

Periodico bimestrale di pedagogia, politica scolastica e problemi professionali per la scuola.

Anno XXI n. 3/4
Maggio - Giugno 2002
Luglio - Agosto 2002

Invio gratuito a tutte le scuole statali e non statali dell'Emilia Romagna, a Enti, Istituti, Assessorati, Uffici dell'Amministrazione Pubblica Istruzione, Consigli Distrettuali, Provinciali, Centri di Lettura, Organizzazioni Sindacali operanti nella regione Emilia Romagna. La rivista viene pure inviata gratuitamente a Redazioni di pubblicazioni specializzate, Autorità centrali ecc..
Copie stampate e inviate n. 3000. Gli Enti interessati possono chiedere l'invio che sarà gratuito.

Direttore responsabile
Franco Frabboni

Direttore editoriale
Armando Luisi

Direzione

Comitato di redazione:

N. Arcangeli, G.L. Betti, A. Candeli, F. Frabboni, M.C. Gubellini, A. Luisi

Progetto grafico:

A. L.

Segreteria di redazione

Cristina Gubellini

Impaginazione

IRRE E. R.

Galeati Industrie Grafiche s.r.l.

Redazione:

IRRE Emilia Romagna
Via Ugo Bassi 7
40121 Bologna
tel. 051/227669
fax 051/269221
posta elettronica:
innoedu@irreer.it

I manoscritti non richiesti non vengono restituiti.

SOMMARIO

▼ Editoriale

- 2 Personalizzazione come concetto fondante della nuova scuola**
di *Anna Bonora e Armando Luisi*

▼ Area politico-istituzionale

- 3 Documento di lavoro per un piano regionale finalizzato allo sviluppo di politiche d'istruzione e formazione per gli adulti, 2002**
di *Silvana Marchioro ed Enzo Morgagni*
- 8 United values of Europe**
di *Lucia Cucciarelli*

▼ Area pedagogico - culturale

- 12 Costruire un sistema di educazione degli adulti**
di *Gabriele Lenzi*
- 16 Autonomia di ricerca, sperimentazione, sviluppo**
di *Ivana Summa*
- 19 Luoghi e non luoghi della formazione**
di *Graziana Neri*
- 21 La formazione per i docenti neoassunti**
di *Laura Gianferrari*
- 24 Educazione e media**
di *Nerino Arcangeli*
- Fattori emozionali nell'apprendimento e nell'insegnamento:**
- 28 Riflessioni di un'insegnante di sostegno**
di *Paola Arduini*
- 29 Riflessioni di un'insegnante corsista**
di *Barbara Castagnetti*

▼ Area didattico - professionale

- 31 Rete di scuole dell'infanzia dell'Emilia Romagna**
di *Marina Seganti*
- 35 Riflessioni sull'uso del computer nella scuola dell'infanzia**
di *Laura Longhi*

▼ Speciale Orientamento

- 36 L'Orientamento nel sistema scolastico in Emilia Romagna**
di *Flavia Marostica*

▼ Borse di ricerca

- 44 Multimedialità e logico-matematica**
- 45 Didattica e Multimedialità**

▼ Un byte alla volta

- 47 Non solo "Offiss"**
di *Alessandro C. Candeli*

Associato Unione Stampa
Periodica Italiana

Il presente numero è stato chiuso in tipografia il 7 agosto 2002

Registrazione trib. BO n. 4845 del 20-10-1980
Stampa a cura di GALEATI Industrie Grafiche s.r.l.
Imola (BO) - Via Selice n. 187/189

di Anna Bonora
e Armando Luisi
IRRE Emilia Romagna

Personalizzazione come concetto fondante della nuova scuola

Perché il modo come immaginiamo la nostra vita influisce su come alleviamo i nostri figli, sul nostro atteggiamento verso i sintomi e i disagi degli adolescenti... influisce insomma sulle professioni che hanno a che fare con l'educazione...

J. Hillman, *Il codice dell'anima*, Milano, 1997, p.353

Un nodo di fondo europeo: l'istruzione di qualità.

La conciliazione del diritto generalizzato all'istruzione e alla formazione con un'istruzione e una formazione di qualità è il grande problema del momento storico in cui stiamo vivendo e a cui la riforma attuale vuol dare risposta.

La cosiddetta scuola di tutti si è tormentata nel tempo attraverso mille sperimentazioni proprio nel tentativo di dar risposta alla grande diversità di bisogni formativi che da più parti sorgevano pressanti: da qui l'accento via via posto alle varie tipologie delle risposte: linguistiche, musicali, tecnologiche ... fino all'ultima degli anni '90 definita tempo flessibile potenziato.

"...Tutti i paesi avanzati (che hanno ormai da tempo rinunciato ad adottare politiche di selezione / esclusione nei confronti dei propri studenti) hanno dovuto prima o poi fare i conti con la difficoltà di assicurare a tutti i giovani una formazione di alto livello, in grado di reggere le sfide internazionali che l'economia globalizzata pone loro di fronte" così s'interroga un interessante articolo di A. Petrolino intitolato *La conferenza di Malmo* apparso sulla rivista "Autonomia e dirigenza" n. 10, 11,

12 Ottobre – Novembre Dicembre 2000. L'autore riferisce sul tema più dibattuto in occasione della conferenza biennale dell'Esha (European School Heads Association) svoltosi in Svezia nel settembre del 2000 e cioè sul problema comune a tutta l'Europa e a tutti i paesi avanzati della difficoltà di assicurare a tutti i giovani una formazione di alto livello, di eccellenza, aggiungendo che "non è motivo di conforto il constatare che il problema è comune a tutta l'Europa e che le diverse strategie messe in opera sono ancora lontane dal risultare risolutive. Né l'approccio orientato alla domanda dell'utenza, né quello che privilegia una definizione centralizzata dell'offerta hanno raggiunto i propri obiettivi..." (idem p. 46)

Sembra che in questa fase di riforme, si vogliano mettere in primo piano le attitudini, le vocazioni come chiave di volta dell'intero costruito formativo ed educativo. Si manterrebbero le strutture organizzative dell'istruzione e dell'apprendimento appartenenti alla nostra tradizione, ma si intenderebbe introdurre come leva potentissima di innovazione la personalizzazione dell'apprendimento: la libertà di scegliere le strade d'apprendimento a seconda delle attitudini, vocazioni, passioni via via rivelate o maturate.

