guerra, e particolarmente della guerra fratricida. Gli studenti possono sviluppare, anche singolarmente o in una riflessione di gruppo, un'analisi sui diversi atti di violenza presenti nel film, particolarmente quelli che toccano i protagonisti dei diversi episodi. La domanda potrebbe essere: "Chi muore, e per mano di chi?". Nel primo episodio muore Zamira, e noi poi apprenderemo che quel vecchio che la schiaffeggia è suo nonno (il padre della donna di cui Aleksandar, in gioventù, era stato innamorato); il ragazzo che la uccide è presumibilmente proprio suo fratello: si rivolge a lei chiamandola "sorella", e noi sapremo che Zamira aveva effettivamente un fratello. Nell'ultimo episodio muore Aleksandar, per mano di suo cugino ("Spara, cugino, spara!"). Dunque, in ambedue i casi si tratta di morti apparentemente assurde; in qualche modo si può dire che non c'è un vero e proprio "nemico", e che gli assassini paiono mossi da schemi mentali, culturali o di appartenenza etnica, di cui sono essi stessi vittime. Sembra quasi che siano stupiti di avere ucciso. Nel secondo episodio il morto è il marito di Anne, che viene ucciso solo perché si trovava sul luogo ove esplose l'ira del terrorista slavo. Il punto d'arrivo della riflessione dovrebbe portare alla consapevolezza che non esiste la possibilità di chiamarsi fuori dalla guerra: la guerra, ovunque essa sia, ci tocca e ci coinvolge.

A questo punto potrebbe essere interessante confrontare questa posizione con quella che esprime Pavese nelle ultime pagine de "La casa in collina", fornendo agli studenti la fotocopia, in particolare, della pagina in cui Corrado afferma: "Questa guerra ci brucia le case. Ci semina di morti fucilati piazze e strade. Ci caccia come lepri di rifugio in rifugio. Finirà per

costringerci a combattere anche noi, per strapparci un consenso attivo. E verrà il giorno che nessuno sarà fuori della guerra – né i vigliacchi, né i tristi, né i soli. Da quando vivo qui coi miei, ci penso spesso. Tutti avremo accettato di far la guerra. E allora forse avremo pace.”

La seconda strada segue, più che i contenuti, la struttura del film, riprendendo e sviluppando la “chiave di lettura” che abbiamo prima evidenziato: “Il tempo non muore mai, il cerchio non è rotondo”. La storia non si ripete, insomma, e nemmeno finisce. Il cammino dell’umanità attraversa ogni sorta di nefandezza e di orrore, ma è un cammino che procede. Essere nella storia significa allora “conoscere la storia”, non girare la testa dall’altra parte, non avere paura di guardare a ciò che è accaduto e che accade tuttora; ma, nello stesso tempo, essere consapevoli che sono gli uomini che fanno la storia, e che quindi vale sempre la pena usare le proprie energie per fare in modo che “il cerchio non si chiuda” e che il passato non ritorni.

8.4. Il film “Lamerica” (1994)

SCHEDA DEL FILM

Regia: Gianni Amelio. *Soggetto e Sceneggiatura:* Gianni Amelio, Andrea Porporati, Alessandro Sermoneta. *Fotografia:* Luca Bigazzi. *Musica:* Franco Piersanti. *Montaggio:* Simona Paggi. *Scenografia:* Giuseppe M. Gaudino. *Costumi:* Liliana Sotira, Claudia Tenaglia. *Suono:* Alessandro Zanon.

Interpreti principali: Enrico Lo Verso (Gino), Michele Placido (Fiore), Carmelo Di Mazzarelli (Spiro), Piro Milkani (Selimi), Elida Janushi (cugina di Selimi), Sefer Pema (il direttore della prigione).

Produzione: Mario e Vittorio Cecchi Gori. *Durata:* 125’.

Struttura e riassunto del film.

Il film si apre con delle immagini storiche: sono alcuni brani di cinegiornali del 1939, relativi alla conquista italiana dell’Albania. Si vedono sfilate militari e appare anche Galeazzo Ciano, in visita ufficiale. Le voci dei cronisti sottolineano la “missione civilizzatrice” che i soldati italiani stanno compiendo. Poi le immagini ci riportano al 1991, anno in cui i telegiornali ed i quotidiani italiani sbandieravano ai quattro venti la minaccia dell’”invasione degli Albanesi”. Due affaristi italiani, Fiore e Gino, pensano di inserirsi nella crisi dell’Albania post-comunista e di riuscire a guadagnare facilmente denaro. Comprano per pochi soldi un calzaturificio statale e cercano il modo di aggirare, tramite un prestanome, la legge che prescrive che l’azienda venga diretta da un albanese. In un ex-lager del regime di Hoxha trovano un vecchio solo, malato e squilibrato: Spiro Tozaj. Fiore torna in Italia e Gino resta in Albania per gestire l’affare. Poco prima dell’incontro decisivo al Ministero dell’Industria, il vecchio sparisce e Gino si lancia alla sua ricerca. Lo trova ricoverato in un ospedale, dove viene curato per le ferite che gli sono state inferte durante un’aggressione. E’ qui che Gino apprende l’origine del vecchio: è un siciliano, Michele, giunto lì durante l’invasione italiana dell’Albania e poi dimenticato per cinquant’anni in una prigione. Michele/Spiro crede di essere in Italia alla fine della guerra e non è consapevole del tempo passato. Gino lo riporta a Tirana; durante il viaggio, però, gli rubano le ruote dell’automobile. I due devono proseguire con mezzi locali fino a che, dopo aver saputo da Fiore che ormai l’affare è naufragato, Gino viene arrestato per aver corrotto un funzionario albanese. Dopo la sua confessione Gino viene liberato, ma è senza passaporto. Non gli resta che salire sulla vecchia nave “Partizani” che porta verso l’Italia centinaia e centinaia di Albanesi. Sulla nave Gino ritrova Michele/Spiro morente: è convinto di essere imbarcato su una nave diretta verso l’America, anzi verso “Lamerica”, la speranza, la vita.

8.4.1. La lettura del film

L'apertura è sempre importante per capire un film: spesso, infatti, il regista ci fornisce proprio dalle prime immagini una chiave di lettura, la cifra necessaria per la decodificazione di tutta l'opera. In "L'America" questo è particolarmente evidente. Le immagini di repertorio (documenti storici, senza dubbio) che scorrono a fianco dei titoli di testa ci dicono senza possibilità di equivoco che il presente è leggibile solo attraverso un'analisi storica, solo risalendo alle origini dei fenomeni che intendiamo comprendere.

Per altro il "realismo" di Amelio si ferma qui. Il suo film non si propone solo di descrivere una realtà - quella albanese degli anni '90 - ma si addentra nell'analisi dei personaggi, nelle motivazioni che spingono gli uomini. Ci propone dunque il confronto ravvicinato tra due anteroi: Gino e Spiro. Gino è un figlio dei nostri tempi: è un ragazzone col mito dei soldi facili e con un'identità affidata agli abiti firmati ed agli oggetti di moda (l'auto fuoristrada, che non viene rubata ma, semplicemente, resa completamente inutile dal furto delle ruote). Gino è convinto di riuscire ad imbrogliare gli altri, ma è lui stesso vittima dell'imbroglio. In fondo è un perdente, e davvero perde tutto; a determinare la sua condizione è proprio l'assoluta mancanza di mezzi culturali (la conoscenza storica, linguistica, ecc.) che gli impedisce di comprendere ciò che avviene intorno a lui. La perdita dei suoi "oggetti" e dei suoi documenti si esprime nella perdita totale dell'identità. Gino diventa infine un "albanese" (Enrico Lo Verso è perfetto in questa parte), cioè un reietto, un profugo, un rifiuto sociale.

Anche Spiro/Michele è partito tanti anni fa dall'Italia per andare ad invadere l'Albania, così come oggi stanno facendo gli affaristi di pochi scrupoli (Gino, Fiore). Anche lui non aveva consapevolezza di essere un invasore, di partecipare ad una odiosa spedizione imperialistica: non aveva i mezzi culturali per capire che cosa stava avvenendo. Anche lui è stato travolto dagli eventi, gettato in una prigione, costretto ai lavori forzati, privato della sua identità fino a convincersi di essere un altro uomo. Gino ha perso i suoi documenti, Michele Talarico ha perso addirittura il suo nome ed è diventato Spiro Tozaj, anche lui "albanesizzato".

Senza dubbio ci troviamo dunque di fronte ad una struttura circolare, ma questo non è un pretesto del regista per proporci una sorta di ciclicità della storia, quanto l'unica possibilità che hanno i due uomini per incontrarsi. Alla fine, infatti, è proprio rivivendo la stessa tragedia di Spiro che Gino riesce ad accostarglisi con pietà umana, con compassione. Nella tragedia l'unico conforto possibile risiede nella perdita della ragione, nell'abbandono di qualunque tentativo di capire, di decifrare. Gino e Spiro sono perdenti e persi.

Sullo sfondo c'è l'Albania, c'è un popolo in movimento che non sa cosa sta cercando ma lo cerca, c'è la povertà e c'è la fame. E ci sono le televisioni che trasmettono (ironia dei media) "OK, il prezzo è giusto!", cioè il trionfo del consumismo populista, dell'illusione di distinguersi per il fatto di riuscire a possedere oggetti "esclusivi" che altre migliaia di persone comprano per lo stesso motivo.

8.4.2. Il percorso di orientamento

Non solo in questo film non ci sono eroi, ma non ci sono nemmeno personaggi positivi: forse questo può essere un grosso punto di forza per consentire ai giovani una lettura distaccata e critica, una lettura analitica dell'opera cinematografica. In un cinema (soprattutto quello prodotto dalla Tv o semplicemente divulgato dalla TV) che ripropone all'infinito schemi manichei di facile presa emotiva, il lavoro di Amelio pare particolarmente prezioso.

Forse il percorso di orientamento potrebbe partire proprio dal "disorientamento" che deriva al giovane spettatore dalla impossibilità di qualunque immedesimazione nella vicenda.

La riflessione potrebbe svilupparsi dalla domanda classica, apparentemente banale, "vi è piaciuto il film?", e dalla probabile diffusa risposta negativa. Questo permetterebbe di iniziare

ad indagare quali sono i meccanismi narrativi che consentono di costruire una storia fatta per piacere. Ma questo ci porterebbe su una strada collaterale rispetto al nostro percorso.

Dunque torniamo alla Storia. Abbiamo detto che Spiro e Gino sono due perdenti, sono individui travolti da processi storici che sono immensamente più grandi della loro capacità di percezione e di comprensione. La loro sconfitta sta proprio in questa incapacità di calarsi nella storia, di conoscerla ed accettarla. Il personaggio di Spiro è, da questo punto di vista, quello centrale: ormai è completamente al di fuori della storia, confonde l'Italia (degli anni '30) con l'Albania (degli anni '90); da questa confusione delle origini si passa poi alla confusione dei miti: l'America (degli anni '30) per gli Italiani è come l'Italia (degli anni '90) per gli Albanesi. La storia si ripete, sembrerebbe. Ma attenzione: la confusione è possibile solo se si perde il senno; solo il povero Michele /Spiro può commettere un errore del genere. E' ancora più interessante ribaltare il rapporto tra i due concetti: perdere il senno (la capacità di contestualizzare, la conoscenza storica...) porta alla confusione (la perdita della ragione, e con essa dell'identità individuale e collettiva). E il popolo albanese, per come ci appare nel film, è un popolo che ha perso l'identità: molti personaggi parlano in italiano, scimmiettano cantanti ed attori, arrivano persino, imitando Toto Cutugno, a cantare in coro "io sono un italiano vero"! Certo, torna alla mente Verga, l'ideale dell'ostrica espresso in "Fantasticheria"; potrebbe essere interessante un accostamento con la lettura della novella verghiana, a condizione che si sia in grado di evidenziare e sottolineare le differenze: Verga non crede nella storia, il suo mondo è immobile ed immutabile; Amelio ci dice invece che la storia esiste, procede: la si può determinare, a condizione di possedere i mezzi culturali per farlo, o si può esserne sconfitti e travolti, fino ad essere gettati, appunto, fuori della storia stessa.

Un altro accostamento stimolante potrebbe essere quello con "Il mondo dei vinti" di Nuto Revelli. La lettura di alcuni brani potrebbe procedere sul filo dell'analogia (l'emigrante, colui che lascia la propria terra, la propria famiglia, per cercare oltre oceano la fortuna o anche semplicemente la sopravvivenza) ma anche del contrasto (i personaggi di Revelli "ricordano", sono dei testimoni e sono, più o meno consapevolmente, all'interno della storia; i personaggi di Amelio - Gino, soprattutto - "non ricordano", non sono all'interno della storia, sono vittime di processi di cui, come già detto, non hanno consapevolezza).

8.5. Considerazione finale

Questo percorso si può collocare in un primo anno della scuola superiore, quello che ormai è diventato l'anno del prolungamento dell'obbligo. Potrebbe avere una duplice valenza: da un lato quella di avvio e motivazione allo studio della storia, dall'altro quella di introduzione ad un percorso di analisi del testo cinematografico, da proseguire poi nel corso dell'anno scolastico o del curriculum stesso.

