

Biografia di un maestro valdostano

Elena Mignosi

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO



BIOGRAPHY OF A VALDOSTAN TEACHER

Double blind peer review

Copyright: © 2024 Elena Mignosi.

This is an open access, peer-reviewed article published by University of Messina and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Journal Homepage

<https://cab.unime.it/journals/index.php/argo/index>

ISSN: 2785-0919

DOI: 10.13129/2785-0919/2024.1.49-57.

Received: September 1, 2023

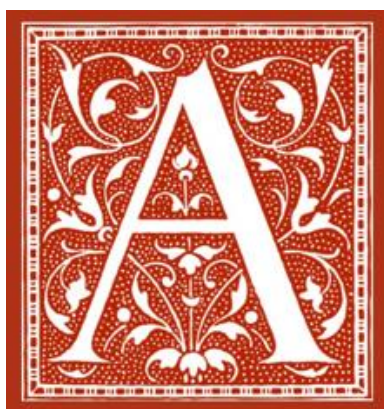
Accepted: November 10, 2023

Published: January 31, 2024

Corresponding Author: Elena Mignosi.

Mail: elena.mignosi@unipa.it

Citation: Elena Mignosi (2024), *Biografia di un maestro valdostano. Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici*, IV (1): 49-57.



Riassunto | Abstract

Partendo dall'infanzia e dalla sua esperienza come alunno in una pluriclasse di una scuola di un paesino di montagna, l'intervista ripercorre la storia personale e professionale di Germano Dionisi, un maestro elementare e formatore valdostano in pensione che, a partire dagli anni '70 del secolo scorso ha unito la professione educativa alla passione politica ed al sogno di contribuire a trasformare la società. Cruciale in questo senso è stato l'incontro con il *Movimento di Cooperazione Educativa* (MCE), con Mario Lodi e molti altri "maestri" capaci e carismatici, ma anche con Francesco De Bartolomeis e i suoi laboratori artistici all'Università di Torino. Nel testo la storia di vita si intreccia con la storia della scuola italiana e, in particolare valdostana, per circa un cinquantennio: dai Decreti delegati, alle riforme per l'inclusione scolastica, al ruolo fondamentale dell'IRRSAE (Istituto Regionale per la Ricerca e Sperimentazione Educativa) nella formazione in servizio degli insegnanti e nella innovazione didattica sull'intero territorio nazionale. Germano Dionisi, avendo svolto, a partire dagli anni '90, il ruolo di formatore all'interno di tale istituto, ha anche modo di raccontare due importanti sperimentazioni condotte in Valle D'Aosta. L'intervista costituisce, quindi, una testimonianza coinvolgente ed emozionante su un periodo fondamentale della nostra scuola ma permette anche di riflettere criticamente sui cambiamenti avvenuti e sulla situazione attuale.

Starting from his childhood and his experience as a student in a multi-grade classroom in a small mountain village, the interview traces the personal and professional history of Germano Dionisi, a retired elementary school teacher and educator from the Valle D'Aosta, who, since the 1970s, combined his profession as teacher with his political passion and with the dream of transforming society. Crucial in this sense was his encounter with the Educational Cooperation Movement (MCE), with Mario Lodi and many other capable and charismatic "masters", but also with Francesco De Bartolomeis and his artistic workshops at the University of Turin. In the text, the life story is intertwined with the history of the Italian school and, in particular, the Aosta Valley school, for about fifty years: from the delegated decrees, to the reforms for school inclusion, to the fundamental role of the IRRSAE (Regional Institute for Educational Research and Experimentation) in the in-service training of teachers and in didactic innovation in Italy. Germano Dionisi, having played, since the 90s, the role of trainer within this institute, also has the opportunity to tell about two important experiments conducted in his Region. The interview is, therefore, an engaging and emotional testimony on a

fundamental period of italian school but also allows us to critically reflect on the changes that have occurred and on the current situation.