Il concetto di personalizzazione della scuola si pone come possibilità individuale di apprendere con percorsi e modi diversi in risposta alle attitudini e vocazioni di ciascuno. Questo mettere in primo piano le attitudini e le vocazioni è il segnale di una presa di coscienza della necessità di curare lo sviluppo delle risorse umane senza dimenticare valori e obiettivi educativi fondamentali. Ciò ha portato a riconoscere l'istruzione e la formazione professionale come parte di uno stesso sistema educativo (L. Corradini, *Persona*, in "Iter", n. 9, settembre –

dicembre 2000). L'istruzione e la formazione sono ricondotti in modo estremamente chiaro all'educazione, che ha a che fare con tutti i valori e con tutte le dimensioni che compaiono nel testo costituzionale.

La percezione delle potenzialità dell'alunno e la valorizzazione delle attitudini tornano ad essere, dunque, una componente fondamentale dell'essere insegnante oggi. Diventa quindi necessario offrire agli utenti percorsi di flessibilità qualificata e amplificare l'importanza dell'orientamento, che diviene baricentro per i percorsi di istruzione e formazione.

Certo per la scuola questo momento è delicato perché si ritrova ad affrontare un difficile percorso di focalizzazione di una propria identità. E in questo percorso, alle scuole toccherà anche di rinvenire ed esprimere proprie vocazioni formative, nel caso in cui queste non siano ancora ben chiaramente delineate, così da favorire e permettere quelle scelte realmente e coerentemente formative in senso longitudinale e trasversale a chi ne abbia le vocazioni e le volontà.

Si tratta di un percorso interno, a ciascun operatore scolastico e a ciascuna scuola, che prescinde e precede qualunque piano, progetto e organigramma. Pensiamo sia un cammino al riparo dal frastuono e dalle lusinghe di quanti vorrebbero trasformare la scuola in un supermercato o in un luogo di nuove burocrazie.

Favorendo la riflessione su di sé e la flessibilità di percorsi formativi solidi e coerenti nei vari campi del sapere e del saper fare è molto probabile che anche problemi vecchi e nuovi, compresi le "carenze motivazionali" e i "deficit dell'attenzione", si possano stemperare e divenire meno diffusi e pressanti. ■

Documento di lavoro per un piano regionale finalizzato allo sviluppo di politiche di istruzione e formazione per gli adulti, 2002

di Silvana Marchioro
e Enzo Morgagni
IRRE ER

Il documento che segue è indirizzato a Beatrice Draghetti, Presidente della Conferenza Permanente per l'Istruzione e la Formazione, e ai gruppi di lavoro da essa promossi, in particolare al gruppo di lavoro per l'Educazione degli Adulti, della Regione Emilia-Romagna

Premessa

La riforma complessiva dell'Educazione degli Adulti (EdA) in Italia, così come è prefigurata dal principale documento che la istituisce, quello della Conferenza Unificata del 2 marzo 2000 (*Accordo tra Governo, regioni, province, comuni e comunità montane per riorganizzare e potenziare l'educazione permanente degli adulti*), delinea gli orizzonti culturali e di governo di un sistema che si propone di porre le basi per il diritto alla formazione dei cittadini lungo tutto l'arco della vita e ne disegna la complessa architettura di insieme.¹

Per la sua precisa finalità di costruzione e sviluppo di un dialogo tra sistemi deputati all'istruzione e alla formazione, la riforma dell'EdA va collocata in rapporto col resto della riforma che ha investito la scuola; in particolare con l'autonomia scolastica, con l'istituzione del Nuovo Obbligo Formativo, con la riforma dell'apprendistato e dei Servizi per l'impiego, con le quali la riforma dell'EdA condivide numerosi principi e concetti di fondo, relativi soprattutto all'attenzione ai soggetti, alla significatività e personalizzazione dei percorsi, alla messa in trasparenza delle competenze sviluppate nei luoghi diversi della formazione e alla condivisione di dispo-

sitivi (crediti, certificazioni, bilancio di competenze, portfolio ecc.) per la documentazione, la riconoscibilità e la validazione di competenze dovunque acquisite.

L'enfasi posta dal Documento del 2 marzo 2000 al tema del "lavoro" e della "integrazione tra sistemi" non deve suscitare interpretazioni riduttive di questo importante Accordo, per non circoscrivere il sistema dell'EdA entro i confini dell'integrazione tra scuola e formazione professionale. Certamente questo è uno degli obiettivi di fondo di un sistema di Educazione degli Adulti, che deve consentire l'acquisizione di titoli e qualifiche professionali e deve poter dialogare con la formazione professionale e il sistema delle imprese.

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

Ci sembra, quindi, che il Documento collochi in primo piano, come tratto culturale del sistema che si vuole costruire, la centralità dell'individuo, delle sue esperienze e dei suoi progetti, un tratto che appartiene alla tradizione dell'educazione permanente e dà significato alle complesse architetture che consentono di avviare un sistema aperto ad una pluralità di percorsi formativi, più o meno integrati, e ai dispositivi che ne permettono l'eventuale formalizzazione degli esiti.

In sostanza gli obiettivi indicati da quell'Accordo e dalla restante normativa riferibile all'EdA sono sintetizzabili nella *riqualificazione dell'offerta formativa destinata ad adulti di ogni età e condizione sociale, nel suo ampliamento e nella garanzia dell'accesso all'insieme delle opportunità di istruzione/formazione destinate agli adulti in un territorio*.

L'Accordo e la successiva Direttiva N. 22/2001 del MPI attribuiscono un ruolo importante ai Centri Territoriali Permanenti - in quanto "luogo di concertazione, di lettura dei bisogni formativi, di progettazione e di organizzazione delle iniziative di formazione in età adulta" - benché non riducano l'intero sistema alla loro azione. La loro espansione a partire dall'anno scolastico 1998/99 (da poche unità ai 32 attuali nella nostra regione) testimonia l'esistenza di una domanda di istruzione/formazione in crescita, un incremento che andrebbe opportunamente sostenuto attraverso il rispetto dei contratti di lavoro che prevedono il riconoscimento del diritto allo studio in orario lavorativo, e attraverso l'applicazione della Legge Nazionale sui congedi, che destinava quote considerevoli alle Regioni per congedi formativi.