Proviamo ad individuare le fasi in cui può essere articolato e a definire i tempi.

<i>Introduzione:</i> spiegazione del lavoro e del suo significato, consegna delle Schede dei film in fotocopia, presentazione degli stessi:	1 h
<i>Proiezione 1° film e commento di alcune scene o inquadrature:</i>	3 h
<i>Percorso di Orientamento:</i> analisi, lettura di alcuni brani letterari, confronto tra il film e i brani proposti, scrittura delle conclusioni cui si è pervenuti:	2 h
<i>Proiezione 2° film e commento di alcune scene o inquadrature:</i>	3 h
<i>Percorso di Orientamento:</i> analisi, lettura di alcuni brani letterari, confronto tra il film e i brani proposti, scrittura delle conclusioni cui si è pervenuti:	2 h

In totale si tratta di 11 ore scolastiche. Non sono poche, naturalmente, se si considera che nel primo anno delle superiori le ore complessive di storia sono 66 ma, inesorabilmente, si ridu-

cono a 50-55 effettive. Nondimeno riteniamo che il percorso proposto potrebbe aiutare a rispondere positivamente ad una domanda che oggi è assolutamente ineludibile e che la scuola deve porre e deve porsi: “serve a qualcosa studiare la storia?”.

BIBLIOGRAFIA

- Bignardi I., (1994), *Prima della pioggia*, in: *La Repubblica*, 6 settembre 1994.
- Crespi A., (1994), *Prima della pioggia di Milcho Manchevski*, in: *Cineforum* n°338, ottobre '94
- Crespi A., (1994), *Da Londra ai Balcani pensando a Peckinpah*, in: *L'Unità*, 26 ottobre 1994
- Fusco M.P., (1994), *Si può spezzare il cerchio dell'odio – Manchevski, un film contro l'intolleranza*, in: *La Repubblica*, 28 novembre 1994.
- Kezich T., (1994), *In principio fu la guerra*, in: *Corriere della Sera*, 27 ottobre 1994
- Levantesi A., (1994), *Agguati mortali in Macedonia*, in: *La Stampa*, 29 ottobre 1994
- Péron D., (1994), *Déchanter Before the rain*, in: *Libération*, 17 novembre 1994
- Preziosi A., De Bernardinis F., (1994), *Lamerica*, in: *Segnocinema* n°70, dicembre 1994.
- Taggi P., (1994), *Prima della pioggia*, in: *Segnocinema* n° 71, genn.-febr. 1995
- Vecchi P., *Lamerica di Gianni Amelio*, (1994), in: *Cineforum* n°337, settembre 1994.

EDUCAZIONE ARTISTICA

9. L'ORIENTAMENTO NELL'EDUCAZIONE ARTISTICA

di Margherita Cravero

9.1. Introduzione : orientarsi tra le immagini fisse e in movimento, orientarsi con le immagini proiettive e comunicative.

In un sistema socio-culturale in continua e rapida evoluzione dominato dalla televisione, dal computer, da Internet e dove l'immagine è diventata il baricentro della formazione non è facile per chi opera nella scuola stabilire quali siano le priorità formative e i nodi orientativi utili alla crescita dell'individuo.

Leggiamo negli obiettivi generali e finalità della scuola dell'obbligo che il corpo docente è chiamato a favorire l'acquisizione delle conoscenze e la conquista delle abilità e delle capacità utili ad orientare gli allievi attraverso momenti operativi diversi perché possano avere la possibilità di individuare le proprie capacità e le proprie attitudini.

La scuola dell'obbligo cerca di fornire ai ragazzi un *bagaglio informativo* su ciò che riguarda la "lettura" delle immagini e un *percorso formativo* per quanto riguarda la "scrittura" con le immagini che coinvolge tutte le discipline.

Il progetto orientativo quindi coinvolge tutte le discipline dall'interno del curriculum sollecitando l'insegnante a programmare attività atte a sviluppare le abilità di base necessarie per la comprensione e l'uso delle immagini come per esempio l'interpretazione delle forme e dei colori nei simboli delle cartine geografiche o del linguaggio computerizzato o della rappresentazione geometrica dei problemi o della realizzazione di forme schematiche di luoghi etc..

Per l'educazione artistica orientare significa conoscere la sintassi che nella rappresentazione visiva stabilisce quali sono i simboli e quali sono i modi per combinare i simboli e la semantica che specifica il modo in cui il significato è racchiuso nei simboli e nelle combinazioni simboliche consentite dalla sintassi per poter "leggere" le immagini e saper "scrivere" con le immagini e per mettere a ciascuno di poter comunicare le proprie idee o le proprie emozioni.

Ciascun individuo usa sistemi combinatori diversi dovuti ad un modo proprio di apprendere che risente anche della cultura in cui vive.

Per esempio nell'era computerizzata la combinazione delle idee risente dell'impostazione analogica, simultanea, spaziale proprie del mezzo che va mediata con quella sequenziale classica della cultura cartacea.

Che cosa dire poi del tipo di intelligenza sequenziale o lineare opposta a quella simultanea o spaziale che l'insegnante deve conoscere e tenere in conto nella programmazione curricolare?

Del resto come scrive Raffaele Simone nel libro "La Terza Fase", alla fine del XX secolo siamo ritornati a un'intelligenza simultanea dove l'apprendimento predilige l'ascolto e la visione non-alfabetica propria del prevalere del "visivo".

L'insegnante pur non dimenticando il suo utile bagaglio culturale è chiamato a introdurre nuove metodologie e strategie di apprendimento per poter scoprire *attitudini* da potenziare nell'allievo perché questi possa costruirsi una *conoscenza orientativa valida e consapevole*.

9.2. Come l'insegnante di Educazione Artistica può scoprire le attitudini e orientare l'allievo

L'attitudine è una potenzialità presente in ciascuno di noi che consente di apprendere in una determinata "attività" e di trasformare, mediante l'esercizio e la pratica, "l'attitudine" in "capacità" ovvero la "reale abilità" ad eseguire un compito. Tali attitudini essendo mirate a scopi ben precisi portano l'individuo a fare scelte che non sono immutabili e necessitano uno sforzo continuo di verifica.

Se le abilità di base comuni a tutte le discipline possono essere riassunte nel saper ascoltare, saper leggere, saper scrivere e saper parlare

per l'Educazione Artistica diventano :

vedere/ osservare,

"leggere" le immagini,

produrre "scrivendo" con le immagini,

parlare ovvero descrivere e tradurre testi visivi .

Come si formano e si fissano le conoscenze

Quali sono le attitudini che l'insegnante deve scoprire e potenziare nell'allievo perché questi possa costruirsi una conoscenza orientativa valida e consapevole?

Come può l'insegnante di Ed. Artistica contribuire nell'orientare l'allievo ?

Innanzitutto deve verificare quali sono le effettive *attitudini e capacità* di ciascuno allievo programmando test e attività atti a verificare le *abilità percettive* e il grado di maturazione raggiunto negli *obiettivi cognitivi* legato alle operazioni come:

riconoscere gli elementi della grammatica visiva

individuare i significati delle immagini

ordinare e classificare i significati

conoscere le regole sintattiche dei messaggi visivi

individuare l'autore e il destinatario dei messaggi

individuare il contesto in cui è stato prodotto

conoscere le tecniche

saper usare le tecniche

estrapolare da tutti gli elementi analizzati il significato complessiva del testo visivo

e negli *obiettivi meta cognitivi* legato alle operazioni

di osservazione e descrizione

di memorizzazione

di comprensione

di metodo di lavoro

e negli obiettivi extra cognitivi **legato al**

comportamento

partecipazione

impegno

socializzazione

La comunicazione

L'allievo deve avere la possibilità di rendersi conto delle varie fasi del processo di apprendimento e di partecipare attivamente alla crescita e allo sviluppo della propria personalità in formazione.

Il mezzo per rendere visibile l'andamento del processo di maturazione all'alunno e alla famiglia è la *valutazione* che l'insegnante esplicita durante il percorso formativo.

Nei Programmi Ministeriali della scuola di base viene sempre più ribadita la “natura orientativa” dell’apprendimento nel sistema scolastico e l’idea che” l’*orientamento* “sia un *processo* che attraversa tutte le età della vita ed è atto alla costruzione di capacità che consentono all’individuo di porsi come soggetto attivo in una dinamica socio–economica di partecipazione.

La conoscenza di sé e l’esplorazione delle “abilità” che l’allievo matura nell’interazione che stabilisce tra ambiente-famiglia-scuola-società in cui vive lo portano a costruire “ipotesi orientative” che possono essere confermate o successivamente modificate in base alle conoscenze che via via vengono acquisite e confermate mediante le varie fasi valutative.

Pertanto l’insegnante formatore tiene conto del fatto che l’allievo, protagonista e responsabile del proprio processo di *apprendimento- orientamento*, necessita di obiettivi didattici personalizzati basati su fasi di lavoro che portano alla presa di coscienza dei bisogni, delle motivazioni, degli interessi, delle attitudini, degli stili cognitivi delle ansie ...di ciascun individuo e che ha soprattutto bisogno *di sapere costantemente in quale punto si trova della sua crescita* favorendo la conoscenza della valutazione.

Alcuni Distretti, proprio perché l’allievo possa avere una visione progressiva dell’evolversi della propria personalità e per garantire un approccio omogeneo nelle fasi di passaggio tra i vari livelli formativi dello studente, hanno elaborato schede semplificate ma complete in cui vengono evidenziati i risultati ottenuti negli obiettivi cognitivi e non e nell’area meta cognitiva con evidenziazione di attitudini e di potenzialità che accompagnano l’allievo dai primi gradi dell’apprendimento fino alla scuola media superiore (v. schede delle pagine seguenti)

L’insegnante della scuola dell’obbligo è tenuto a compilare tali schede in uscita da ogni ciclo scolastico e a verificare all’inizio di un nuovo ciclo, dopo aver eseguito gli accertamenti del caso, se vi sono corrispondenze e a rimandarle al mittente per la verifica del buon funzionamento della programmazione.

9.3. Scheda di continuità e orientamento

a cura del gruppo di lavoro sull'orientamento della città di Moncalieri

ALUNNO/A.....

nato ail

residente a via.....

tel

eventuale cambio di domicilio

scuola materna di provenienza.....

scuola elementare di provenienza

scuola media di provenienza

scuola superiore di provenienza.....

OBIETTIVI COGNITIVI

Scuola Elementare

Anno Scolastico /_/_/_/

COMPRENSIONE

Uscita

- alta
- medio alta
- medio bassa
- bassa

MEMORIZZAZIONE

Uscita

- alta
- medio alta
- medio bassa
- bassa

CAPACITA' DI ESPOSIZIONE

Uscita

- alta
- medio alta
- medio bassa
- bassa

AREA METACOGNITIVA

Uscita

- Riflette su quello che apprende
- Riflette in parte su ciò che apprende
- manifesta passività rispetto alle conoscenze

Scuola Media Inferiore

A. S. /_/_/_/ A. S. /_/_/_//

COMPRENSIONE

Entrata

- alta
- medio alta
- medio bassa
- bassa

MEMORIZZAZIONE

Entrata

- alta
- medio alta
- medio bassa
- bassa

CAPACITA' DI ESPOSIZIONE

Entrata

- alta
- medio alta
- medio bassa
- bassa

AREA METACOGNITIVA

Entrata

- Riflette su quello che apprende
- Riflette in parte su ciò che apprende
- manifesta passività rispetto alle conoscenze

Scuola Media Superiore

A. S. /_/_/_/

COMPRENSIONE

Uscita

- alta
- medio alta
- medio bassa
- bassa

MEMORIZZAZIONE

Uscita

- alta
- medio alta
- medio bassa
- bassa

CAPACITA' DI ESPOSIZIONE

Uscita

- alta
- medio alta
- medio bassa
- bassa

AREA METACOGNITIVA

Uscita

- Riflette su quello che apprende
- Riflette in parte su ciò che apprende
- manifesta passività rispetto alle conoscenze

OBIETTIVI NON COGNITIVI

Scuola Elementare

Anno Scolastico /_/_/_/

AREA CONATIVA

Uscita

Di fronte alle difficoltà ed agli insuccessi:

- reagisce positivamente
 è indifferente
 si scoraggia

IMPEGNO SCOLASTICO

Uscita

- alto
 medio
 basso

AREA SOCIO-RELAZIONALE

Facilità di rapporto con i compagni

Uscita

- alta
 medio alta
 medio bassa
 bassa

Facilità di rapporto con gli adulti

Uscita

- alta
 medio alta
 medio bassa
 bassa

AUTONOMIA

Uscita

- alta
 medio alta
 medio bassa
 bassa

EMERGONO ATTITUDINI POTENZIALITA'

- logico-matematico linguistico- letterario artistico scientifico naturalistico relazioni sociali
 tecnico-pratico altro.....

GIUDIZIO ORIENTATIVO (da compilarsi in terza media)

- Corso professionale Istituto professionale Corso quinquennale di istruzione tecnica Liceo

Eventuali note particolari

.....