Parole chiave | Key words

Storia personale e professionale, essere maestro, scuola primaria, formazione e sperimentazione, storia della scuola italiana.

Personal and professional history, being a teacher, elementary school, training and experimentation, history of the italian school.



Biografia di un maestro valdostano

Elena Mignosi*

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO

Ho conosciuto Germano Dionisi nel 1989 a Milano, in un corso residenziale per la formazione di esperti di gruppo di lavoro organizzato dall'OPPI¹. Il corso, uno dei primi in Italia in ambito educativo, nella consapevolezza che la dimensione di gruppo fosse centrale nei contesti scolastici, era centrato sull'apprendimento dall'esperienza, e prevedeva tre livelli: il primo sulle dinamiche del gruppo di lavoro, il secondo sulla conduzione dei gruppi di lavoro e il terzo sulla progettazione². Una settimana l'anno, ci siamo rivisitati per tre anni. Da lì è nata un'amicizia che dura fino ad oggi, fondata anche su una condivisione profonda rispetto al compito della scuola e più in generale dell'educazione, nella costruzione di processi emancipativi e di equità sociale a livello individuale e comunitario.

Nel corso delle nostre interazioni nel tempo, Germano mi ha parlato della sua storia e delle sue esperienze di maestro che ho trovato di grande interesse, da un lato come testimonianza di una realtà soggettiva, legata a contesti particolari, dall'altro come esempio emblematico di un percorso della scuola italiana e delle sue vicende in relazione a cambiamenti politici e culturali.

In occasione della seconda rassegna di *Pedagogie dell'essenziale*, intitolata "Maestri e maestre d'Italia. Le storie, i progetti e i sogni", tenutasi presso l'Università degli Studi di Messina, nel 2022, mi è sembrato, quindi, del tutto naturale proporre al mio "amico-maestro" di condividere la sua storia con una platea più vasta, per offrire ad altri, e soprattutto alle giovani generazioni, una memoria di quelli che sono stati gli anni fondanti della scuola pubblica in Italia, a partire da una narrazione in prima persona.

Ringrazio quindi Germano per aver accettato di raccontare e di raccontarsi.

Germano, per iniziare, raccontaci qual è stata la tua esperienza come alunno negli anni della tua infanzia, dato che vivi in Valle D'Aosta, una regione di montagna con caratteristiche peculiari.

Sono nato ad Aosta il 1° novembre del 1955 e ho passato i miei primi 4 anni di vita a Cogne – 1544 metri sul livello del mare – dove mio padre lavorava nelle miniere di magnetite, mia madre faceva, in casa, la maglierista e mia sorella, più grande di me, era già

* Elena Mignosi è professoressa associata di Pedagogia generale presso l'Università degli Studi di Palermo. Mail: elena.mignosi@unipa.it.

¹ OPPI (*Organizzazione per la Preparazione Professionale degli Insegnanti*) è un'associazione professionale di insegnanti e formatori che ha sede a Milano, con gruppi di lavoro anche in altre città. Da più di 50 anni promuove la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti, di tutti gli operatori nel campo dell'educazione, dei lavoratori della formazione professionale e di quelli dei servizi socio-sanitari e assistenziali.

² A. S. Tartarelli (2004) *Gruppo "training"* in «OPPIinformazioni», 92, <https://oppi.it/wp-content/uploads/2013/10/OPPIinformazioni-n.-92-tartarelli-il-gruppo-Training.pdf>



una scolareta. A Cogne ho incontrato la scuola dell'infanzia – allora si chiamava asilo – gestita dalle suore e ho ancora qualche piccolo ricordo dell'insegnante, della neve, tanta, e del “gallo” a dondolo in legno. L'incontro con la scuola elementare avviene a 6 anni nel più classico giorno di inizio di quei tempi: il 1° ottobre 1961, San Remigio. La mia famiglia si era trasferita (mio padre cercò un lavoro meno duro rispetto alla miniera) e siamo scesi di 980 metri in un paese di fronte alla città di Aosta.