1. Evoluzione del sistema scolastico dell'EdA negli ultimi tre anni nella regione Emilia Romagna

L'OM 455/97 ha consentito di superare anche nella nostra regione la precedente logica prevalentemente compensativa (recupero in età adulta dei titoli di studio di base) che aveva sostenuto i precedenti interventi statali in materia di EdA, dando ad essa uno sviluppo anche in ordine ai bisogni espansivi dell'adulto e del giovane adulto e a quelli generati dalla domanda di formazione legata a nuovi compiti evo-

lutivi di vita e di lavoro.

Nel corso degli ultimi tre anni per effetto di questa Ordinanza è cresciuto, sia pure con caratteristiche disomogenee e in maniera solo in parte programmata dagli organismi che avrebbero dovuto presidiarlo (i Comitati provinciali per l'istruzione e la formazione in età adulta, istituiti presso i Provveditorati agli Studi), un **sistema incardinato nel territorio**, in grado di svolgere una funzione educativa dinamica sulla base del principio della concertazione degli interventi tra scuola, EE.LL., associazioni, agenzie formative.²

L'OM 455/97 ha chiamato a interagire i due sistemi paralleli, quello della scuola e quello della formazione professionale, producendo, come esiti dell'interazione, collaborazioni e in taluni casi anche interessanti progetti integrati - specialmente per categorie deboli, quali gli stranieri e i giovani *drop out* della scuola - costruiti sulla base di convenzioni e protocolli di intesa (CTP di Modena, Bologna, S. Secondo Parmense, Rimini, Piacenza, Fiorenzuola d'Arda...)³.

Queste collaborazioni/integrazioni sono state sostenute anche da **interventi di formazione dei formatori** della scuola, della formazione professionale, degli Enti Locali, realizzati congiuntamente dall'IRRE ER e dalla Regione Emilia Romagna (maggio 2000, aprile, giugno 2001)⁴, frutto di un'intensa collaborazione tra la Sezione Educazione Permanente dell'IRRE/ER e l'Ufficio Sviluppo delle Politiche di Integrazione tra Sistemi Formativi - Assessorato alla Scuola, Università, Formazione, Lavoro, Pari Opportunità della Regione ER, collaborazione che ha avuto il suo riconoscimento formale nel Protocollo d'Intesa siglato tra le due Istituzioni l'11 febbraio 2000⁵.

Grazie a tali azioni è possibile affermare oggi che, nonostante il grave *turn over* dei docenti dell'EdA e la necessità che ne consegue di richiamare costantemente in formazione una parte considerevole del personale della scuola, siano presenti nella nostra regione nuclei consistenti di

operatori dell'EdA (docenti della scuola, della FP e, in taluni casi, anche operatori del sistema non formale, come le Università della Terza età e del Tempo Libero) dotati di una cultura professionale comune e dialoganti sul territorio.

Infatti l'offerta formativa presente sul territorio, pur considerando le disomogeneità locali, si articola nelle seguenti tipologie:

1. corsi scolastici (alfabetizzazione, scuola media "150 ore", corsi serali scuola secondaria);
2. corsi liberi e attività formative (erogati da scuole e/o associazionismo-volontariato formativo e culturale, es. Università per adulti...);
3. corsi di formazione professionale per giovani-adulti e adulti.

Tutte le iniziative di formazione, di rilevamento della domanda e dell'offerta formativa, di progettazione in collaborazione e/o integrazione condotte in questi ultimi tre anni hanno però messo in luce anche **punti deboli** sui quali sarà necessario intervenire. Questi riguardano soprattutto:

- difficoltà a rilevare i bisogni formativi di un'utenza variegata e a definire conseguenti priorità di risposta;
- problematiche legate alla non omogenea distribuzione di offerte formative sul territorio;
- segnali di competitività tra scuole, tra scuole e CFP, tra scuole e associazionismo formativo;
- scarso collegamento tra ordini diversi di scuole;
- la già ricordata carenza di formazione ad hoc di un corpo docente scolastico in parte instabile e non dedicato specificamente all'EdA;
- carenza di risorse umane, finanziarie, tecnico-professionali e strumentali.

2. L'architettura di sistema

L'Accordo del 2 marzo 2000 prevede una complessa articolazione per livelli (nazionale, regionale e locale) del sistema generale dell'EdA, attraverso l'istituzione di corrispondenti comitati integrati (interistituzionali)

con differenti funzioni.

Richiameremo qui di seguito questa complessa architettura, alla luce della quale concentrare successivamente l'attenzione sul livello regionale e locale.

Comitato nazionale (raccordato con il Comitato nazionale per gli IFTS e composto dal MPI, dal MdL e della previdenza sociale, dal MURST, dal Dipartimento per gli Affari sociali, dalla rappresentanza delle Regioni, degli EE.LL. e delle parti sociali) con compiti che riguardano soprattutto l'individuazione delle priorità strategiche, degli indirizzi generali e delle risorse attivabili e la definizione di linee guida per la determinazione degli standard, del monitoraggio, della valutazione, dei dispositivi di certificazione e riconoscimento dei crediti.

Comitato regionale per la pianificazione, la programmazione e la valutazione del complessivo sistema integrato dell'EdA nel territorio regionale; si tratta di specifiche competenze delle Regioni in coerenza con l'articolo 138 del Decreto Legislativo 112/98. La necessaria concertazione è assicurata dalla presenza nel Comitato regionale degli Assessori regionali preposti, di rappresentanti degli EE.LL., del rappresentante del Dipartimento regionale scolastico e delle Parti sociali.

Ai fini della programmazione **locale** dell'offerta formativa di EdA, la Provincia concorre con la Regione all'individuazione delle scelte prioritarie di intervento, promuove con opportune forme di pubblicizzazione e con risorse le attività di EdA nel territorio di competenza, collabora al monitoraggio del sistema.

Analoghe funzioni hanno Comuni e Comunità montane in base all'art. 139 del d. l.vo 112/98. Inoltre essi promuovono - d'intesa con gli uffici scolastici territoriali, con gli altri soggetti istituzionali e con le parti sociali - la costituzione di **Comitati locali** per l'offerta formativa integrata destinata agli adulti, sulla base dei criteri definiti in sede di programmazione regionale.

La Direttiva N. 22/2001, in quanto traduzione dell'Accordo del 2 marzo 2000 all'interno del sistema dell'istruzione, ne riprende i principi, focalizzando l'attenzione su:

1. **ruolo dei Centri Territoriali Permanenti,**
2. loro **collocazione** territoriale
3. modalità di **programmazione della loro offerta formativa.**

Rispetto al primo punto, i CTP vengono definiti "centri di servizio del sistema di istruzione deputati all'attuazione dell'offerta formativa integrata attraverso accordi di rete tra scuole di diverso ordine e grado" (art.6).