Scuola Media Inferiore

A. S. /_/_/_/ A. S. /_/_/_/

AREA CONTIVA

Entrata

Di fronte alle difficoltà ed agli insuccessi:

- reagisce positivamente
 è indifferente
 si scoraggia

IMPEGNO SCOLASTICO

Entrata

- alto
 medio
 basso

AREA SOCIO-RELAZIONALE

Facilità di rapporto con i compagni

Entrata

- alta
 medio alta
 medio bassa
 bassa

Facilità di rapporto con gli adulti

Entrata

- alta
 medio alta
 medio bassa
 bassa

AUTONOMIA

Entrata

- alta
 medio alta
 medio bassa
 bassa

Scuola Media Superiore

A. S. /_/_/_/

AREA CONTIVA

Entrata

Di fronte alle difficoltà ed agli insuccessi:

- reagisce positivamente
 è indifferente
 si scoraggia

IMPEGNO SCOLASTICO

Entrata

- alto
 medio
 basso

AREA SOCIO-RELAZIONALE

Facilità di rapporto con i compagni

Entrata

- alta
 medio alta
 medio bassa
 bassa

Facilità di rapporto con gli adulti

Entrata

- alta
 medio alta
 medio bassa
 bassa

AUTONOMIA

Entrata

- alta
 medio alta
 medio bassa
 bassa

ISTRUZIONI PER LA COMPILAZIONE

La scheda di continuità è uno strumento che vuole garantire un approccio omogeneo nelle fasi di passaggio tra i vari livelli formativi dello studente, seguendolo durante tutto l'iter di studio con l'indicazione dei principali parametri orientativi e del profilo attitudinale.

Quelle che seguono sono indicazioni che dovrebbero facilitarne la compilazione.

Nelle varie voci di valutazione il riferimento **entrata** – **uscita** indica il momento in cui va compilata:

Scuola Elementare: **in uscita** al termine del quinto anno

Scuola Media Inferiore: **in entrata** all'inizio del primo anno ed **in uscita** al termine del terzo anno

Scuola Media Superiore: **in entrata** all'inizio del primo anno

E' divisa in quattro sezioni.

La **prima** riguarda i dati anagrafici e le scuole frequentate dall'allievo.

La **seconda** si intitola OBIETTIVI COGNITIVI e, dopo l'indicazione dell'anno scolastico di frequenza, occorre, voce per voce (COMPRESIONE, MEMORIZZAZIONE ...), indicare con una crocetta il livello raggiunto dal ragazzo nell'anno scolastico corrente (uscita) o con il quale è arrivato nella scuola di attuale frequenza (**entrata**).

La terza sezione (OBIETTIVI NON COGNITIVI) non presenta particolari differenze di compilazione rispetto alla seconda.

La **quarta** riguarda le attitudini/potenzialità, il giudizio orientativo ed eventuali note particolari.

- Nella sezione dedicata alle **attitudini / potenzialità** sono da segnalare non solo spiccate attitudini in cui l'allievo eccelle, ma anche le aree in cui presenti potenzialità o interessi non necessariamente ad un livello massimo.
- - Le note particolari devono essere interpretate come informazioni riferite all'allievo che diano maggiori chiarimenti su situazioni particolarmente problematiche i cui caratteri non emergano dalla compilazione delle voci analitiche.

Per qualsiasi difficoltà e chiarimento contattare il Gruppo di lavoro sulla scheda di continuità presso il CILO-Infomagiovani al 011.64.01.230

Moncalieri, 26 aprile 1999

9.4. QUESTIONARIO PROPENSIONI ED INTERESSI E CAPACITÀ SPECIFICHE RILEVABILI

Il questionario tende a rilevare interessi e propensioni inerenti le discipline grafiche ed artistiche negli alunni che escono dalla scuola media cercando di individuando alcune capacità di base ed operative utili

Mi piacerebbe...	Capacità di base Saper vedere, osservare, parlare	Capacità operative Saper fare
-------------------------	---	---

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	L	M	N
Imparare a catalogare i cocci di un'anfora antica	•	•	•				•	•	•	•		•
Conoscere le tecniche di comunicazione televisive e pubblicitarie		•		•		•	•	•				
Realizzare un disegno o un CD-ROM al computer	•	•	•	•			•		•	•	•	•
Studiare la storia dell'arte antica, medievale, moderna	•	•		•	•	•	•	•				
Conoscere l'arte contemporanea	•	•		•		•	•	•				
Sapere cosa vuol comunicare un quadro, una scultura, un film		•	•	•	•	•	•	•				
Conoscere gli oggetti di arredo e le architetture dei vari periodi		•	•	•	•	•	•	•				
Progettare la scenografia di uno spettacolo teatrale	•	•		•			•		•	•	•	•
Usare colori e imparare tecniche coloristiche		•		•			•			•	•	
Copiare oggetti dal vero	•	•					•			•		
Realizzare un disegno per pubblicizzare un prodotto	•	•	•	•			•	•		•	•	

Capacità di base

Saper vedere, osservare, parlare

- A . Capacità di concentrazione
- B . Capacità di osservazione
- C . Capacità logico-intuitive
- D . Capacità di assimilare contenuti specifici
- E . Capacità descrittiva
- F . Utilizzazione della terminologia specifica
- G . Utilizzazione dei vari codici linguistici ed espressivi
- H . Capacità di osservazione critica

Capacità operative specifiche

Saper fare

- I . Ordine e precisione
- L . Manualità
- M . Creatività
- N . Capacità organizzativa

9.5. SCHEMA SULLE CAPACITÀ RICHIESTE IN AMBITO STORICO-ARTISTICO E GRAFICO IN ALCUNI INDIRIZZI DI SCUOLE MEDIE SUPERIORI

CAPACITA' INDIVIDUATE	Liceo scientifico	Liceo linguistico ad indirizzo umanistico	Tecnico ad indirizzo scientifico tecnologico	Tecnico ad indirizzo scientifico biologico	Istituto Tecnico Femminile
A. Capacità di osservazione	4	4	3	4	2
B. Ordine e precisione	3	2	4	3	2
C. Manualità	2	1	4	4	3
D. Creatività	1	1	2	1	2
E. Capacità organizzativa	3	3	3	2	2
F. Capacità descrittiva	4	4	2	3	1
G. Capacità logiche-intuitive	4	3	3	2	1
H. Utilizzo dei vari codici linguistici	4	4	3	3	2
I. Capacità di assimilare contenuti specifici	4	4	4	4	3
L. Capacità di osservazione critica	4	4	3	3	2
M. Utilizzo della terminologia specifica	4	4	4	4	2
N. Capacità di concentrazione	4	4	3	3	2

Viene proposta una scala valori da 1 a 4 (valore minimo 1), dove abbiamo cercato di indicare in quale misura è richiesta la capacità in questione nei vari indirizzi, considerando il carico che la materia ha nel portfolio complessivo delle competenze disciplinari e il livello richiesto dal tipo di studi intrapreso dall'allievo

10. L'INSEGNAMENTO DELLE DISCIPLINE GRAFICO-ARTISTICHE NELLA SCUOLA MEDIA SUPERIORE: STRUMENTI PER L'ORIENTAMENTO

a cura di Carla Pagliero e Elena Garella

10.1. Premessa

Già nel biennio delle superiori l'insegnamento delle materie artistiche subisce delle differenziazioni notevoli, a seconda degli indirizzi e delle sperimentazioni messe in atto nei vari istituti.

Tralasciando per il momento gli istituti ad indirizzo artistico, per i quali, ovviamente, le discipline afferenti l'ambito artistico costituiscono materia di forte caratterizzazione, in questa sede ci occuperemo di analizzare alcuni casi specifici, cercando di mettere in luce che tipo di peso occupi l'insegnamento del disegno (geometrico e artistico) e della storia dell'arte, nell'ambito curricolare, quali rapporti si creano con le altre discipline, in che misura la disciplina artistica è di per sé orientativa e quali competenze richiede e sviluppi.

La materia, nella scuola media superiore, viene tradizionalmente suddivisa, già nel biennio, in Disegno e Storia dell'Arte: viene scissa, cioè, la componente scientifica, tecnica e operativa dell'insegnamento, da quella prevalentemente umanistica; il risultato è che ci si trova di fronte ad una prima distinzione evidente, dove l'educazione artistica, impartita nella scuola media, viene data già come forma di sapere che si caratterizza e declina a seconda del percorso scelto.

Diventa importante a questo punto l'armonizzazione con le altre discipline e la capacità per chi insegna le materie artistiche di trovare una bussola di riferimento rispetto al curriculum di studi dell'indirizzo prescelto e di capire in quale misura la nostra materia possa contribuire a sviluppare e potenziare capacità proprie del ragazzo e trasversali rispetto agli altri saperi.

10.2. L'insegnamento del Disegno

Si possono rilevare, innanzitutto, alcuni aspetti nodali nell'insegnamento del Disegno e della Storia dell'Arte, relativamente agli ambiti della parola, della misura e del ragionamento astratto.

Il Disegno, ad esempio, è insegnato, prevalentemente, almeno negli indirizzi scientifici, facendo attenzione all'aspetto tecnico-scientifico, con nessi e collegamenti alla Geometria, alla Matematica e all'Informatica. Sia nei Licei Scientifici che negli Istituti Tecnici, infatti, si insegna Geometria Descrittiva e Disegno Tecnico, materie affini, quindi, all'Educazione Tecnica delle Scuole Medie, con qualche riferimento a rielaborazioni con tecniche grafiche e al disegno artistico.

Nell'ambito della parola, quindi, viene sviluppata un'attenzione particolare per il lessico geometrico, relativamente alle conoscenze specifiche di quel campo del sapere e all'uso dei codici matematici (teoremi e loro applicazioni, concetti basilari di geometria euclidea e cartesiana; sistemi simmetrici e proporzionali, rapporto aureo, ecc...). Anche nel campo applicativo e di relazione dei concetti, ovviamente, la ricerca disciplinare persegue un percorso di tipo matematico, indagando i rapporti e le proporzioni che si costruiscono nelle forme semplici e in quelle complesse e la comprensione della struttura d'insieme dei problemi, utile per arrivare all'astrazione e alla generalizzazione del processo e alla consapevolezza del metodo.

Nel lavoro in classe, ad esempio, abbiamo potuto constatare come alcuni problemi di Geometria, venissero afferrati in maniera più immediata dai ragazzi, affrontandoli

prima in Disegno, perché era più facile. per loro, arrivare all'astrazione del concetto, dopo l'applicazione grafica, che mostrava il problema visivamente e nella sua concretezza. (teorema di Talete, sezione aurea, sezioni coniche, problemi proiettivi, ad esempio)

Da questo punto di vista le potenzialità della materia sono molteplici e consentono in definitiva un passaggio graduale dalla comprensione del problema alla generalizzazione dello stesso.

L'aspetto più artistico del Disegno, negli *indirizzi Scientifici e Tecnici* è abbastanza secondario, mentre assume un'importanza maggiore nell'*indirizzo del Tecnico Femminile*, o in quello *psico-pedagogico* (ex-magistrali) dove è richiesta una maggiore operatività ed applicazioni grafiche operative.

10.2.1. L'insegnamento del Disegno in alcuni indirizzi

Il peso della materia è diverso nei vari istituti.

Nei *Licei Scientifici*, ad esempio, è prevista una sola ora di insegnamento la settimana nei cinque anni di corso, con un approccio, quindi, alla disciplina più teorico che pratico, e con qualche accenno al disegno ornato in parallelo con lo svolgimento del programma storico-artistico.

Nella *sperimentazione Brocca dei Tecnici*, invece, l'insegnamento del Disegno viene potenziato nel biennio, dove sono previste tre ore disciplinari in prima e sei in seconda, e dove è previsto un laboratorio tecnologico. La disciplina assume un valore decisamente più operativo e pratico: sono previste esperienze di misurazione e di rilievo ed è possibile affinare le capacità grafiche, proprio perché sono previste diverse ore in laboratorio. In terza e quarta sono previste due ore di Disegno dove vengono approfonditi alcuni problemi grafico-geometrici e dove sono previste piccole applicazioni progettuali e grafiche, anche con l'ausilio del computer, quindi un disegno già pensato con caratterizzazioni orientative per le future scelte.

Nell'*indirizzo Biologico*, l'insegnamento del Disegno è previsto in prima e seconda, (tre ore in prima e sei in seconda): la materia è un po' isolata rispetto al curriculum dell'indirizzo, e, probabilmente, sarebbe da declinare più nel senso di un disegno "dal vero", usato per l'osservazione e la conoscenza della realtà naturalistica, visto il carattere degli studi, che presenta un forte numero di materie scientifiche, che risultano, poi, fortemente orientative per le scelte successive: scienze naturali, biologia, ecologia, ecc. mentre, nei programmi Brocca, si prevede un insegnamento tecnico tradizionale.

Nell'*Istituto Tecnico Femminile* sono previste quattro ore di disegno nel biennio e due nel triennio, con caratteristiche tecniche ed applicazioni grafiche, sono previste alcune rielaborazioni progettuali e di arredamento.

Le capacità minime richieste ai ragazzi per affrontare le difficoltà iniziali della disciplina sono: capacità di osservazione, ordine e precisione, manualità, creatività, capacità organizzative, capacità logico-intuitive, capacità di assimilare contenuti specifici e utilizzo della terminologia specifica tecnico-geometrica, Oltre a capacità di concentrazione, che la disciplina, comunque, sviluppa.