La piccola scuola che mi ha accolto in prima era in una frazione del paese, una pluriclasse (prima, seconda e terza elementare) in una costruzione bassa con solo due aule e una stufa a legna per riscaldare. La maestra Olga ci accolse con molta attenzione, ci presentò tutto l'alfabetiere esposto sulle pareti e ci lasciò parlare molto; ricordo che io raccontai di mia nonna che possedeva una gerla, proprio come quella che illustrava la lettera G dell'alfabetiere. Ero entusiasta, volevo imparare a leggere e a scrivere in fretta, tutto mi incuriosiva.

Nel frattempo stavano costruendo la nuova scuola e a partire dalla seconda ci trasferimmo in una scuola più grande, con più aule, più spazio ed un riscaldamento vero. Dell'apertura della nuova scuola conservo una fotografia dove, magrissimo ed in calzoncini corti, porgo su di un classico vassoio le forbici per il taglio del nastro inaugurale all'assessore all'istruzione.

Negli anni della scuola elementare ho scoperto i libri; Olga me li fece apprezzare, amavo i libri e la lettura e cominciai a chiedere a mia madre di regalarmene alcuni. Non erano periodi di grande benessere economico ma qualche libro arrivava sempre. E da allora, da sempre, i libri mi accompagnano.

Amo inoltre ricordare, nella mia esperienza di studente, l'aver frequentato il Biennio Unitario Sperimentale nato come sperimentazione in Valle d'Aosta negli anni 1970-74. Si trattava del tentativo di uniformare i primi due anni del Secondario Superiore in un unico percorso propedeutico alla successiva specializzazione nei diversi indirizzi.

Tale sperimentazione fu molto innovativa sul piano didattico ed ebbe una forte vocazione democratica e partecipativa; tra le tante innovazioni comprendeva, per esempio, un comitato scientifico/gestionale con personaggi del calibro di Gérard Lutte e una rappresentanza studentesca. Siamo entrando negli anni dei decreti delegati e delle lotte della scuola di Barbiana e di Don Milani.

È una testimonianza molto interessante che ci dà una immagine di una scuola diversa da quella di oggi in relazione ad un contesto sociale ed economico in parte ancora impegnato a riemergere dagli eventi bellici. Come sei arrivato a scegliere di fare il maestro?

Quando, dopo il biennio, scelsi l'istituto magistrale lo feci perché mi piaceva l'idea di fare il maestro ma, come molti in quegli anni tra il 1969 e il 1974, ero anche molto impegnato sul fronte della militanza politica. Fui sospeso (per un giorno) perché contestai (abbandonando la classe e sbattendo la porta) la valutazione insufficiente che mi fu data per un mio tema. Il voto conteneva questa motivazione: “tema corretto, ma idee non condivisibili”.

La scelta di insegnare e diventare maestro maturò in via definitiva dopo che la nostra insegnante di didattica ci portò (noleggiando un pullman per andare da Aosta a Torino e ritorno) per una intera giornata in visita alla famosa scuola Nino Costa di Torino al quartiere le Vallette, zona di migranti e pioniera del tempo pieno, ispiratrice per certi versi della legge 820/71³. Quel giorno incontrai Fiorenzo Alfieri.

³ La Legge 24 settembre 1971, n. 820, istituisce un posto di insegnante di ruolo ogni 25 ore per attività integrative pomeridiane nella scuola elementare. Si tratta di un primo riconoscimento formale dell'avvio del

Citi Fiorenzo Alfieri, uno dei fondatori del Movimento di Cooperazione Educativa, movimento che negli anni '70 costituì una rete di insegnanti, genitori, cittadini che insieme ad altre associazioni contribuirono a un rinnovamento profondo nella concezione della scuola⁴. Si trattò di un vero cambiamento culturale nato dal basso, attraverso forme di partecipazione e di condivisione che si tradussero, anche, in importanti innovazioni normative a livello politico (ad esempio i decreti delegati, DPR 31 maggio 1974, n. 416). Come prosegue la storia?