Rispetto al secondo punto, la Direttiva, se letta contestualmente all'Accordo del 2 marzo 2000, prefigura un rapporto dinamico di interazione tra Comitati locali, Enti Locali e Regione: infatti, se ai Comitati locali, in quanto luoghi della conoscenza diretta del territorio, spetta il compito di formulare proposte in merito all'istituzione dei CTP e alla loro dislocazione, è la Regione, "d'intesa con gli Enti Locali, e con il Dirigente dell'Ufficio scolastico regionale, nel confronto con le parti sociali, secondo gli obiettivi della programmazione regionale dell'offerta formativa", che definisce e decide la dislocazione dei CTP (art.6).

Il terzo punto, la programmazione dell'offerta formativa dei CTP, presenta aspetti di considerevole novità rispetto alle prassi fin qui seguite. Se fino ad oggi era il CTP a ricercare in prima persona le intese, gli accordi, le integrazioni e a costruire un Piano dell'Offerta Formativa rispondente ad una propria lettura della esplicita e/o ipotetica domanda formativa degli adulti nel territorio di riferimento, nel momento in cui il CTP diviene "una" parte del più ampio sistema dell'*educatione* dovrà predisporre interventi per l'EdA che siano "parte integrante della programmazione locale dell'offerta formativa svolta in attuazione degli indirizzi e dei criteri contenuti nella programmazione regionale".

Per questa ragione gli interventi a

favore degli adulti, per quanto stabiliti nell'ambito dei POF dei CTP, secondo quanto previsto dal DPR 275/99, dovranno essere "coerenti con la programmazione locale dell'offerta formativa" e ad essa ricondotti "facendone ugualmente parte integrante". Così pure i rapporti con le varie realtà territoriali saranno ricercati e stabiliti "in seno ai comitati locali" (art.9).⁶

È qui evidente il richiamo ad **un'attenta programmazione complessiva e integrata dell'offerta formativa territoriale**, di cui quella del CTP costituisce parte organicamente inclusa, che dovrebbe scaturire da una lettura della potenziale domanda degli adulti che vivono e lavorano nel territorio; questa lettura è effettuata dall'organismo teoricamente più vicino ai bisogni dei cittadini, per l'appunto il Comitato locale.

Nel sottolineare come esso sia la sede privilegiata della programmazione concertata, il Documento del 2 marzo 2000 ne definisce la composizione che, essendo particolarmente complessa e legata a compiti tecnicamente e scientificamente delicati (quali la lettura della domanda e la programmazione dell'offerta), porrà, in ordine a un efficace funzionamento del Comitato stesso, problemi di individuazione e selezione mirata dei previsti rappresentanti, affinché questi siano veramente in grado di assumere dati certi in ordine alla domanda di istruzione/formazione, a cui far corrispondere un'offerta formativa efficace e congruente.⁷

3. Punti nodali e proposte

La Regione Emilia-Romagna aveva recepito le indicazioni del citato Accordo del 2000 e le aveva tradotte nella elaborazione e diffusione di sue prime "Linee Guida" (maggio 2000)⁸, poi sottoposte sino a tutt'oggi a dibattito e consultazione regionale; linee che sono in larga parte ancora condivisibili e attuali. In particolare esse insistono molto sulla prospettiva della costruzione di un sistema integrato dell'*educatione*, nel quale siano valorizzate le espe-

rienze personali e resi possibili i passaggi da un sub sistema ad un altro, attraverso l'attivazione di dispositivi per la capitalizzazione delle competenze, la loro riconoscibilità e certificazione.

Non torneremo, pertanto, sulle indicazioni, già per altro dettagliate ed esaurienti, che le Linee Guida contengono in merito alla costruzione di un sistema allargato e integrato dell'*educatione*, capace di rispondere alla crescente differenziazione dei bisogni formativi di tutta la popolazione giovane-adulta, adulta e anziana della nostra regione.

Sottolineeremo, invece, alcuni punti che ci sembrano centrali per il complessivo governo dell'EdA regionale. Essi riguardano:

1. la **pianificazione** territoriale degli interventi (compito del Comitato regionale);
2. le **priorità** di interventi da realizzare all'interno della programmazione del sistema integrato dell'EdA nel territorio regionale (scelte di politiche culturali e di indirizzo che spettano al Comitato regionale, cui concorrono anche le Province, per le competenze ad esse spettanti in ordine alla programmazione dell'offerta locale);
3. la realizzazione di "**progetti pilota** finalizzati a promuovere il nuovo sistema integrato [...] con particolare riferimento alle fasce deboli della popolazione e del mercato del lavoro"; progetti dotati di elevata qualità e di alto grado di trasferibilità (Direttiva N. 22, art. 5, comma 1);
4. i compiti del Comitato locale in ordine alla lettura dei bisogni educativi e alla programmazione dell'offerta formativa locale;
5. la nascita e lo sviluppo dei **Centri Territoriali Integrati**⁹.

Per quanto riguarda i primi due punti (pianificazione e programmazione, con individuazione delle priorità), si dovrà tenere conto di:

- dati sulla distribuzione degli attuali CTP nella regione ER e sull'offerta formativa da essi realizzata;
- risultati della ricerca ENAIP CEP

Area politico - istituzionale

- sulle categorie di utenti presenti nei CTP e sulla domanda non soddisfatta di istruzione/formazione;
- dati riguardanti interventi integrati di istruzione/formazione a favore di categorie deboli;
- dati sulla distribuzione nei territori provinciali di agenzie formative, di associazioni, di volontariato formativo e culturale;
- dati sulla scolarità della popolazione nella regione ER e nelle singole province, in rapporto con l'età, il sesso e la condizione professionale;
- tendenze del mercato del lavoro (Rapporti nazionali annuali dell'ISFOL; Rapporti annuali regionali e provinciali dell'Osservatorio Regionale del mercato del lavoro e degli Osservatori provinciali);
- andamento dei flussi migratori e concentrazione abitativa degli stranieri in alcune aree geografiche (tendenza al ripopolamento delle zone appenniniche);
- risultati della Ricerca Internazionale IALS SIALS sulle competenze alfabetiche della popolazione adulta in Italia e indicazioni contenute nell'allegato a) della Direttiva N. 22/2001;
- dati sulla distribuzione nel territorio regionale dei Servizi per l'Impiego¹⁰;
- dati sulla distribuzione nel territorio regionale dei Centri di documentazione e Servizio alle scuole e ai CFP.