Nel grafico 1 abbiamo cercato di stabilire dei livelli di acquisizione delle varie capacità a seconda dei vari indirizzi, stabilendo una scala graduata crescente da 1 a 4.

10.3. L'insegnamento della Storia dell'Arte

Per quanto riguarda l'insegnamento della Storia dell'Arte, gli aspetti più contenutistici appaiono prevalentemente legati alle discipline umanistiche, con cui l'insegnamento si relaziona in maniera naturale, perseguendo una specializzazione del lessico che sia di supporto ad un'esposizione della fenomenologia artistica che va inquadrata, in maniera adeguata, nel contesto storico, filosofico e culturale. Caratteristici invece dell'insegnamento artistico sono le capacità di leggere, comprendere ed interpretare il linguaggio visivo, sviluppando competenze che riguardano la disciplina artistica: sensibilità per le manifestazioni visive, capacità di lettura formale e iconografica delle opere, lettura e confronto fra "stili" diversi, cogliendone le permanenze e le varianze. Ma numerose sono le possibilità di affinare altri saperi di tipo trasversale, spendibili in campi diversi, basti pensare al potenziamento dell'uso della memoria visiva, alla capacità di passare attraverso codici linguistici differenti (trasformare l'espressione visiva in linguaggio, ad esempio). Altre componenti importanti sono sicuramente la capacità di osservare e confrontare, di individuare rapporti geometrici e matematici, di riconoscere tecniche e tecnologie legate all'uso dei materiali e delle strutture geometriche e costruttive.

La Storia dell'Arte è insegnata facendo particolare attenzione agli aspetti umanistici e linguistici (in senso lato) nei *Licei Classici* e *Linguistici*; si presta a collegamenti con discipline sia di tipo umanistico che scientifico, nei Licei scientifici (basti pensare all'uso creativo-regolatore della sezione aurea e alle conoscenze basilari delle strutture statiche, considerazioni sul metodo scientifico empirico di Leonardo), con applicazioni grafiche che partono dall'osservazione visuale dei manufatti per arrivare ad elaborazioni disegnate con tecniche varie. Negli *Istituti d'Arte* e nell'*Istituto Tecnico Femminile* la Storia dell'Arte è usata soprattutto per sviluppare una sensibilità artistica a fini creativi.

10.3.1. L'insegnamento della Storia dell'Arte in alcuni indirizzi

Nei *Licei Classici* tradizionali, l'insegnamento della Storia dell'Arte è previsto esclusivamente nel Triennio, mentre nelle varie sperimentazioni, la materia si introduce già dal primo anno con un potenziamento del numero di ore di insegnamento (due ore settimanali). Come si è detto, precedentemente, negli indirizzi di tipo classico-umanistico, la materia si presta soprattutto a sviluppare alcuni discorsi interdisciplinari legati a materie quali Storia, Filosofia, le varie Letterature – italiana, greca, latina, inglese, francese, tedesca, spagnola,... quindi prestandosi soprattutto ad un confronto fra codici e modi linguistici. Nei corsi tradizionali degli Istituti d'Arte, sono previsti corsi di due ore settimanali per l'intera durata del ciclo di studi, mentre nelle sperimentazioni Brocca (progetto Michelangelo) l'attività viene portata a tre ore settimanali per un corso di durata quinquennale.

Negli *Scientifici* è prevista una sola ora settimanale a partire dalla seconda e in alcuni casi, dalla prima classe. Ci sono, attualmente, sperimentazioni tese a potenziare il numero di ore disciplinari, prevedendo ore di compresenza con Storia, ad esempio.

Negli *Istituti Scientifici Tecnologici* sono previsti accenni ad elementi di architettura, come era un tempo per i vecchi Licei Scientifici, questo soprattutto nel Terzo e Quarto anno di corso.

La disciplina è insegnata nel triennio nei Istituti Professionali per il Turismo.

Nel *Tecnico Femminile* viene insegnata nel triennio, puntando come si diceva prima ad affinare una sensibilità artistica e a sviluppare quindi capacità creative.

Il potenziamento della Storia dell'Arte in quasi tutti gli Istituti va interpretato alla luce della consapevolezza del peso che riveste, oggi, la comunicazione visiva: senz'altro un dei codici linguistici più usato e sfruttato dalla società contemporanea. Un linguaggio che abbatte barriere linguistiche e comunicative, tendendo a manifestarsi come metalinguaggio di facile ed immediata diffusione, con qualità espressive uniche e di grande incisività. Anche per questo si tende, oramai, a proporre la materia, facendo riferimento ad elementi relativi all'Educazione Visiva, nel Biennio, passando, poi, ad una trattazione più sistematica e tradizionale, di tipo storico-cronologico, nel Triennio

Le capacità minime richieste, per affrontare lo studio della Storia dell'Arte nei vari indirizzi, le abbiamo raccolto nel grafico 1, graduando i livelli di acquisizione; queste vanno dalla capacità di osservazione, alla capacità descrittiva e logico-intuitiva, proseguendo con capacità di assimilazione di contenuti specifici e di fare osservazioni critiche, sapendo utilizzare la terminologia specifica e i codici linguistici opportuni.

10.4. Uno strumento per l'orientamento: scheda per la lettura di un quadro

L'approccio eminentemente linguistico-comunicativo, imperniato sull'acquisizione delle capacità di lettura e di produzione di immagini, che caratterizza il programma di educazione artistica nel triennio della media inferiore, in buona misura recepito dai programmi del biennio pur nelle loro interne differenziazioni, esclude di per sé una concezione statica dell'orientamento, avulsa dalla dinamica dei processi di apprendimento ed esclusivamente basata sulla registrazione di attitudini più o meno spontanee degli allievi. Un linguaggio è infatti una costruzione umana, e per ciò stesso apprendibile; anche quello delle immagini, benché la sua codificazione sia assai più sfumata di quello verbale. Ciò non significa cancellare l'idea che esistano attitudini o stili individuali non determinati esclusivamente dall'apprendimento, ma piuttosto che esse possono emergere, svilupparsi e, di conseguenza, essere adeguatamente verificate, soltanto in un opportuno contesto formativo.

In questo senso l'attività formativa è di per sé, per molti aspetti, "anche" attività di orientamento: nell'esperienza didattica quotidiana l'allievo matura e manifesta propensioni, interessi, attitudini, che, opportunamente alimentate e promosse, costituiscono in se stesse un processo di "auto-orientamento" di cui gli allievi stessi sono protagonisti. Questo vale certamente per qualsiasi disciplina, ma è innegabile che in un campo così direttamente legato alla creatività come quello dell'espressione artistica, la capacità dei docenti di "individualizzare" le proposte di lavoro, di rispettare e valorizzare le modalità e gli stili personali di espressione e lettura costituisce un fattore decisivo rispetto alla effettiva appropriazione da parte degli allievi di capacità e competenze idonee a tradurre le attitudini spontanee in "sapere-saper fare" intenzionale e consapevole. Fuori di questo processo, di cui l'allievo è protagonista, un'attività di orientamento circoscritta alla somministrazione di qualche scheda di verifica predisposta allo scopo, non ha in realtà fondamento; dentro questo processo, l'insegnante può e deve innanzi tutto intervenire "anche" in prospettiva di orientamento, a confermare o correggere, con la propria valutazione certo più distaccata e oggettiva, ma fortemente radicata sulla base conoscitiva offerta dalla diretta e attenta osservazione della "normale" situazione di apprendimento. Essa può certamente giovare di apparati di *griglie* e *schede di verifica*, a tutto vantaggio di una valutazione più sistematica ed oggettivamente fondata, tuttavia può essere in molti casi artificioso sforzarsi di distinguere nettamente, rispetto a queste strumentazioni, la loro funzione formativa, da quella di verifica, e/o orientativa. E' il caso esemplificativamente proposto dalla scheda sotto riportata "Scheda guida per la lettura di un quadro", utilizzabile al tempo stesso come mezzo di approccio guidato alla lettura delle immagini, diretto a svilupparne e o a consolidarne le necessarie

fondamentali chiavi linguistiche, e/o come scheda di verifica analitica da parte degli insegnanti, anche in chiave orientativa, della misura in cui gli allievi ne sono in possesso.

D'altra parte l'orientamento, alla fine del triennio, deve promuovere le scelte scolastiche future più opportune riportando le attitudini manifestate dagli allievi alla gamma degli obiettivi nuovi, diversificati a seconda degli indirizzi, posti dai programmi del biennio superiore. Allo scopo sarà necessario anche prevedere attività di verifica più intenzionalmente mirate a discriminare il diverso grado di capacità e attitudini dei singoli allievi rispetto alle richieste specifiche dei diversi indirizzi; quanto meno rispetto alla fondamentale diversificazione, tutt'ora sussistente, tra indirizzi umanistico-linguistici e tecnici, che tendono a privilegiare rispettivamente, i primi, capacità eminentemente cognitive (e culturali) di appropriazione delle basi del linguaggio visivo, gli altri, capacità di tipo essenzialmente operativo.

SCHEDA-SCALETTA PER LA LETTURA DI UN QUADRO

NOTA PRELIMINARE.

Il possesso di competenze linguistiche attinenti la lettura delle immagini investe largamente l'insieme delle capacità cognitive di base maggiormente ricorrenti nelle richieste poste dai programmi di Disegno e Storia dell'Arte del biennio superiore, soprattutto in quelli di indirizzo umanistico e linguistico, da quelle di ordine più strettamente concettuale e formale (osservazione, intuizione, codificazione ecc.) a quelle di carattere maggiormente vincolato a fattori di ordine contenutistico culturale (assimilazione di contenuti specifici, uso di terminologie specifiche, capacità di giudizio critico); per ciò stesso esse costituiscono un terreno di verifica particolarmente idoneo anche ad esprimere una valutazione orientativa (in positivo o in negativo) rispetto ad eventuali scelte di quel tipo di indirizzi.

La scheda si limita ad analizzare il quadro (che può essere oggetto di scelte diverse da parte degli allievi tra un certo numero ad essi proposto) sotto il profilo strettamente "testuale", tuttavia per una verifica più puntuale delle competenze di maggior carattere culturale (specie quelle di giudizio critico), può essere opportuna l'integrazione di un'ulteriore sezione attinente il "contesto" (la collocazione dell'opera rispetto al percorso creativo complessivo dell'artista, la cultura e i movimenti artistici in cui è inserito, gli elementi visivi che costituiscono "indizi" della sua epoca storica ecc.), che potrà diversamente caratterizzarsi a seconda dell'attività specifica condotta in diverse situazioni scolastiche.

La scheda è corredata da due tabelle di verifica per l'insegnante rispettivamente destinate a:

- registrare la maggiore o minore *capacità di riconoscimento* e di *attribuzione di significato* da parte degli allievi rispetto alla considerazione analitica di ciascuno degli elementi/regole attinenti il codice del linguaggio visivo proposti dalla prima sezione della scheda (sez. 1.1-7).

- valutare in sintesi, rispetto alla lettura complessiva del quadro il possesso delle relative capacità

generali di controllo dei codici e delle terminologie, di descrizione e di espressione di un giudizio critico argomentato, sulla base dei dati ricavati da quella stessa sezione (1.1.7), nonché dalla successiva sez. 2.

LA SCHEDE DI LAVORO

Quadro scelto _____

Motivo della scelta _____

1.1) IL SOGGETTO

a. Nel quadro sono presenti:

Persone .

Descriverne posture, gesti, atteggiamenti, indumenti _____

Oggetti .

Descrivere quali _____

Elementi di paesaggio .

Descrivere quali _____

b. L' / gli elemento/i di maggior rilievo rispetto al contenuto dell'opera è/sono

1.2) IL REGISTRO STILISTICO

La rappresentazione è:

- di tipo realistico

- stilizzata

- caricaturale

- altro: _____

1.3) LUCI E OMBRE

a. La raffigurazione della scena si avvale...

	in misura	→	rilevante	moderata	irrilevante
- di luci			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- di ombre			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b. La luce illumina i soggetti ...

- frontalmente

- di lato

- in controluce

- in modo diffuso

c. Luci e ombre determinano effetti...

- di forte rilievo plastico

- di contorni sfumati

- altro Specificare _____

1.4) COLORI

a. Nel quadro prevalgono colori...

- primari Quali _____

- secondari Quali _____

- tonalità diverse dello stesso colore Quale _____
- altro Specificare _____

b. La loro stesura è realizzata...

- con pennellate dense e piene
- a piccoli tocchi
- altro Specificare _____

c. I diversi colori sono accostati in modo...

- fortemente contrastato
 - armonicamente graduato
 - altro
- Specificare _____

1.5) LINEE

Dopo aver ripassato su carta da lucido le principali linee di contorno indicare qual è il loro andamento e la direzione prevalente.

- | Andamento | Direzione |
|-------------------------------------|--------------------------------------|
| - curvo <input type="checkbox"/> | verticale <input type="checkbox"/> |
| - sinuoso <input type="checkbox"/> | orizzontale <input type="checkbox"/> |
| - spezzato <input type="checkbox"/> | obliqua <input type="checkbox"/> |
| - misto <input type="checkbox"/> | mista <input type="checkbox"/> |

1.6) DISTRIBUZIONE DEL PESO

a. Dopo aver osservato attentamente tutti gli elementi della composizione, riportare su un foglio da lucido sovrapposto (su cui siano tracciate le linee perpendicolari e diagonali che passano per il centro) i contorni degli elementi (o di gruppi di elementi contigui) che hanno un maggior "peso" dell'attrarre l'attenzione.