Conoscevo già il *Movimento di Cooperazione Educativa* (MCE) e cominciai a frequentare il gruppo valdostano prima ancora di diplomarmi, forse in continuità e in coerenza con la militanza politica. In quegli anni, grazie anche al contributo e all'accordo con l'amministrazione regionale, si teneva in Valle d'Aosta un incontro, annuale e residenziale, di formazione gestito dal MCE. Ebbi la fortuna, da neo diplomato e da partecipante al gruppo regionale, di frequentarne più di uno e di confrontarmi con persone quali Mario Lodi, Francesco Tonucci, Fiorenzo Alfieri, Andrea Canevaro, Gianni Giardiello, Silvana Mosca, Fabio Guindani e molti altri "maestri" capaci e carismatici. Mi iscrissi anche alla Facoltà di Pedagogia dell'Università di Torino e, senza frequentare a tempo pieno, perché non potevo permettermelo, iniziai a partecipare alle attività dei già noti laboratori di via Maria Vittoria ideati e gestiti da Francesco De Bartolomeis e dal suo collaboratore e artista Piero Simondo.

Mi sembra importante rilevare che Francesco De Bartolomeis, oltre ad avere contribuito all'apertura della sede torinese del Movimento di Cooperazione Educativa, avvia, nel 1972 a Torino, una originale sperimentazione di laboratori a livello universitario con l'obiettivo di mettere a punto "strategie per avviare e sviluppare innovazioni nella scuola ordinaria" e sposta i laboratori fuori dall'università per accentuare la distanza dalla pedagogia solo teorica e chiama a tenere i corsi l'amico ed artista Piero Simondo. Che cosa ricordi delle tue prime esperienze da maestro?

Le prime supplenze brevi furono esperienze significative in una realtà ancora tendenzialmente agricola di montagna e di piccoli paesi e villaggi. Ne ricordo una, in particolare, in una pluriclasse di un villaggio. Alcuni bambini arrivavano a scuola la mattina dopo essere stati nella stalla ad aiutare i genitori a mungere le vacche. Nulla di così straordinario, allora, anche se si trattava degli anni '70. Nel frattempo avevo attraversato i decreti delegati, in particolare il DPR 419 e la L.517⁵. Precario, supplente, alcuni anni

tempo pieno. Riportiamo per esteso il primo articolo della legge. Art. 1. Le attività integrative della scuola elementare, nonché gli insegnamenti speciali, con lo scopo di contribuire all'arricchimento della formazione dell'alunno e all'avvio della realizzazione della scuola a tempo pieno, saranno svolti in ore aggiuntive a quelle costituenti il normale orario scolastico, con specifico compito, da insegnanti elementari di ruolo. Il conseguimento dello scopo di cui sopra dovrà scaturire dalla collaborazione, anche mediante riunioni periodiche, degli insegnanti delle singole classi e di quelli delle attività integrative e degli insegnamenti speciali. Per ogni venticinque ore settimanali destinate alle attività e agli insegnamenti di cui al primo comma è istituito un posto di insegnante elementare di ruolo. A partire dall'anno scolastico 1971-72, il Ministro per la pubblica istruzione è autorizzato ad istituire, all'inizio di ogni anno scolastico, per ogni singola provincia, il numero dei posti necessari ed a stabilire con proprio decreto, sentita la terza sezione del Consiglio superiore, direttive di orientamento per le attività e gli insegnamenti di cui al primo comma. Entro il 31 dicembre di ogni anno, a partire dall'anno scolastico successivo a quello in cui entrerà in vigore la presente legge, il Ministro per la pubblica istruzione riferisce al Parlamento sui risultati della applicazione delle norme di cui al presente articolo.