Sarà inoltre opportuno approfondire:

- la conoscenza dell'offerta formativa realizzata dai corsi serali di istruzione secondaria superiore, in particolare dai CTP recentemente collocati presso alcuni istituti di 2° grado (4 in tutta la regione ER);
- la conoscenza di convenzioni, intese, collaborazioni realizzate tra CTP di base (Direzioni Didattiche, scuole medie e istituti comprensivi), scuole secondarie superiori, enti di FP, associazionismo-volontariato formativo e culturale ecc. e delle loro finalità (per quali utenze, per rispondere a quale domanda di formazione, dove...).

L'insieme di questi dati consentirà

di definire **indicatori** per l'individuazione di aree geografiche e di bisogno formativo relativamente omogenee, in cui collocare i Centri Territoriali Integrati:

- salvaguardando la presenza dei CTP esistenti, laddove essi hanno dimostrato di rispondere ai bisogni del territorio, realizzando un'offerta formativa plurima ed efficace;
- potenziando quei CTP che, collocati in aree strategiche (si pensi, ad esempio, ai CTP del Reggiano, situati in zone ad intensa frequenza abitativa e/o lavorativa di popolazione straniera), sono dotati di un esiguo e instabile contingente di insegnanti alfabetizzatori;
- procedendo con l'inserimento degli istituti di istruzione superiore nel complessivo sistema integrato dell'EdA, tenuto conto del fatto che la Direttiva N. 22/2001 li autorizza a divenire essi stessi CTP e che la "soglia dell'alfabetismo funzionale" oggi si colloca nella scuola superiore, per lo meno al livello del suo primo biennio.

Gli stessi indicatori potranno essere utilizzati per l'individuazione di aree di "specializzazione" dell'offerta formativa, per esempio identificando zone (o situazioni) su cui è necessario agire con ipotesi e interventi diversificati per **grandi gruppi obiettivo** (per esempio, gli stranieri nelle aree delle Comunità montane, interventi ad hoc di FAD e relativi eventuali progetti pilota).

I compiti di indirizzo del Comitato regionale, oltre a decidere con il Dirigente Scolastico regionale la dislocazione dei CTP (o futuri Centri Territoriali Integrati) in aree "omogenee" o "specializzate" di intervento, consisteranno nella individuazione di un ordine di priorità di interventi, secondo i tre parametri ben elencati nelle "Linee Guida" del maggio 2000:

1. priorità stabilita in base alla tipologia di **target** da soddisfare (es.: ex-detentuti, donne di età superiore ai 45 anni, giovani a rischio di emarginazione sociale);
2. priorità in base a range di **competenze** richieste in modo diffuso da

target indifferenziati (es.: i nuovi alfabeti - informatica e lingue europee);

3. priorità stabilita sulla base dell'**incrocio** fra target definiti e competenze espressione della domanda più diffusa di quei target (es.: lavoratori a rischio di disoccupazione e competenze nell'utilizzo di Internet, donne adulte e competenze nella relazione pedagogica con utenze speciali, ecc.).

Date queste premesse, appare quanto mai importante che si realizzi all'interno della nostra regione, tra il Comitato regionale, la Direzione Regionale Scolastica, le Province e i Comitati locali un intenso rapporto di collaborazione e di interscambio di informazioni e conoscenze in ordine al rilevamento dei bisogni formativi dei singoli territori e all'individuazione di target definiti di utenza.

Una corretta programmazione regionale e locale dovrà basarsi sulla ricerca, l'organizzazione e l'utilizzazione di dati sempre più dettagliati per territorio e per gruppo sociale, con lo scopo di fotografare la realtà su cui si vuole intervenire orientando le iniziative nelle situazioni specifiche, che sarà compito dei Comitati locali individuare.

Per fare ciò la composizione tendenzialmente pletorica del Comitato locale, per poter efficacemente operare, dovrà - a nostro parere - articolarsi su due livelli di lavoro:

1. il livello della *concertazione sociale* delle politiche locali di istruzione, formazione e culturali, con la presenza dei responsabili politico-amministrativi e dei principali attori sociali e culturali collettivi, compreso un rappresentante del/dei CTP del territorio di riferimento;
2. il *livello tecnico* dell'approfondimento, dell'elaborazione e della programmazione affidato ad un gruppo professionale, col compito di approfondire la conoscenza della realtà sociale, culturale, economica del territorio e dei bisogni formativi della popolazione adulta in esso presente, e di realizzare

in conseguenza una programmazione dell'offerta formativa che tenga conto di:

- bisogni formativi collettivi, legati all'inserimento ed al reinserimento sociale e lavorativo, nonché alla promozione culturale di giovani-adulti e adulti occupati e inoccupati;
- gestione integrata delle risorse;
- raccordo con i progetti integrati di sviluppo aziendale;
- promozione e coordinamento di progetti nell'ambito dell'apprendistato, per l'elevamento delle competenze alfabetiche e i rientri in formazione;
- integrazione tra sistemi (formale, non formale) di EdA;
- applicazione di dispositivi per la certificazione e la valorizzazione di competenze personali.

La *gestione* delle azioni formative, nelle aree precedentemente individuate come omogenee o specializzate, dovrà essere affidata ai futuri **Centri Territoriali Integrati**, intesi come centri territoriali di servizio.

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

I compiti dei Centri Territoriali Integrati sono, anche in questo caso, ben descritti dalle "Linee Guida" del maggio 2000.

¹ Riferimenti normativi riguardanti l'Educazione degli Adulti (consultabili alla pagina web della Sezione EP dell'IRRE ER:

<http://members.xoom.it/eduadu>

- OM 455/97 (*Educazione in età adulta - Istruzione e formazione nella scuola elementare e media*);
- Decreto Legislativo 112/98, Articolo 138 *Deleghe alle Regioni*, art. 139 *Trasferimenti alle Province e ai Comuni*;
- *Accordo per la riorganizzazione e il potenziamento dell'educazione perma-*

nente degli adulti, Conferenza Unificata Stato-regioni-città e autonomie locali, 2 marzo 2000;

- *Direttiva ministeriale N. 22 del 2 aprile 2001* sull'Educazione degli Adulti

- *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Documento della Commissione delle Comunità Europee, Bruxelles, 30/10/2000

² I Centri Territoriali Permanenti in Emilia Romagna, inizialmente 12 nell'anno scolastico 1998/1999, sono diventati ora 32, così suddivisi:

provincia di Bologna: 8; provincia di Modena: 5; provincia di Reggio Emilia: 6; provincia di Parma: 4; provincia di Piacenza: 4; provincia di Ferrara 1; provincia di Ravenna: 2; provincia di Forlì-Cesena: 1; provincia di Rimini: 1.