Facendo corrispondere a ciascuno di essi una lettera, indicarne le caratteristiche che ne determinano il particolare peso con l'aiuto della lista proposta nel riquadro al fondo della pagina precedente:

- colori particolarmente luminosi
- maggiori dimensioni
- raggruppamento particolarmente addensato
- isolamento dal resto della composizione
- altro (specificare)

- a _____
- b _____
- c _____
- d _____
- e _____

b. Successivamente valutare la distribuzione complessiva dei punti di maggior peso:

Il peso è...

- concentrato in una particolare zona : centrale laterale in basso in alto
- ripartito in due zone separate/opposte
- distribuito in molti punti separati
- altro _____

c. Il peso conferisce alla composizione un carattere complessivo...

- di equilibrio simmetrico
- di squilibrio asimmetrico
- altro _____

1.7) RITMO

1. Osservare se vi sono della composizione elementi ripetitivi che danno luogo a sequenze ritmiche. In caso positivo...

a) indicare che tipo di elementi ne è investito:

- particolari figurativi concreti
- figure geometriche astratte
- andamento di linee
- alternanze di colori
- altro _____

b) Precisare i connotati dell'andamento ritmico riscontrato:

- crescente
- decrescente
- uniforme
- alternato
- radiale
- altro _____

2.) IN SINTESI

a) Provare ad esprimere verbalmente quali sensazioni l'opera suggerisce complessivamente, con o senza l'aiuto della lista sotto riportata (scegliere non meno di 4 e non più di 6 aggettivi):

- | | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|
| dinamismo <input type="checkbox"/> | inquietudine <input type="checkbox"/> | altro <input type="checkbox"/> _____ |
| immobilità <input type="checkbox"/> | quiete <input type="checkbox"/> | altro <input type="checkbox"/> _____ |
| equilibrio <input type="checkbox"/> | tensione <input type="checkbox"/> | altro <input type="checkbox"/> _____ |
| instabilità <input type="checkbox"/> | riposo <input type="checkbox"/> | altro <input type="checkbox"/> _____ |
| ordine <input type="checkbox"/> | angoscia <input type="checkbox"/> | altro <input type="checkbox"/> _____ |
| disordine <input type="checkbox"/> | allegria <input type="checkbox"/> | |
| contrasto <input type="checkbox"/> | drammaticità <input type="checkbox"/> | |
| armonia <input type="checkbox"/> | serenità <input type="checkbox"/> | |

b) Valutare quali elementi sono più determinanti nel suscitare le sensazioni indicate al punto precedente, riportandole in corrispondenza degli elementi sotto indicati:

Gli elementi determinanti	Le sensazioni prodotte
- Il soggetto	_____
- Il registro stilistico	_____
- Le luci e le ombre	_____
- I colori	_____
- Le linee	_____
- La distribuzione del peso	_____
- Il ritmo	_____

c) Provare in conclusione a riassumere in un testo discorsivo le osservazioni che hai fatto e le impressioni che ne hai ricavato _____

TABELLE DI REGISTRAZIONE ANALITICA E VALUTAZIONE DI SINTESI DELLE PRESTAZIONI

REGISTRAZIONE ANALITICA

<i>Elementi e regole</i>	Capacità di riconoscere			Capacità di attribuire significato		
	a	b	c	a	b	c
Il soggetto						
Registro stilistico						
Luci e ombre						
Colori						
Linee						
Distribuzione del peso						
Ritmo						

Legenda: a) corretta/pertinente; b) con qualche incertezza/incongruenza; c) con molta difficoltà/scarsa pertinenza;

VALUTAZIONE DI SINTESI

	Ottima	Buona	Sufficiente	Scarsa
Conoscenza complessiva dei codici				
Conoscenza e uso della terminologia				
Capacità descrittiva discorsiva				
Capacità argomentativa critica				

EDUCAZIONE TECLOGICA

11. LA VALENZA FORMATIVA DELLA CULTURA TECNOLOGICA

di Domenico Chiesa

11.1. Alcune osservazioni preliminari: il difficile rapporto tra scuola e tecnologia

«La continuità del passato, è fatta non solo dalla conoscenza della storia scritta ma dalla continua presenza delle case, delle strade, delle fattorie e delle città costruite dalle passate generazioni». Wiener¹ descrive in questo modo quell'elemento determinante di ogni sistema sociale, che riempie ampi spazi della vita umana, che utilizza e compone difformi saperi formalizzati in campo scientifico, storico, economico e che può essere ricondotto alla tecnologia intesa come la cultura e l'esperienza collettiva degli uomini costruite attorno al lavoro.

Quale spazio, quale significato formativo è possibile dare a tale sapere nella costruzione del curriculum verticale?

È importante fare riferimento all'evanescenza con cui fino ad ora la tecnologia è stata utilizzata nel processo formativo.

Fin dal 1962 la scuola media inferiore ha riconosciuto al sapere tecnologico il diritto di cittadinanza ma l'evoluzione dell'esperienza, compresa la svolta dei "nuovi programmi" del 1979, ha fatto emergere le forti difficoltà nel dargli una funzione non marginale e riduttiva, prima schiacciata nell'"operatività/manualità" delle Applicazioni Tecniche e poi nella dimensione tutta verbalistica dell'Educazione Tecnologica dove si "parla", si "racconta" di fenomeni tecnologici. L'attività manuale, la descrizione di fatti tecnologici non esauriscono assolutamente il sapere tecnologico, ne sono elementi interni che però presuppongono, per risultare significativi, un itinerario curricolare costruito sugli assi portanti della struttura concettuale e sintattica della tecnologia.

Timida e incerta la tecnologia ha conosciuto, anche per la scuola secondaria superiore dall'inizio degli anni '90, i corridoi e le commissioni ministeriali, coinvolta, con alterne fortune, nelle recite sulla riforma. È risultata una presenza discreta e dignitosa: nessuno è sceso in campo per strapparsi le vesti in sua difesa e per reclamarne e proclamarne l'insostituibile apporto formativo. Tutto questo è bene, si può ragionare e riflettere su «quale sapere tecnologico nella scuola» partendo con il piede giusto. Ma il punto di partenza rimane alquanto problematico: la tecnologia è un oggetto forte e pervasivo in ogni settore produttivo come in ogni aspetto della vita quotidiana con un'eccezione, la scuola. La scuola ha riconosciuto la tecnologia come semplice appendice/applicazione del sapere scientifico oppure come aggregato di tecniche specialistiche da attivare solo quando si pensa che lo studente sia giunto al termine del proprio percorso scolastico e anche il dibattito sull'inserimento della formazione professionale nel tempo della scuola dell'obbligo conferma questa situazione.

La tecnologia non è mai stata assunta nella scuola superiore come vero sapere, come approccio originale alla conoscenza, come fattore di cultura o di formazione generale bensì come elemento professionalizzante (in senso specialistico) da scongiurare nei licei e da confinare negli istituti tecnici e professionali; sapere tecnologico e sapere disinteressato rappresentano gli opposti nella scala dei saperi scolastici.

L'inserimento della tecnologia nel curriculum del biennio (indirizzo Scientifico-Tecnologico e indirizzo Tecnologico) ha lungamente segnato il dibattito interno della Commissione Brocca e ha rappresentato una svolta culturale storica sia per l'ambito "scientifico", in cui la cultura tecnologica è sempre stata esorcizzata, sia per l'ambito "tecnico/tecnologico" in cui il sapere tecnologico è sempre stato ridotto alle tecniche specialistiche.

La costruzione di un curriculum di tecnologia per il biennio non sarà quindi una operazione né facile né indolore e nemmeno breve; un curriculum che non soffra di astrattezza (dovendo affrontare lo studio

della tecnologia al di fuori delle specifiche tecnologie) e tanto meno si riconduca ad attività addestrative o alla descrizione di tecniche. La scommessa culturale è ancora tutta aperta.

Dalla fine degli anni settanta non sono mancati elementi di riflessione significativi; penso al lavoro di Maria Secchi Famiglietti², di Mario Fierli³ e in particolare al lungo dibattito aperto dal CIDI con il convegno del 1980 "La cultura della scuola di tutti" che ha avuto in Bice Chiaromonte il più lucido protagonista.

La dimensione del problema rimane ancora quella individuata proprio nel convegno del 1980: come costruire, partendo da un progetto culturale, un percorso curricolare per tutti i bambini e tutti i ragazzi dai tre ai 15/16 anni e quale significato formativo può avere la cultura tecnologica all'interno di tale curriculum verticale. La riflessione va ripresa, approfondita e riferita al nuovo scenario che si sta aprendo dentro e fuori dalla scuola.

11.2. Elementi contestuali al concetto di tecnologia

Al concetto di tecnologia fanno riferimento diversi significati e diversi livelli di problemi che si intrecciano e a volte generano confusione e incomprensione. Provo a ragionare sui due che mi sembrano più frequenti: il rapporto scuola-professionalità-lavoro e la dimensione operativa della conoscenza. Sono accezioni che rischiano di marginalizzare la riflessione sulla possibile valenza formativa che la tecnologia, intesa come scienza dell'artificiale, può svolgere nel processo di insegnamento/apprendimento, ma che rappresentano un naturale contesto per l'approfondimento.

11.2.1. Tecnologia, cultura del lavoro, professionalità e sistema formativo

Il problema richiamato è il nodo storico del ruolo che la scuola deve assumere nel formare alle professioni e, conseguentemente quale identità e funzione deve svolgere nella costituzione del sistema formativo integrato. Sono temi che il mondo della scuola non può eludere e che impongono, proprio nel riflettere sulla cultura della formazione di base, un approfondimento.

Le modificazioni del mercato del lavoro, l'incremento di complessità e di rapidità evolutiva delle professioni, hanno fatto saltare un equilibrio storico che continuava a reggere, giustificare e governare l'assetto del sistema scolastico: una scuola libera, senza apparenti legami con la dimensione lavorativa (formativa in quanto "oziosa"), una scuola vincolata al raggiungimento di livelli stretti di professionalità e una scuola "interna" alla dimensione lavorativa.

Viene a cadere la tesi che, assumendo la scuola come variabile dipendente e passiva nella programmazione economica, vedeva il mercato del lavoro come il riferimento meccanico per l'orientamento degli indirizzi "professionalizzanti", mentre l'area dei licei poteva rimanere completamente estranea alle dinamiche e alle trasformazioni del mondo del lavoro.

Il rapporto scuola-lavoro diventa meno lineare, più complesso, interattivo, in grado di condizionare entrambi i poli.

Tutto ha origine, ormai tutti ne sembrano convinti (almeno a parole), dalla trasformazione delle "professionalità", del concetto stesso di professionalità.

Il mutamento produttivo, economico e sociale, l'evoluzione delle conoscenze e in particolare del sapere tecnologico, sono talmente rapidi da produrre, sul mercato del lavoro, profili professionali caratterizzati contemporaneamente da un'alta specializzazione e da una rapida trasformazione e instabilità; è il concetto di flessibilità.

Ma come costruire figure professionali flessibili e, contemporaneamente, ad alto livello di specializzazione?

Non certo anticipando il momento della specializzazione: i tempi lunghi di formazione specialistica e settoriale caratterizzavano i profili professionali rigidi e duraturi tali da coprire l'intero periodo della vita lavorativa.

Si sta realizzando sempre più una convergenza delle professioni sugli elementi persistenti dei processi piuttosto che una loro disaggregazione in riferimento ai prodotti. Crescono le competenze trasversali e le abilità comunicative e di comprensione/interazione all'interno di situazioni complesse e in forte, continua evoluzione. Il lavoro insomma, tende ad incorporare quantità sempre maggiori di competenze/conoscenze e non solo nelle fasce di professionalità medio-alte.

Proprio la nuova tipologia della specializzazione legata alle nuove tecnologie e il suo bisogno di flessibilità sono compatibili unicamente con una base di formazione di ampio e consolidato respiro culturale che solo ad un certo momento si orienti e si pieghi verso lo specifico settore professionale.

E' il definirsi di un nuovo concetto di professionalità non più statico (raggiungibile una volta per tutte nella vita lavorativa) ma dinamico "attivo", professionalità come capacità di dare ordinamento, organizzazione e operatività ad un insieme di conoscenze, all'interno di un processo produttivo ampio, costruita su un bagaglio di conoscenze (generale e specialistiche), sulla capacità di "astrarre" sulle conoscenze, di "operativizzare", di apprendere autonomamente, professionalità come cultura in atto, in azione, parafrasando Cartesio professionalità come «cultura attiva».

Carlo Callieri ha ribadito e sviluppato tale concetto nei lavori della Commissione dei "saggi": «la professionalità è passata dal campo dell'addestramento pratico al campo della conoscenza sperimentale di tipo scientifico e tecnologico»⁴.

La ricaduta sulla scuola non può che essere significativa: la scuola assume, per tutti i suoi percorsi, un ruolo centrale nel produrre quella formazione culturale forte intesa come elemento base della futura professionalità, senza dover mortificare il compito, che le è proprio, di costruire quella formazione culturale comune necessaria ai bisogni di crescita e di identità di tutti i giovani.