⁴ Il Movimento di Cooperazione Educativa, tuttora attivo, festeggia nel 2021 i suoi 70 anni di vita.

⁵ Il DPR 419/74 introduce nella scuola le norme riferite alla *Sperimentazione e ricerca educativa, aggiornamento culturale e professionale ed istituzione dei relativi istituti*. Anche in questo caso ci piace riportare integralmente l'art. 1 in quanto significativo della portata innovativa di tale decreto: Art. 1. Criteri generali. La sperimentazione



come docente ai corsi serali delle 150 ore⁶ - anche come alfabetizzatore per adulti - altri mestieri per sbarcare il lunario e poi, finalmente, di ruolo nel 1982. Nel 1987, mentre faccio il docente di sostegno sempre in una pluriclasse, mia moglie vola per un anno in Cina ad insegnare l'Italiano agli adulti in una scuola di quartiere a Shanghai, persone interessate all'Italia e all'Italiano: cantanti d'opera, pittori, sportivi, sceneggiatori, appassionati di cinema. Mi metto in aspettativa, la raggiungo, e per oltre cinque mesi vivo anch'io quell'esperienza. Osservo da vicino il sistema scuola cinese, vado anche in classe a gestire il recupero degli studenti/adulti più in difficoltà con l'Italiano, troviamo anche il tempo e il modo per girare la Cina, quella Cina che per loro definizione lanciava le prime zone di "capitalismo sperimentale" o, per meglio dire, di libero mercato sotto il controllo dello Stato. Nel frattempo per non dimenticare i miei veri alunni, rimasti in Valle d'Aosta, scrivo loro delle vere lettere raccontando della mia vita in Cina.

L'anno dopo, nel 1988, a livello regionale passa una sorta di riforma della scuola elementare fondata sull'applicazione della norma che prevede la parità tra lingua italiana e lingua francese⁷, riforma che anticipò di un anno la struttura statale basata su moduli di tre maestri su due classi, introdotta con la legge 5 giugno 1990 n. 148. La Regione Valle d'Aosta adottò tale organizzazione, che fece aumentare del 50% l'organico docente del settore primario, giustificandola con l'adozione di una didattica che, come nella scuola dell'infanzia, prevedeva metà delle ore di insegnamento in francese per tutte le discipline.

La regione vara un vasto piano di formazione dei docenti e introduce, unica nel panorama nazionale, la figura del *collaboratore didattico* con funzioni di sostegno ai docenti e prevede che per ogni circolo didattico (così si chiamavano le direzioni di scuola elementare) venga distaccato un docente. L'introduzione della norma sperimentale, e la successiva selezione dei docenti, viene suggerita dal consulente che l'allora assessore all'istruzione aveva designato come sostegno all'innovazione.

Si trattava di Michael Hubermann (americano, docente ad Harvard e chiamato a Ginevra come successore di Piaget). Sulla base del *modello di innovazione* di Hubermann i docenti selezionati per l'attività di collaboratore didattico iniziarono la loro formazione sia con Hubermann stesso sia con l'istituto da lui presieduto all'università di Ginevra, in particolare Philippe Perrenoud e Monica Gater Thurler.

Il Modello proposto faceva riferimento a quattro macroruoli: catalizzatore, con la funzione di mettere in evidenza i problemi e la necessità/volontà di agire; facilitatore, con

nelle scuole di ogni ordine e grado è espressione dell'autonomia didattica dei docenti e può esplicarsi: a) come ricerca e realizzazione di innovazioni sul piano metodologico-didattico; b) come ricerca e realizzazione di innovazioni degli ordinamenti e delle strutture esistenti. La L.517/77 ha rappresentato un traguardo importante nella normativa italiana perché per la prima volta ha introdotto l'inclusione scolastica dei soggetti disabili nella scuola di tutti.