Tra questi 28 sono collocati presso la scuola di base: Direzioni Didattiche (6), Istituti Comprensivi (8), Scuole medie (12) e 4 presso Istituti di istruzione superiore (uno di questi nasce come rete tra Istituti Secondari di 2° grado di Parma, coordinata dall'ITG Rondani)

³ Per una dettagliata conoscenza degli sviluppi dei CTP e della loro offerta formativa si richiamano:

- la pagina web della Sezione Educazione Permanente dell'IRRE ER <http://members.xoom.it/eduadu> che riporta i progetti e alcune convenzioni di CTP della regione negli anni scolastici 1998/99 e 1999/2000;

- il libro recentemente pubblicato nell'ambito della ricerca ENAIP CEP finanziata con il FSE, bando regionale Ob.3, misura C4: S. Marchioro, E. Morgagni, A. Spallacci (a cura di), *La scuola dietro l'angolo. Adulti e istruzione nei Centri Territoriali Permanenti dell'Emilia-Romagna. Una indagine conoscitiva*, Rimini, 2001.

⁴ Ricordiamo a questo riguardo anche le iniziative di formazione integrata dei formatori dei settori formale e non formale dell'EdA realizzate nell'ambito del Progetto ENAIP CEP (FSE, bando regionale) a Rimini e Parma; i focus group condotti nell'ambito del progetto (FSE bando provinciale di Bologna) coordinato da AGEFORM "Costruire un sistema di educazione degli adulti". Questo progetto ha programmato una formazione congiunta degli operatori dell'EdA (docenti di scuola, della FP, esponenti dell'associazionismo/volontariato formativo e culturale e rappresentanti degli EE.LL) tra i

mesi di marzo-maggio 2002.

⁵ Anche questo documento è consultabile nella citata pagina web della Sezione EP dell'IRRE ER.

⁶ Va però detto che il termine del mese di marzo di ciascun anno, entro il quale il Comitato locale recepisce il programma degli interventi per l'educazione degli adulti presentato dai CTP (art. 9, comma 3 della Direttiva 22), appare del tutto impraticabile, perché contrario ai principi dell'EdA e alle esperienze passate e in corso, che testimoniano di una difficoltà da parte dell'adulto di programmare con largo anticipo le sue possibilità di partecipazione ad attività o corsi, brevi o lunghi che siano. Una programmazione dell'offerta formativa da parte dei CTP realizzata entro il mese di marzo, in assenza di un'esplicita e rilevabile domanda di formazione, rischierebbe di rimanere "sulla carta" e di rivelarsi al momento d'avvio delle attività come non congruente e corrispondente ai reali bisogni.

⁷ I Comitati locali sono presieduti da rappresentanti dei Comuni e delle Comunità Montane; sono composti da: rappresentanti degli Uffici Scolastici Territoriali e del Consiglio scolastico locale, della Provincia, dei Comuni, delle Comunità Montane, delle parti sociali, delle Agenzie formative operanti nel campo dell'educazione non formale degli adulti).

⁸ *Linee guida della Regione Emilia-Romagna. Educazione degli Adulti. Bozza per la discussione*. Regione Emilia-Romagna, Servizio Scuola, Università e Integrazione dei Sistemi Formativi, maggio 2000.

⁹ Le citate *Linee Guida* li definiscono come centri territoriali che funzionano unificando risorse umane, finanziarie e strumentali del sistema scolastico, dei servizi di orientamento, della FP e della formazione non formale.

¹⁰ Un'interessante ricerca sulle attività di orientamento rivolte agli adulti nella nostra regione è in corso ad opera del Centro Risorse per l'orientamento e il lavoro nell'ambito del progetto *Go Between II* finanziato dalla Commissione Europea - Programma Gruntvig, in cui sono coinvolti anche la RER e l'IRRE/ER e che ha la finalità di creare un modello di servizi orientativi che permettano una maggior corrispondenza tra la domanda e l'offerta formativa per adulti.

di Lucia Cucciarelli
IRRE ER
cucciarelli@irreer.it

United values of Europe

La ricerca di nuove metodologie e la costruzione di curricula convergenti rappresentano la sfida educativa più importante a livello europeo.

Un progetto specifico per la formazione dei docenti alle nuove tecnologie.

Quattro sono le sfide possibili che l'attuale presidente di turno della Commissione europea, Romano Prodi, annuncia come orizzonti della nuova Europa:

1. assumere le nostre responsabilità su scala mondiale, al servizio della pace e dello sviluppo
2. difendere un modello di civiltà equilibrato, capace di conciliare benessere economico e solidarietà
3. garantire la libertà rispettando i principi di sicurezza
4. fare di questo continente un polo di influenza intellettuale, scientifico e d'innovazione.

Cito Prodi per due ragioni: la prima è che è ancora presidente di turno di un organismo europeo che ha promosso un ambito di azione (*eLearning*) che abbiamo studiato, accolto e cercato di trasferire nella nostra realtà. Gli organismi europei e i loro operatori sono i primi ad operare in digitale scegliendo internet come canale privilegiato e rendendosi disponibili a un costante confronto con i cittadini che rappresentano. Cito l'esperienza occorsami di recente quando a una mia precisa richiesta formulata in e-mail sull'accesso ai finanziamenti,

il segretario incaricato da Prodi ha fornito puntuale risposta in tempi brevissimi e così pure l'addetta stampa della Commissaria all'istruzione Viviane Reading.

La seconda ragione è che ancora manca un preciso quadro di riferimento normativo a livello nazionale, con definite e chiare formulazioni di politica scolastica: per dare risposte adeguate alle pressanti necessità di evoluzione sul piano della formazione e della predisposizione di nuovi metodi di lavoro (linguistici, di cooperazione transnazionale, strategie di insegnamento-apprendimento) e nell'area dei contenuti curriculari, Bruxelles e le direttive dell'U.E. forniscono comunque ampie indicazioni di metodo e tracciano gli orizzonti della dimensione europea dell'istruzione.