La cultura stessa, nel suo valore autonomo diviene base della formazione alle professioni: formazione culturale generale e specifica non più separate nel metodo e nella funzione.

Ritengo che il ruolo della scuola si possa compiere all'interno di questo quadro di riferimento: l'estensione della scolarità di qualità (la scuola delle *competenze culturali*) a tutti i ragazzi fino a 15/16 anni diventa il primo, vero e specifico apporto della scuola per la formazione al lavoro. All'interno di tale progetto formativo va collocato l'eventuale ruolo della cultura tecnologica.

Non ritengo auspicabile ricercare, per questa fascia scolare, altre forme di integrazione tra scuola e mondo del lavoro o l'uso strumentale della cultura economica «organicamente orientata a cogliere i dati strutturali della realtà sociale in cui lo studente si deve inserire: il rapporto costi-benefici e mezzi-fini, la produzione e la distribuzione delle risorse, il governo del sistema economico, le relazioni politiche e sociali implicate nella dinamica economica»⁵. Si rischierebbe di tornare agli slogan su "la cultura dell'impresa" tanto carichi di ideologismo quanto poveri di reale valenza formativa.

Se si condividono i ragionamenti riportati diventa inoltre difficile pensare ad un utilizzo della formazione professionale in una fascia di età in cui la formazione delle fondamentali competenze culturali sia ancora da completare; è invece determinante che la formazione professionale, attraverso una sua profonda riforma, sia messa in condizione di poter sviluppare pienamente la sua vocazione istituzionale di diventare l'anello di raccordo con il mercato del lavoro liberandosi dalla necessità di surrogare e supplire a compiti propri della scuola (con cui certo deve avviare forme profonde di collaborazione), per essere in grado di concentrarsi sugli interventi che le sono specifici: dalla qualificazione iniziale successiva all'obbligo, alle forme di professionalizzazione e di perfezionamento successive al diploma di maturità, al sistema di rientri, intrecciandosi con la scuola secondaria, alla riconversione e riqualificazione della forza-lavoro in mobilità.

Questo è il vero modo di riconoscere alla formazione professionale e all'esperienza di lavoro una significativa e specifica valenza formativa.

11.2.2 Tecnologia e dimensione “operativa” della conoscenza

Si è creata, in questi anni, quasi un'ansia per il recupero della “operatività” nella scuola e in qualche modo anche parte dei ragionamenti sull'intreccio con la formazione professionale lo confermano; si sono addirittura scomodate vecchie posizioni “eroiche” della sinistra per valorizzare la forza formativa del lavoro e della cultura del lavoro.

Partendo dalla suggestione per cui l'operatività può rappresentare uno dei fattori per il passaggio dal *sapere* al *saper fare*, al *saper essere* fino al *saper vivere* si corre il rischio di finire nella mistificazione del pensare all'operatività come dimensione “aggiuntiva” alla conoscenza percepita come inerte, nella logica che vede separato il conoscere dall'operare.

È necessario invece pensare la dimensione operativa della scuola come interna e propria del conoscere, cercando di garantire che la cultura della scuola diventi, ad ogni livello e per ogni area disciplinare, vera *conoscenza attiva* in grado di intercettare la cultura dei bambini e dei giovani e di giocare un forte ruolo nella costruzione della cultura del lavoro e della cittadinanza; va superata la logica che continua ad accettare la cultura scolastica come erudizione alla quale aggiungere scampoli di “operatività”. Curiosamente e paradossalmente l'unica vera forma di operatività riconosciuta come interna al progetto formativo è quella della “traduzione” in particolare per il latino e il greco: è in fondo l'unica operatività concessa agli studenti del Liceo Classico; per le altre aree disciplinari gli aspetti operativi sono percepiti come non essenziali per l'apprendimento, si pensi alla sottovalutazione del ruolo del laboratorio per le scienze sperimentali, oppure come momenti applicativi e concettualmente successivi alla fase di studio “teorico” o semplicemente “descrittivo”; la tecnologia ne rappresenta il paradigma.

La dimensione operativa richiama il bisogno, valido per tutte le discipline, di avviare il superamento della contrapposizione tra insegnamento e apprendimento (che purtroppo tanto continua ad interessare la retorica pedagogica), tra scuola dell'esperienza e scuola dei contenuti, scuola centrata sul bambino e scuola centrata sulla cultura, proprio riprendendo in modo non riduttivo, le risposte già formulate da Dewey: far incontrare l'esperienza conoscitiva (rispettando i tempi dell'esperienza conoscitiva) con i “modi di guardare”, i modelli conoscitivi della cultura; per recuperare ancora Dewey si potrebbe dire «intellettualizzare l'esperienza»

Allora la scuola di tutti diventa la scuola delle competenze culturali, dell'identità culturale, una scuola che non si ripiega sulla sola trasmissione del sapere ma attiva una continua costruzione e ricostruzione di significati.

E il problema ritorna ad essere quello dell'uso formativo delle discipline, cercando di superare il verbalismo, partendo dal loro significato di modalità di pensiero, di organizzare le conoscenze riferite a determinate categorie di fenomeni e quindi come “portatrici” di vincoli conoscitivi (strutture concettuali e sintattiche) in grado di sostenere competenze culturali significative. Riprendendo il primo documento dei “saggi”, si può pensare alle discipline «come campi di significato che devono fornire un orizzonte intersoggettivo ma anche acquistare un senso personale e tradursi in operatività, non solo in verifiche scolastiche».

Il valore di “risorsa” delle discipline sta proprio nella loro capacità di contribuire a strutturare il pensiero, di costruire mondi di significati, di fornire modelli di rapporto con la realtà, di rendere la nuova conoscenza un vero nuovo “modello d'uso”. È questo il livello di “operatività” (al plurale) che la scuola deve promuovere.

Per la tecnologia il problema non è dissimile: si tratta, ma non è facile, di non tradire la specificità della dimensione operativa che è possibile riscontrare all'interno della disciplina e ricostruirla nelle attività didattiche. Allora alle suggestioni del "saper fare" generico e ambiguo, si può sostituire il "saper progettare", il "saper costruire", il "saper programmare l'uso delle risorse", il "sapersi rapportare con gli oggetti e i sistemi artificiali" che sono categorie operative proprie della cultura tecnologica.

11.3. Il significato conoscitivo e formativo della tecnologia

La tecnologia, come sistema di conoscenze che ha origine e che si sviluppa con straordinaria accelerazione nel mondo della ricerca legata al mondo della produzione, rimane un oggetto sostanzialmente estraneo alla tradizionale cultura della scuola e il processo per la sua utilizzazione a fini formativi può rappresentare un vero e proprio paradigma del lavoro a cui il mondo della cultura e in particolare quello della scuola sarà chiamato a svolgere per procedere dai documenti dei "saggi" al progetto curricolare.

È necessario ribaltare l'approccio che storicamente la scuola ha avuto con il sapere tecnologico per renderlo un credibile componente della formazione comune, nella prospettiva individuata, già anni fa, da Alighiero Manacorda: «una tecnologia intesa come il generale linguaggio (o logica, o metodo) della produzione materiale resta didatticamente pensabile, e affiancabile agli altri strumenti base della preparazione formale (linguistico-logico-matematici) o della concezione generale del mondo (critico-storici)»⁶. Risulta inoltre possibile costruire percorsi della scuola secondaria superiore in cui possa rappresentare un asse importante dell'impianto curricolare e formativo.

Ritengo rimanga nella sostanza valido il «paradosso della tecnologia» definito da Cresswell⁷: da un lato si è immersi nella tecnologia e la si valuta frettolosamente come un fattore indiscutibile di «progresso», o comunque di conquista e di controllo sul modo naturale, dall'altro si ostenta un profondo disdegno, se non un vero disprezzo per le «arti banali», negando loro «ogni valore in rapporto con le attività dello spirito».

L'insufficienza della ricerca epistemologica relativamente alle scienze tecnologiche, la trasformazione dei processi produttivi e l'incredibile impatto delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione rendono problematica non solo una sistemazione statutaria ma la stessa semplice condivisione del significato di cultura tecnologica.

Mi pare, comunque, che per orientarsi nel ragionare si possa utilmente fare riferimento a tre grandi famiglie di definizioni con cui avvicinarsi alle tecnologie.

Ad un livello più generale la tecnologia potrebbe essere ricondotta a «tutto ciò che si usa di quanto di sa», coincidendo con una possibile definizione di cultura; è la dimensione "umanistica" della tecnologia, ma rappresenta una accezione troppo estesa; in modo meno generico la tecnologia rappresenta la *scienza dell'uso delle risorse*, la *scienza generale dei processi*.

All'opposto, nella dimensione specialistico-professionale diventa la *scienza dei sistemi produttivi*, la *scienza del lavoro e delle tecniche produttive*.

Inoltre è possibile riconoscere un livello intermedio in cui è definibile come la scienza dello studio, progettazione, realizzazione e utilizzo dei sistemi artificiali. Proprio questa accezione è quella maggiormente significativa per ripensare la valenza formativa, e quindi la forma che la tecnologia potrà assumere nel curriculum verticale tra i cinque e i quindici anni.

Scienze dell'artificiale è il nome con cui Herbert Simon⁸ definisce quell'insieme di conoscenze che hanno come oggetto l'ampio ventaglio di attività volte alla progettazione, alla costruzione e trasformazione di qualcosa in vista di determinati obiettivi e di un migliore rapporto tra uomo e natura.

La tecnologia possiede quindi uno specifico oggetto di studio, e utilizza tutto il sapere disponibile: in questo senso intercetta e finalizza molti altri approcci conoscitivi (in particolare le conoscenze delle scienze sperimentali) attivando però un proprio specifico di ricerca.

11.3.1. L'oggetto e la struttura della tecnologia

La tecnologia si interessa di artefatti, di oggetti e sistemi artificiali, di procedure; comprende nello studio i processi produttivi e le Tecnologie della Informazione e della Comunicazione ma non si esaurisce in essi.

Il concetto di «sistema artificiale» rappresenta la dimensione centrale dell'accezione di tecnologia da utilizzare a scopi formativi: la tecnologia comprende allora sia lo studio e la ricerca sui sistemi artificiali (similmente alle scienze sperimentali) sia la costruzione/trasformazione di sistemi artificiali (con procedure inverse a quelle delle scienze sperimentali). Per la tecnologia la «realtà» è rappresentata dai sistemi artificiali caratterizzati dai paradigmi della finalizzazione, della strumentalità, della funzionalità, della fattibilità efficiente, della verificabilità e dell'affidabilità.

Proprio il paradigma della *fattibilità efficiente* segna la rivoluzione prodotta dal processo di industrializzazione; ponendosi come un ulteriore vertice al triangolo di Vitruvio (funzione, resistenza/stabilità e estetica) lo trasforma nel tetraedro che caratterizza i sistemi produttivi e gli artefatti industriali.

I modelli in tecnologia sono sistemi analoghi dei sistemi artificiali; in buona parte sono sistemi analoghi con struttura lineare o ad albero: il più generale e noto è diagramma di flusso, modello del ciclo produttivo. L'organizzazione e il controllo dei processi, unitamente ai meccanismi di retroazione e di anticipazione sono elementi centrali della struttura tecnologica.

L'uso e il governo/controllo di sistemi artificiali accanto ai processi per la loro realizzazione, rappresentano un serbatoio di procedure conoscitive, di vere e originali modalità di pensiero, di metodi e di linguaggi che la scuola deve riuscire ad attivare nel suo processo di rinnovamento. Mario Fierli, in un suo importante lavoro⁹ individuava alcuni di questi *procedimenti del pensiero tecnologico* che vorrei riprendere e sottolineare: la scelta razionale e l'ottimizzazione, la progettazione e la realizzazione, l'analisi tecnica, l'indagine, la ricerca dei guasti come processo logico.

Si soffermo solo sul concetto di progettazione. Il progettare è un fondamentale aspetto del comportamento intellettuale degli umani, è un elemento base del loro comportamento razionale: definire uno scopo, individuare le risorse disponibili, scandagliare le soluzioni già praticate da altri e/o in altre occasioni, prospettare percorsi, scegliere quello più efficace e più coerente con i mezzi, organizzare le risorse e gli strumenti necessari, avviare, governare ed eventualmente modificare il processo per il raggiungere lo scopo con la massima efficacia e la massima efficienza. È quindi un concetto certamente trasversale a moltissime discipline ma proprio in ambito tecnologico il genericismo del “metodo della progettazione” può essere ridotto per trasformarsi in procedure specifiche e verificabili legate alla definizione dei problemi e dei loro componenti, all'analisi mezzi-fini, alla logica della ricerca di alternative possibili, della loro sperimentazione e verifica.

Ma la tecnologia non può essere ricondotta ai soli aspetti concettuali, metodologici e sintattici delle “scienze dell'artificiale”. L'elemento che caratterizza i fenomeni tecnologici e che fornisce loro proprio la valenza formativa è la loro non isolabilità dal contesto in cui sono inseriti; contesto di natura culturale e socio-economica: la tecnologia è il sapere e l'esperienza collettiva degli uomini sedimentata nel lavoro, il sapere utilizzato nelle attività produttive e disponibile da un sistema economico-sociale in un determinato momento storico. Mi pare che proprio dall'incontro e

nell'intreccio della dimensione storico/culturale con quella concettuale/sintattica sia possibile aprire il lavoro di approfondimento.