⁶ Le 150 ore presero avvio tra il 1972 ed il 1973, quando la Federazione lavoratori metalmeccanici (FLM) concretizzò la proposta di inserire nel proprio contratto collettivo nazionale di lavoro una clausola riguardante il diritto allo studio, la cui gestione e programmazione era assegnata collegialmente a sindacati ed aziende. Agli operai metalmeccanici, per primi, fu così garantita per l'anno scolastico 1973-1974 la possibilità di usufruire di 150 ore totali di permessi, distribuite nell'arco di un triennio, ma spendibili anche in un lasso di tempo più breve, per perfezionare la propria educazione in corsi che avessero una durata complessiva almeno doppia. Già a partire dagli anni immediatamente successivi il diritto allo studio venne esteso a numerosissime altre categorie professionali, dapprima dell'industria, poi anche ai ceti impiegatizi ed infine al settore pubblico. Il fenomeno finì per raggiungere in breve tempo una dimensione di massa e capillare.

⁷ È bene ricordare che non si tratta di un bilinguismo paritetico come in Alto Adige; il Francese, praticato fino al primo decennio del 900 come lingua dell'istruzione – nel parlato spesso si trattava e si tratta di francoprovenzale – ha sempre rappresentato la lingua di cultura. Oggi, però, si tratta di una grande opportunità nell'ottica del plurilinguismo e direi, a maggior ragione, del multiculturalismo.



la funzione di aiutare ad apprendere comportamenti di auto-determinazione; legame con l'esterno, funzionale a reperire/mettere in rete e attivare risorse; consigliere tecnico, con lo scopo di proporre soluzioni, fare osservazioni tecniche sui progetti e segnalare proposte didattiche alternative.

In parallelo i CD (così venivano chiamati i collaboratori didattici) furono anche seguiti, formati e supervisionati dall'OPPI di Milano. Partecipai alla selezione ed ebbi la fortuna di fare il collaboratore didattico per molti anni, esperienza significativa e dal grande impatto formativo. In quegli anni da CD mi occupai, per un certo periodo, anche di letto-scrittura tra la scuola dell'infanzia e l'ingresso nella scuola elementare, coordinando una ricerca-azione che coinvolse docenti, psicologi, logopedisti, ricerca supervisionata da Giacomo Stella (uno dei massimi esperti dei disturbi specifici dell'apprendimento in Italia); fu un lavoro triennale che diede origine ad un protocollo/screening da utilizzare come modalità per individuare precocemente, e prevenire, le difficoltà nell'ambito della letto-scrittura.⁸

Ricordo molto bene quel periodo, lavoravo come psico-pedagogista nella scuola dell'infanzia ed elementare (come si chiamava allora la primaria) di un "quartiere a rischio" di Palermo, in un progetto ministeriale contro la dispersione scolastica. Grazie alla tua documentazione riuscii a proporre e a coordinare un progetto di formazione in servizio e di continuità tra la scuola dell'infanzia e il primo biennio di scuola elementare sull'apprendimento della lettura e della scrittura secondo un approccio socio-costruttivista, Si trattava di una prospettiva del tutto nuova che si focalizzava sulle ipotesi dei bambini sulla lingua scritta e sulle sue funzioni piuttosto che sul riconoscimento meccanico dei grafemi. Con le insegnanti arrivammo a risultati sorprendenti, sui quali scrissi anche un articolo⁹ sul quale ci confrontammo in una lunghissima telefonata. Che ne è stato di questa riforma/ sperimentazione in Valle d'Aosta?

La sperimentazione organizzativa divenne strutturale, ma finì l'esperienza dei collaboratori didattici per scelta tecnica dell'allora ispettore e per scelta politica. Alcuni rientrarono a scuola come docenti, io scelsi di partecipare alla selezione per transitare all'IRRSAE, istituto nel quale lavorai nel settore della ricerca e della formazione per altri numerosi anni.