Il Miur ha comunque recepito le indicazioni del Consiglio di Lisbona nella C.M. n.55 del 25 maggio 2002 riguardante il Piano di Formazione dei Docenti alle Nuove Tecnologie che prevede fondi cospicui destinati ad un'estesa formazione in servizio (la trovate nel sito www.cgilscuola.it) e sono certamente consistenti gli sforzi per la ricerca di standard nazionali e la diffusione di strumenti di valutazione europei.

Tra i progetti di cooperazione universitaria che segnano la costruzione di nuovi percorsi disciplinari è ammirevole lo sforzo del progetto *Tuning Education Structure in Europe*, sostenuto dalla Commissione Europea (<http://www.europa.eu.int/comm/education/tuning.html>) che rappresenta la risposta diretta di 101 università dell'Unione Europea e dei paesi EFTA alla Dichiarazione di Bologna del 19 giugno 1999, sot-

toscritta dai Ministri di 32 paesi. Una delle finalità del progetto è quella di ridisegnare la struttura, i contenuti e i metodi per i curricula dei nuovi titoli universitari, creati sulla base degli accordi fra Università di Bologna, Sorbona e Bilbao, e di sviluppare 7 aree, di istruzione superiore, di vasta convergenza a livello europeo. La ricerca di nuove metodologie e strategie di costruzione dello spazio Europeo dell'educazione è una sfida che tutti gli operatori dell'istruzione hanno raccolto con entusiasmo, ma in generale le logiche della cooperazione europea richiederanno flessibilità, adattamento ed enormi sforzi anche sul piano del cambiamento culturale.

eLearning & eEurope

eLearning si colloca nel contesto del piano d'azione globale *eEurope* e racchiude interventi specifici nel settore educativo per rispondere all'esigenza di adeguamento dei sistemi europei di istruzione e formazione professionale alle nuove tecnologie digitali. Le modalità e gli strumenti per realizzare l'iniziativa, presentati nel relativo piano d'azione 2001-2004, sono numerosi e sono diversi i programmi che possono contribuire al conseguimento degli obiettivi di *eLearning* a livello comunitario: i programmi per l'istruzione, la formazione e la gioventù; il Programma Quadro di Ricerca e Sviluppo Tecnologico, il fondo Europeo di Sviluppo Regionale, il Fondo Sociale Europeo, l'iniziativa comunitaria EQUAL, la Banca Europea degli investimenti (per ogni informazione complementare si può consultare il sito <http://www.europa.eu.int/comm/education/elearning>).

La Commissione Europea ha eseguito un inventario degli strumenti comunitari mobilitabili e ha sviluppato un metodo di intervento per accompagnare le iniziative adottate a livello di regioni e di Stati membri.

eLearning e l'istruzione

Per quanto riguarda l'area ad indirizzo educativo l'obiettivo ambizioso è la ricerca di un adeguamento dei sistemi di educazione e di istruzione - formulata in occasione del Consiglio europeo di Lisbona - che tradotto nella prassi scolastica significherebbe:

1. dotare tutte le classi di un accesso veloce a internet entro il 2002;
2. collegare progressivamente le scuole alle reti di ricerca entro il 18-06-2002 raggiungere il rapporto di 5-15 allievi per computer entro il 2004;
3. garantire la disponibilità dei servizi di supporto e di risorse didattiche su internet, predisponendo piattaforme di apprendimento per docenti, studenti ed insegnanti entro il 2002;
4. sostenere l'evoluzione dei programmi scolastici per includere i nuovi metodi di apprendimento e dell'uso delle ICT entro la fine del 2002.

In tutti i documenti e le risoluzioni di eLearning viene ribadito e sottolineato l'impegno per la formazione a ogni livello, promovendo la cultura digitale per tutti e realizzando per insegnanti e formatori adeguati tipi di formazione che comprendano soprattutto l'uso didattico della tecnologia e la gestione dei mutamenti.

Le scuole, le università e i centri di formazione devono diventare centri polivalenti e accessibili a tutti per l'acquisizione delle conoscenze; entro il 2003 l'obiettivo sarebbe quello di fare in modo che tutti i ragazzi abbiano acquisito una cultura digitale al termine degli studi

e che si possa offrire ad ogni lavoratore la possibilità di avvicinarsi alla cultura digitale tramite l'apprendimento permanente.

elearning come piattaforma europea di collaborazione

L'obiettivo dell'ultimo *Libro Bianco "Insegnare ed imparare - Verso la società cognitiva"* è quello di favorire in Europa, con le politiche d'istruzione e di formazione degli Stati membri, lo sviluppo della *società della conoscenza*, basata sull'acquisizione delle conoscenze, in cui l'insegnamento e l'apprendimento continuano lungo tutto l'arco della vita, una *knowledge society* che in qualche modo segnerebbe il passaggio fra un'epoca di grandi tensioni e di fondamentali evoluzioni verso una più estesa fruizione del capitale culturale e una gestione delle conoscenze aperta a tutte le fasce sociali

Tra le numerose e complesse trasformazioni della società europea, il *Libro bianco* individua tre sfide principali:

- quella della *società dell'informazione* che ha, come effetto principale, quello di trasformare la natura del lavoro e l'organizzazione della produzione; da qui deriva la necessità per tutti di adeguarsi non solo ai nuovi strumenti tecnici, ma anche all'evoluzione delle condizioni del lavoro;
- la *sfida della mondializzazione* che sconvolge i dati della creazione dei posti di lavoro ed elimina le frontiere tra i mercati del lavoro. La conservazione del modello sociale europeo presuppone una generale elevazione delle qualifiche;
- la *sfida della civiltà scientifica e tecnica* che, malgrado i suoi effetti generalmente benefici, sviluppa un sentimento di minaccia e timori irrazionali nella società.

Il *Libro bianco* propone due risposte che possono essere fornite dall'istruzione e dalla formazione:

- la *rivalorizzazione della cultura generale come strumento di comprensione del mondo* al di fuori delle strutture dell'insegnamento e quale punto di passaggio obbligato verso l'acquisizione di nuove competenze tecniche;
- lo *sviluppo dell'attitudine al lavoro*, incoraggiando la mobilità dei giovani e dei lavoratori dipendenti; sviluppando l'apprendistato e tutti i tipi di formazione in alternanza; sottoponendo a verifica le competenze acquisite nel corso della vita attraverso le tradizionali strutture di istruzione e di formazione o altri strumenti; offrendo infine una seconda possibilità ai giovani in pericolo di esclusione.