Facendo ancora riferimento alla progettazione si pensi, ad esempio, alla ricchezza formativa contenuta nel possibile lavoro didattico (in cui gli aspetti teorici e conoscitivi non sono separabili da quelli operativi) relativo al ruolo svolto dalle scuole di progettazione industriale, a cominciare da quella tedesca, nello sviluppo e nella ridefinizione della cultura dell'oggetto "seriale" e del concetto di standard.

11.3.2. La tecnologia nel curricolo verticale

Quale significato e quale presenza può dunque assumere la tecnologia a scuola?

Si chiedeva Roberto Maragliano alcuni anni fa: «perché operano ancora tanti pregiudizi nei confronti di un ingresso di quest'area di formazione (la tecnologia) che avvenga attraverso il portone principale e non quello secondario della scuola?», e trovava come risposta: *«Le ragioni sono molteplici e probabilmente portano tutte ad una conclusione [...]: la disciplina non ha ancora raggiunto una piena dignità né sul piano scientifico né su quello didattico. In altri termini, i suoi limiti di definizione e di articolazione si traducono facilmente in parzialità e genericità pedagogiche. Un difetto tira l'altro. Da una parte le difficoltà di racchiudere in una logica di sistema una zona di conoscenze e di pratiche che stanno alla base dei modi di produzione e talvolta si nascondono dietro di essi, dall'altra i riflessi di tali limitazioni sul piano della didattica; limitazioni che a loro volta si intrecciano con la difficoltà di dare valenza formativa all'esperienza di lavoro e di sottrarla ai vizi di un discorso genericamente filosofico o banalmente empirico»*¹⁰. È un'analisi che continuo a condividere: anche le più significative riflessioni "teoriche" sulla tecnologia non sono riuscite a produrre proposte di attività formative adeguate.

Come promuovere allora un processo in grado di sviluppare da un lato la riflessione generale e dall'altro di definire una credibile forma scolastica per la tecnologia, che non la riduca ad un oggetto irricognoscibile, ad una giustapposizione di *bricolage* e di *racconti* sui cicli produttivi?

Certo è necessario un profondo ripensamento sul significato e anche alla benefica dirompenza che può avere l'ingresso della tecnologia nella scuola; forse si potrebbe partire dalla riflessione sulle competenze culturali che la tecnologia è in grado di far acquisire e sviluppare, legandole proprio all'utilizzo di alcune procedure conoscitive della cultura tecnologica, intesa come riflessione sulle tecniche, come scienza dell'uso delle risorse, come scienza generale dei processi e come scienza dello studio, della progettazione e della realizzazione di sistemi artificiali.

Ci si può orientare su tre direzioni:

- La comprensione dei «prodotti» della tecnologia (i sistemi artificiali)
- La comprensione dei «processi», delle «procedure» della tecnologia
- La comprensione del complesso rapporto tecnologia-società

Diventa allora possibile definire alcune competenze culturali legate alla cultura tecnologica. Competenze trasversali quali la capacità di progettare processi per utilizzare/organizzare risorse, comprese le conoscenze, per la soluzione di problemi.

Competenze specifiche quali la capacità di analizzare, comprendere, dominare sistemi artificiali (metodo dell'astrazione funzionale per livelli di aggregazione, organizzazione gerarchica e funzionale degli elementi di una sistema artificiale, tecniche di analisi funzionale...), la capacità di comprendere alcuni elementi dell'«impatto» tecnologia-sistema sociale e sistema sociale-tecnologia, riconoscendone e attivandone la dimensione storico-culturale.

Competenze di natura specialistico/professionale riconducibili alle capacità di operare in sistemi produttivi.

Partendo proprio dalla definizione di competenze culturali comincia a poter prendere forma un reticolo di attività coerenti:

- Manipolare, usare artefatti e procedure con destrezza e con maestria.
- Studiare, analizzare, smontare e costruire artefatti e procedure per comprendere il legame funzione-struttura
- Studiare e praticare cicli tecnologici nelle modalità con cui storicamente si sono evoluti (produzione artigianale e produzione seriale) per comprendere il legame funzione-struttura-ciclo costruttivo
- Incontrare la dimensione “professionale” della tecnologia relativamente ad artefatti e a procedure; è il terreno che caratterizza la scuola dopo i 15/16 anni, nel “tempo della scuola” che si intreccia con il “tempo del lavoro”.

In una prima e grezza forma di approssimazione si possono prefigurare quattro modalità con cui la tecnologia può essere presente nel curriculum verticale:

- interna alle diverse attività di insegnamento apprendimento (nella fase iniziale del primo ciclo scolastico)
- dotata di una propria autonomia all'interno dell'unicità del curriculum (nella fase terminale del primo ciclo)
- disciplina di indirizzo (nella fase iniziale del secondo ciclo)
- discipline di indirizzo (nella fase terminale del secondo ciclo)

Rimangono da sviluppare diversi nodi storici relativi alla scolarizzazione della tecnologia.

Tra questi vi è la difficoltà ad utilizzare, a fini formativi, gli “specialismi” specifici della tecnologia (delle tecnologie); come è possibile non esserne sommersi e d'altra parte come si può ridurre il peso senza snaturare e vanificare la struttura disciplinare?

Certo lo specialismo fine a se stesso non dovrebbe far parte della cultura scolastica (ecco un'altra battaglia da vincere...) però lo specialismo è anche una componente fondamentale della ricerca, una condizione del suo stesso avanzamento; e a questo livello il problema non è facilmente risolvibile con l'aggravante che la riflessione e la ricerca su tale terreno è insufficiente.

C'è una notazione di Geymonat che può in qualche modo aprire spazi di lavoro; ne propongo un passaggio: «Nello specialismo c'è un abbozzo di visione del mondo o no? io credo che ci sia, ho cercato di mostrare in tutti i miei lavori che la scelta specialistica implica una visione del mondo; lo specialismo deve essere, direi, rivisitato non rinnegato, e qui viene veramente approfondito l'uso della parola "dialettica" che nega e afferma. Lo specialismo viene in un certo senso negato ma anche accettato, per essere il punto di partenza del suo superamento; altrimenti si ha lo specialismo-chiusura che affronta con una visione riduttiva anche questioni in sé inerenti.»¹¹. Certo l'uso degli specialismi con modalità formative rimane il risultato del lavoro di mediazione culturale che attende il mondo della scuola e della ricerca.

Un altro problema si può identificare nel livello di simulazione dei fenomeni tecnologici che è possibile e corretto attivare nella scuola e il conseguente legame con i luoghi della ricerca e della produzione. Le attività scolastiche non possono essere ridotte né alle descrizioni decontestualizzate né alle esercitazioni o alle prove di laboratorio; verrebbero a vanificarsi, in particolare con il verbalismo, i presupposti necessari per dare valenza formativa alla disciplina; però costruire attività scolastiche che non cadano nella banalizzazione (altro nemico della tecnologia) prevede un livello di consapevolezza e di governo del livello di simulazione molto alto; diventa dunque fondamentale approfondire la riflessione sulla natura del Laboratorio per la simulazione di attività tecnologiche e del relativo Centro di documentazione che possano permettere agli studenti la realizzazione di continue esperienze di

percorsi progettati e sottoposti continuamente a controllo ma caricati di valenza problematica e capaci di sostenere forme di riflessione tecnologica.

L'ultimo nodo che vorrei proporre è rappresentato dal ruolo e dall'impatto che stanno assumendo le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (che recentemente hanno fatto il loro ingresso ufficiale in un curriculum sperimentale del biennio della scuola secondaria superiore). C'è un gran discutere nel mondo della cultura e in particolare alcuni interventi (si pensi a quelli recenti di Domenico Parisi¹²), che si rifanno a tesi ormai "storiche" di Papert e di Negroponte, stanno indubbiamente sollecitando nuovi orizzonti per il significato stesso di scuola e di insegnamento/apprendimento in cui la nuova dimensione tecnologica non è presente solo a livello di strumento ma di vero "ambiente di apprendimento".

È certo questa una fase di incertezza in cui profeti del mondo nuovo si contrappongono a «custodi di lucignoli spenti» ed è quindi complesso leggere e interpretare il reale significato che i computer e le reti telematiche potranno assumere sulle modalità del conoscere e dell'apprendere. Da un verso si continua a sottovalutare le caratteristiche stravolgenti di questo artefatto in grado di assorbire e di elaborare dati e procedure logiche, di possedere addirittura uno stile logico e da un altro verso pesa la suggestione che questo artefatto con fisionomia umana (si pensi alla ricerca sulle interfacce) produce sul nostro immaginario proponendo un nuovo sogno dell'automa.

Intanto penso che la scuola dovrebbe valorizzare le reali opportunità che le reti e i computer rendono già disponibili: dalla ormai vecchia, e chissà perché fuori moda, "programmazione" (imparare a "domare" il computer per raggiungere determinati scopi), all'uso strumentale (che comprende un valore cognitivo aggiunto) per scrivere, disegnare, ordinare, catalogare, fino agli assaggi di ambienti di realtà virtuale (ambienti ipertestuali, rete telematica, simulazione, sistemi esperti...). Continuo però a pensare che le opportunità di incrementare "tecnologicamente" la qualità della formazione prevedano un incremento e non una perdita nella cultura e nella professionalità degli insegnanti.

Nel ragionamento fin qui svolto ho cercato di cogliere il valore formativo e culturale che la tecnologia potrebbe apportare al progetto di curriculum verticale: a quali livelli la struttura concettuale e sintattica della cultura tecnologica può incontrare le strutture di pensiero e i mondi di significato degli studenti. La tecnologia, e lo voglio ancora sottolineare, viene pensata come una risorsa per la formazione culturale di base e non come elemento di formazione alle professioni; certo sono due elementi tra loro non estranei ma che non vanno confusi: la formazione specifica e specialistica alle professioni (alle qualifiche), per la quale il contributo delle tecnologie è centrale, presuppone che la formazione culturale sia consolidata ed è proprio a questo livello che la tecnologia può risultare significativa.

Ma, ahimè, rimane da svolgere un lungo lavoro di mediazione culturale affinché ciò risulti possibile.

¹N. Wiener, *Introduzione alla Cibernetica*, Torino, Boringhieri, 1997

²In particolare nel libro M.S. Famiglietti, *Didattica e metodologia dell'educazione tecnica*, Milano, Bruno Mondadori, 1979

³In particolare nel libro M. Fierli, *Guida alla tecnologia*, Roma, Ed. Riuniti, 1983

⁴in "Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, n.78, Le Monnier, 1997 pag 255

⁵C. Callieri in "Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, n.78, Le Monnier, 1997 pag 256

⁶M. A. Manacorda, *La scuola degli adolescenti*, Roma, Editori Riuniti, 1979, pag. 159

⁷R. Cresswell, *Tecnica* (in «Enciclopedia» vol.13), Torino, Einaudi, 1981

⁸H. Simon, *Le scienze dell'artificiale*, Bologna, Il Mulino, 1988

⁹M. Fierli, *Guida alla tecnologia*, Roma, Ed. Riuniti, 1983 pagg 25-33

¹⁰R. Maragliano in M. Fierli, *Guida alla tecnologia*, Roma, Ed. Riuniti, 1983, (presentazione)

¹¹L. Geymonat, *Storicità ed attualità della cultura scientifica*, in "Insegnare", n. 11-12, 1986

¹²In particolare: D. Parisi, *Quali sono i veri problemi della scuola?*, in "Il Mulino", n.3, 1997,

Parisi, *È una macchina di talento: ci restituisce l'esperienza*, in "Telema", n. 12, 1998,

Liverani e D. Parisi, *Assiri 'virtuali': le simulazioni come laboratori didattici*, in "Iter", n. 1, 1998

D.
M.

12. LA VALENZA ORIENTATIVA DELL'EDUCAZIONE TECNICA

di Aldo Milano

12.1. Orientare nella scuola media

La scuola media, secondo la legge istitutiva, “concorre a promuovere la formazione dell'uomo e del cittadino secondo i principi sanciti dalla Costituzione e favorisce l'orientamento dei giovani ai fini dell'attività successiva” (dalla premessa generale ai programmi del '79). La finalità orientativa della scuola media è definita in modo chiaro ed inequivocabile nella premessa ai programmi del '79. Tale finalità è ripresa, ribadita ed esplicitata, sempre nella premessa ai programmi, nella sezione “Principi e fini generali della scuola media”. La scuola media è orientativa in quanto favorisce l'iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo e lo pone in condizione di conquistare la propria identità di fronte al contesto sociale tramite un processo formativo continuo cui debbono concorrere unitariamente le varie strutture scolastiche e i vari aspetti dell'educazione. La possibilità di operare scelte realistiche nell'immediato e nel futuro, pur senza rinunciare a sviluppare un progetto di vita personale, deriva anche dal consolidamento di una capacità decisionale che si fonda su una verificata conoscenza di sé. Appare evidente quindi che non si tratta, per quanto riguarda la funzione orientativa della scuola media, di un aspetto secondario o marginale, collocabile e perseguibile all'interno di una serie di attività, di per sé pur valide, ma episodiche, circoscritte nel tempo (per lo più in terza media, nel periodo che precede l'iscrizione alla scuola superiore) e sganciate in buona parte dalle attività curricolari. L'azione orientativa non può esaurirsi in una serie di attività, per quanto ampie, profonde e utili possano essere, che abbiano quale unico obiettivo quello di fornire agli alunni informazioni sulle possibilità di prosecuzione degli studi dopo la scuola media (per quanto queste siano indispensabili). Anche quando le “attività di orientamento” non si limitano all'aspetto informativo sulle opportunità “post scuola media”, ma si prefiggono obiettivi quali il saper “operare scelte consapevoli” attraverso la “conoscenza di sé”, spesso manca un elemento essenziale che è quello dell'aggancio di tali attività con il curriculum o, meglio, con i curricoli. Si tratta pertanto di porre la funzione orientativa alla base della definizione dei curricoli, sia per quanto riguarda l'insegnamento delle singole discipline che per ciò che concerne gli aspetti interdisciplinari e, in generale, il progetto educativo della scuola. Val la pena di sottolineare come, in relazione alla riforma dei cicli e, soprattutto, all'innalzamento dell'obbligo scolastico, una riflessione sulla finalità orientativa della scuola media si imponga con urgenza e meriti di essere collocata al centro del dibattito formativo-educativo di ciascuna istituzione scolastica.