Gli IRRSAE (Istituto Regionale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa, trasformati poi in IRRE (Istituto Regionale Ricerca Educativa), svolsero, nei lunghi anni della loro esistenza una funzione estremamente positiva e propositiva, sia sul piano della ricerca, sia rispetto alla formazione dei docenti, rappresentando un vero e proprio anello di congiunzione tra scuola reale, ricerca e formazione universitaria. Le collaborazioni con l'Università permettevano di ricorrere a precisi criteri di rigore scientifico ma, allo stesso tempo, mettevano i docenti, i dirigenti scolastici, attraverso la metodologia della ricerca-azione, nella condizione di poter sperimentare, di formarsi, di creare forme cooperazione e di reciproco scambio. Potrei citare moltissime attività svolte dall'IRRE-VDA, ma mi soffermo su due in particolare.

La prima attività si riferisce al progetto PEDRA – *Projet d'Evaluation formative et de Differentiation de la région d'Aoste* – il cui scopo era quello di modificare le pratiche didattiche nell'ambito della scuola primaria, assumendo l'ottica della valutazione formativa e della differenziazione didattica dell'insegnamento, al fine di promuovere la riuscita degli allievi.

⁸ G. Dionisi e B. Fracasso, a cura di, *Imparare è difficile? - Apprendimento e letto-scrittura. Materiali per un approccio costruttivo e spontaneo. Collection outils*, supplemento «École Valdôtaine», n. 20, aprile 1994.

⁹ E. Mignosi, *Quando comincia il piacere di leggere? Percorsi e strategie educative per attivare motivazione e competenze intorno alla lingua scritta*, in «Annali del Dipartimento di Filosofia, Storia e Critica dei Saperi» (FIERI), n. 1, giugno 2004, Università degli Studi di Palermo, pp.145-162



Quattro anni di ricerca-azione-sperimentazione supervisionati dall'Università di Ginevra che ha coinvolto un numero significativo di istituzioni scolastiche, dirigenti, docenti e collaboratori didattici. Il modello pedagogico assunto – attraverso la sperimentazione didattica in classe – affidava agli insegnanti il compito di mediatori tra l'alunno e il sapere, di facilitatori del processo di costruzione delle conoscenze e delle competenze: processo di cui il ragazzo ha diritto di essere protagonista, interagendo con il docente, con i compagni e con la situazione educativa in cui viene calato. In quest'ottica – anche attraverso strumenti “mediatori” quali il contratto pedagogico, il piano di lavoro, l'accoglienza, il consiglio degli allievi, la pedagogia di progetto e le situazioni problema – si sono creati nuovi ambienti interattivi di apprendimento, in cui gli alunni, all'interno di un percorso di ricerca cognitiva, hanno potuto esprimere creatività, emozioni, ansie, difficoltà, riflessioni e conquiste conoscitive, a livello sia disciplinare sia sociale¹⁰.

La seconda attività è un percorso di studio/confronto/formazione durato oltre un anno di lavoro che ha coinvolto docenti e dirigenti scolastici nell'elaborare *Idee di scuola tra continuità e trasformazione*¹¹. Erano gli anni della cosiddetta riforma Moratti¹² e si trattava di formulare proposte tenendo insieme sia le esperienze culturali, didattiche ed organizzative della scuola valdostana – anche alla luce della particolarità regionale – sia formulando proposte guardando a scenari possibili per il futuro. Un documento corposo, denso di proposte, frutto del lavoro di molti, ma con il contributo determinante di Giancarlo Cerini¹³ e della sua straordinaria professionalità e cultura pedagogica.