12.2. La funzione orientativa delle discipline

Che cosa significa dunque orientare e “orientare attraverso le discipline” e quale può essere il contributo dell'educazione tecnica? Da quanto detto in precedenza emerge con chiarezza che la base dell'azione formativa e orientativa è la predisposizione del curriculum. Curriculum inteso come insieme di attività, esperienze e percorsi mirati a far acquisire agli alunni le conoscenze

e le competenze ritenute indispensabili, sia in rapporto al processo di maturazione personale individuale di ciascun alunno, che in rapporto al contesto sociale nel quale l'alunno vive e agisce. Il problema, per quanto riguarda l'orientamento, è dunque come strutturare dei curricoli a forte "valenza orientativa". In altri termini il problema è: "come e quando, attraverso quali processi, l'insegnamento di una materia può risultare *orientativo*". Affinché l'insegnamento di una materia abbia una valenza realmente orientativa è necessario che persegua e raggiunga due obiettivi: portare gli alunni a conoscenza dell'*universo reale* del quale si occupa la materia e far prendere loro coscienza di quale può essere il rapporto di ciascuno di essi con tale universo. In altre parole è necessario che gli alunni, oltre alle conoscenze *scolastiche* relative alle diverse materie, capiscano che cosa significa operare, agire, svolgere la professione negli ambiti ai quali le materie si riferiscono.

Semplificando, si tratta da un lato di saper rispondere a domande del tipo: che cosa significa e che cosa comporta occuparsi di matematica (o di fisica o di elettronica, di tecnologia o di filosofia, di agraria o di beni ambientali)? Quali abilità, attitudini, modalità lavorative sono richieste a chi opera in tali ambiti? Il passo successivo consiste nel saper rispondere a domande del tipo: in che rapporto mi trovo rispetto alla realtà che contraddistingue ciascuna materia? Mi interessa occuparmi di certi ambiti piuttosto che di altri? Penso di possedere le abilità, le attitudini, le propensioni necessarie per orientarmi in una certa direzione piuttosto che verso altre?

Fare orientamento attraverso le discipline significa dunque aiutare gli alunni a capire *che cos'è la matematica*, oltre che imparare a svolgere espressioni e risolvere problemi, *che cos'è la tecnologia*, oltre che studiare l'energia e le caratteristiche dei materiali, *che cos'è la storia*, oltre che ricordare eventi e memorizzare date. E inoltre significa condurre gli alunni a prendere coscienza di come e quanto la matematica, la tecnologia, la storia possano essere significative rispetto alle loro scelte professionali (e non solo) future.

12.2.1. Il ruolo dell'educazione tecnica

Qual è dunque il contributo dell'educazione tecnica nella progettazione di un curricolo a forte valenza orientativa? E' possibile individuare alcune competenze generali, "trasversali", che, pur essendo fortemente connotative dell'educazione tecnica, appartengono ad un'area comune a diverse materie:

- saper fare;
- saper operare scelte;
- saper analizzare;
- saper raccogliere, organizzare, selezionare dati e informazioni;
- saper cooperare in un contesto operativo e collaborativo.

Rispetto a tali abilità che, come detto appartengono a diverse discipline, l'educazione tecnica può contribuire in modo significativo con la progettazione di situazioni formative capaci di stimolare in modo significativo l'acquisizione di tali competenze.

Per quanto riguarda lo specifico dell'educazione tecnica, in accordo con quanto affermato in precedenza, è opportuno cercare di delineare, per quanto possibile, lo statuto della materia o, quantomeno, sottolinearne gli aspetti più significativi. Proviamo dunque brevemente a

connotare la materia “educazione tecnica”, facendo riferimento a quello che è l’oggetto del suo studio: la “tecnologia”.

- la tecnologia è disciplina che si occupa degli artefatti (dell’artificiale) e della trasformazione. La sua visione del mondo non è dunque orientata a “ciò che è” o a “ciò che è stato” se non per studiare se e come intervenire per modificarlo. L’intento della tecnologia, a differenza della scienza, non è quindi preminentemente conoscitivo, bensì “trasformativo”; la tecnologia tende a introdurre nella realtà modificazioni in modo da plasmare il mondo reale secondo i desideri e le aspettative dell’uomo (con i benefici ed i rischi che questo comporta);
- la tecnologia si occupa di ciò che è in funzione di ciò che non è ancora e di ciò che occorre mettere in atto affinché avvenga il passaggio fra questi due stati. Si occupa quindi di individuare bisogni, di progettare soluzioni, di pianificare interventi, di definire procedure, di realizzare e adoperare strumenti e di descrivere i processi attraverso l’uso di linguaggi appropriati;
- i prodotti della tecnologia sono per tutti e sono destinati all’uso. Tutti siamo pesantemente condizionati dalla tecnologia; i suoi prodotti, anche i più avanzati, sono di uso quotidiano e influiscono pesantemente sul nostro modo di vivere, sulle nostre abitudini e sulla nostra salute.

Quale dovrà quindi essere l’approccio allo studio della tecnologia e quali le attività da svolgere e le competenze da promuovere? Certo gli aspetti progettuale e operativo dovranno rivestire un ruolo fondamentale nella progettazione del curriculum di educazione tecnica. Riferendoci alle caratteristiche delineate ai punti precedenti si possono individuare alcune linee fondamentali sulle quali lavorare:

- analisi della realtà. Analisi del meccanismo “bisogno – soluzione – progetto – produzione – prodotto”;
- analisi dei processi. Progetti, procedure, strumenti, materiali, trasformazioni, linguaggi;
- analisi dei prodotti. Uso, funzione, confronto, soddisfazione;
- analisi del rapporto tecnologia – società. Problemi sociali del mondo del lavoro, modelli di sviluppo e organizzazione sociale, sviluppo tecnologico e ecologia.

Per quanto riguarda le attività e/o le competenze specifiche possiamo elencare:

- manualità – manipolazione. Usare con abilità artefatti e strumenti (prodotti della tecnologia, strumenti per disegnare, strumenti per realizzare manufatti, ...);
- analisi – osservazione – studio. Analizzare, smontare, ricostruire artefatti al fine di studiare, analizzare e comprendere i rapporti “struttura - funzione – forma – materiale”;
- progettazione. Progettare e realizzare artefatti attraverso le fasi di analisi del bisogno, elaborazione e scelta di soluzioni, analisi dei costi, pianificazione delle fasi operative, realizzazione del prodotto, verifica e collaudo;

12.2.2. Un esempio di situazione formativa: la realizzazione di scaffali per riporre libri e altro materiale scolastico.

L'attività alla quale si fa riferimento ha visto coinvolte tre classi (un intero corso) di scuola media, i docenti di scienze (solo nella fase di progettazione) e di educazione tecnica (progettazione e realizzazione). L'attività ha richiesto sei ore circa per classe in fase di progettazione e quattro ore per classe (solo le seconde e le terze) per quanto riguarda la realizzazione (le maschere di foratura e di fissaggio dei reggipiani sono state realizzate dall'insegnante di educazione tecnica).

La situazione ha valore in ordine alle finalità formative e orientative in quanto si colloca in modo pieno e appropriato rispetto a quanto abbiamo detto nella parte precedente in relazione sia al curricolo che alle abilità e competenze che vengono messe in atto. Più precisamente:

- L'attività prende il via da una situazione di bisogno reale, individuata dagli alunni e dalle famiglie: il peso eccessivo delle cartelle e, parallelamente la non necessità di portare tutti i giorni a casa e a scuola il materiale occorrente per le lezioni. Di qui la necessità di individuare una soluzione che consenta di lasciare parte del materiale scolastico in aula, in modo ordinato, senza che questo possa risultare di impedimento alle normali attività didattiche, comprese le attività di pulizia del personale ATA. Non si tratta quindi di una simulazione, di un problema ipotetico posto in modo artificioso, ma, per dirla con Domenico Chiesa, di una situazione reale nella quale gli alunni e i docenti hanno "inciampato";
- la situazione è significativa dal punto di vista della tecnologia. Infatti richiama e coinvolge tutti gli elementi che abbiamo visto essere essenziali perché un'attività risulti significativa sia sul piano formativo che orientativo: prevede una fase di analisi del bisogno - Richiede che vengano analizzati prodotti già realizzati - Richiede una fase di progettazione che prevede l'elaborazione di soluzioni diverse, la loro comparazione, l'analisi dei rapporti fra funzione, struttura, materiali, costi, funzione estetica, tecniche di realizzazione del prodotto, strumenti e attrezzi necessari - Vede gli alunni impegnati nella realizzazione pratica di artefatti, il che mette in gioco la loro capacità di manipolare e maneggiare attrezzi e materiali - Si crea una situazione nella quale gli alunni devono cooperare, ciascuno svolgendo il proprio compito, alla realizzazione del prodotto finale, in una dinamica collaborativa dove l'esito finale dipende dal lavoro di ciascuno e di tutti - Infine gli alunni hanno la possibilità di fare esperienza di partecipazione ad un ciclo tecnologico - produttivo che, pur con le dovute differenze, riproduce una situazione produttiva reale e favorisce la comprensione del legame *funzione - struttura - ciclo produttivo*.

Le fasi dell'attività sono state:

- Individuazione e analisi del bisogno - in questa fase gli alunni hanno valutato se l'esigenza emersa nel corso di incontri con i genitori e fatta presente dagli alunni stessi costituisse un bisogno reale sentito e condiviso dalla maggioranza degli alunni;
- gli alunni hanno analizzati varie possibilità di soluzione, valutando l'opportunità di rivolgersi a soluzioni che prevedevano l'acquisto, anche con il concorso dei genitori, di armadietti o scaffali presenti sul mercato. Si è arrivati a scartare questa ipotesi sia per i costi, sia per la difficoltà di reperire prodotti che soddisfacessero appieno le esigenze degli

alunni. Inoltre l'ipotesi di realizzare in proprio gli scaffali ha riscosso un notevole entusiasmo;

- gli alunni, a gruppi, hanno elaborato alcune soluzioni che sono state poi vagliate tenendo conto di diversi fattori: costi - durata del materiale - difficoltà di lavorazione, anche in rapporto alle procedure ed alle attrezzature necessarie – fattore estetico. La scelta è caduta sul progetto di massima che prevedeva la realizzazione di scaffali (10 per classe) da realizzarsi in truciolare nobilitato con laminato plastico;
- sono stati costituiti dei gruppi ai quali sono stati affidati compiti diversi: definire in dettaglio il progetto realizzando il disegno d'insieme e dei particolari – elencare il materiale occorrente, definendone le quantità – verificare i costi – scandagliare la possibilità di avere alcuni materiali in dono, formulazione delle lettere di richiesta alle ditte interessate;
- elencazione degli attrezzi e degli apparecchi necessari per la realizzazione del progetto, verifica della disponibilità degli stessi – progettazione delle attrezzature necessarie per la standardizzazione dei componenti (maschere di foratura e di fissaggio dei supporti reggipiani);
- definizione delle fasi operative – suddivisione dei compiti – calcolo previsionale dei tempi relativi a ciascuna operazione e costituzione dei gruppi addetti alle varie fasi di lavorazione, facendo attenzione a distribuirli in modo tale che tutti gli alunni risultino sempre occupati durante tutta la sequenza operativa;
- acquisto e/o acquisizione dei semilavorati e della minuteria – verifica dei materiali, sia in rapporto alla quantità che alla qualità ed alla rispondenza degli stessi in rapporto al progetto;
- realizzazione degli scaffali – organizzazione della “catena di montaggio” in modo che le operazioni potessero essere svolte in condizioni di sicurezza, comodità ed efficienza e permettessero la miglior realizzazione della sequenza delle varie operazioni previste;
- collaudo e valutazione, sia per quanto riguarda il prodotto realizzato che per quanto concerne la verifica del rispetto dei costi previsti, dei tempi di lavorazione, della distribuzione dei compiti in ordine alla catena di lavorazione.