Ma, ancora una volta, i decisori politici decisero – appunto – che gli IRRSAE, nel tempo diventati IRRE, non servivano più e chiusero anche quella esperienza sia a livello nazionale sia a livello regionale. L'amministrazione regionale propose ai ricercatori IRRE di restare in forza in una sorta di apparato gestito dai dirigenti tecnici e sotto il diretto controllo della sovrintendenza agli studi (equivalente delle direzioni regionali) denominato USAS (Ufficio Supporto all'Autonomia Scolastica). Mi illudo di pensare che tale decisione fu presa per non buttare a mare le competenze acquisite nel corso degli anni dai docenti formati, per lungo tempo, a spese dell'amministrazione stessa. In questo percorso professionale, insieme ad altri amici, collaboratori, colleghi mi sono occupato di formazione dei docenti, ho scritto, curato e pubblicato testi per la scuola, letto, imparato, raccontato, ascoltato, suggerito; mi sono illuso, entusiasmato, emozionato, arrabbiato e forse anche disilluso. Da poco più di due anni sono un pensionato dedito più all'orticoltura e alla frutticoltura attiva che non alla pedagogia.

Grazie moltissimo Germano per questa preziosa testimonianza, che credo abbia dato tanti spunti di riflessione, soprattutto ai più giovani, ma anche ad educatori, genitori e insegnanti che hanno vissuto la scuola nei tuoi stessi anni, ed ha permesso anche a me di rivivere momenti importanti della mia vita personale e professionale (ma in pedagogia questi piani si intrecciano e non sono scindibili).

¹⁰ G. Dionisi, R. Tadiello, a cura di, *Valutazione Formativa, pedagogia del contratto e differenziazione didattica*. Franco Angeli, Milano, 2002.

¹¹ Rapporto di ricerca pubblicato a conclusione del lavoro di studio/confronto/formazione. Collana Cahiers, supplemento a «InformaIrre», n. 8, novembre, 2005.

¹² Legge 28 marzo 2003, n. 53.

¹³ Giancarlo Cerini è stato dirigente tecnico presso l'Ufficio scolastico regionale dell'Emilia-Romagna e coordinatore del servizio ispettivo presso il Miur. Portano anche la sua firma importanti documenti che hanno segnato la storia della scuola come i Nuovi Orientamenti per la scuola materna, il sistema di valutazione, la sperimentazione negli istituti comprensivi, solo per citarne alcuni. Ha lavorato in diverse commissioni su curricoli e programmi. Giancarlo Cerini è morto ad aprile di quest'anno (2021), lasciando un grande rimpianto tra quanti hanno avuto la fortuna di conoscerlo e di lavorare con lui.

Per concludere, a mio parere l'orticoltura e la frutticoltura, in un certo senso, sono anch'essi un modo per accompagnare e sostenere forme viventi nel loro sviluppo: stai continuando quindi il tuo lavoro in altre forme e mi sembra molto bello.

Riferimenti Bibliografici

- Dionisi G., Garuti M. G. (a cura di), *I giardini della formazione*, Armando Editore, Roma, 2011.
- Dionisi G. (a cura di), Cacciamani S., Dematteis F., Ortalda F., Pulz D., Telatin G., *Insegnanti ricercatori, L'esperienza delle borse di ricerca per insegnanti in Valle d'Aosta*, Armando Editore, 2007.
- Dionisi G. e Fracasso B., a cura di, *Imparare è difficile? - Apprendimento e letto-scrittura. Materiali per un approccio costruttivo e spontaneo. Collection outils*, supplemento «École Valdôtaine», n. 20, aprile 1994.
- Dionisi G., Tadiello R., a cura di, *Valutazione Formativa, pedagogia del contratto e differenziazione didattica*, Franco Angeli, Milano, 2002.
- Mignosi E., *Quando comincia il piacere di leggere? Percorsi e strategie educative per attivare motivazione e competenze intorno alla lingua scritta* in «Annali del Dipartimento di Filosofia, Storia e Critica dei Saperi» (FIERI), n. 1, giugno 2004, Università degli Studi di Palermo, pp. 145-162.
- Tartarelli A. S., *Gruppo "training"* in «OPPIInformazioni», 92, 2004, <https://oppi.it/wp-content/uploads/2013/10/OPPIInformazioni-n.-92-tartarelli-il-gruppo-Training.pdf>