La posta in gioco nel progresso verso una società cognitiva è duplice: *economica*, nella misura in cui, essendo aperta sul mondo, l'Unione europea deve continuamente rafforzare la propria competitività basandosi sul suo valore aggiunto: la capacità di creare ed utilizzare le conoscenze di una manodopera ad elevato potenziale; *sociale*, perché risponde all'imperativo di lotta contro l'esclusione, evitando una divisione della società tra coloro che fanno e coloro che non fanno.

Senza volersi sostituire alle responsabilità nazionali, il *Libro bianco* propone orientamenti per l'azione collegati a cinque obiettivi generali:

1. **incoraggiare l'acquisizione di nuove conoscenze**, ponendo in essere una procedura europea di accreditamento delle conoscenze tecniche e professionali che potrebbe prendere la forma di tessere personali di competenza che consentirebbero una valutazione istantanea delle qualifiche

di ciascuno lungo tutto il corso della vita;

2. ravvicinare la scuola all'impresa tramite lo sviluppo del tirocinio in tutte le sue forme: apertura dell'istruzione al mondo del lavoro, coinvolgimento dell'impresa nello sforzo di formazione... Il Libro bianco propone di porre in rete centri di tirocinio tra i vari paesi europei, di aiutare la mobilità dei tirocinanti secondo il modello ERA-SMUS e di creare uno statuto europeo del tirocinante;

3. lottare contro l'esclusione offrendo ai giovani minacciati d'esclusione una seconda possibilità tramite la scuola. Il Libro bianco propone di ridistribuire finanziamenti complementari europei, a partire dai programmi esistenti (Socrates e Leonardo da Vinci), per completare le iniziative nazionali e locali, incoraggiando lo sviluppo del servizio volontario europeo SVE;

4. padroneggiare tre lingue comunitarie in quanto il multilinguismo è un elemento fondamentale della società della conoscenza ed una condizione indispensabile per poter godere delle possibilità professionali e personali aperte da un mercato unico; il Libro bianco propone di creare un marchio di qualità "classi europee" che sarebbe attribuito alle scuole che abbiano saputo meglio sviluppare l'insegnamento delle lingue;

5. promuovere l'investimento in formazione, consentendo, ad esempio, alle imprese che attribuiscono particolare attenzione alla formazione di inserire nel loro bilancio una parte delle somme impegnate a titolo di attivi immateriali.

Una comunicazione mai apparsa sulla Gazzetta Ufficiale ma circolata e ampiamente dibattuta dagli estensori del documento fa la sintesi dei principali messaggi politici

ricavati dalle discussioni svoltesi dopo la pubblicazione del Libro bianco. Le numerose prese di posizione raccolte testimoniano il fatto che i nostri concittadini europei sono sempre più consapevoli della necessità di un'evoluzione delle loro conoscenze e delle loro competenze professionali lungo tutto l'arco della vita.

La comunicazione pone quelle che potremmo definire le basi dell'Unione della conoscenza:

- qualunque miglioramento dell'istruzione e della formazione viene percepito come un fenomeno in grado di rafforzare la crescita e la competitività dell'Europa: questa analisi è riconosciuta da tutti, in particolare dai rappresentanti dei datori di lavoro;

- è più volte sottolineata la necessità di non limitarsi agli aspetti puramente economici dello sviluppo ma di considerare la realizzazione personale dell'individuo come una delle finalità essenziali dell'istruzione e della formazione;

- sono numerosissimi i commenti che sottolineano l'esigenza di un modello sociale che rifiuti la prospettiva di una società separata tra coloro che possiedono e coloro che non possiedono la conoscenza; numerose prese di posizione auspicano un incremento della lotta a favore della parità delle opportunità, ponendo l'accento sui problemi specifici dei gruppi meno favoriti;

- viene ampiamente riconosciuta la necessità di migliorare le convergenze tra l'insegnamento generale e professionale, valorizzando la formazione professionale nel suo insieme;

- viene accettata da tutti l'esigenza di costruire la società dell'informazione (tutti devono padroneggiare le tecniche della comunicazione digitale che dal Consiglio di Lisbona è stata individuata

come una delle mete da raggiungere entro il 2010);

- viene riconosciuta quasi all'unanimità la competenza degli Stati membri in materia di contenuto e organizzazione del sistema d'istruzione e di formazione professionale nel rispetto del principio di sussidiarietà, pur lasciando aperti nuovi spazi di cooperazione a livello comunitario;

- numerose prese di posizione ricordano l'impatto decisivo della pedagogia (mediazione tra l'individuo e il sapere), il ruolo della famiglia e dell'ambiente di vita quotidiana, e sottolineano la priorità della formazione degli insegnanti e dei formatori.

eLearning e i progetti di formazione di IRRE/ER

Poiché noi tutti godiamo del duplice status di italiani e di educatori europei impegnati in un rivoluzionario processo di sviluppo di meccanismi interculturali, voglio commentare alcuni punti fondamentali dell'azione eLearning cercando di scoprire punti di complementarità e di sostegno ai progetti formativi che l'IRRE Emilia Romagna sta promovendo.

L'iniziativa eLearning mira a mobilitare i soggetti attivi nel campo dell'istruzione e della formazione e tutti coloro che operano nell'ambito sociale, economico e industriale; ciò affinché si realizzi un *apprendimento lungo tutto l'arco della vita* che possa diventare il motore di una società solidale e di un'economia competitiva, attraverso la promozione della praticabilità di una *strategia europea per l'occupazione*, volta a porre rimedio all'insufficienza di competenze in tema di nuove tecnologie e a garantire maggiore integrazione sociale.

Questi due binari paralleli su cui corre l'innovazione sono stati tradotti a livello locale nella realizza-

zione del sito <http://europa.iav.it> e del restyling del sito <http://cercle-seurope.regione.emilia-romagna.it>, con conseguente promozione di un'intensa collaborazione in rete e di nuovi legami di cooperazione virtuale, ma reale fra istituzioni scolastiche e nell'attuazione di un programma di formazione a tappe che noi abbiamo denominato 'Tutor delle relazioni europee' a ricalco della definizione adottata dai nostri partner francesi. Tale formazione prosegue dall'inizio del 2001 e si snoda per tappe formative autoconsistenti, destinate a documentare docenti, dirigenti e direttori amministrativi sulle possibilità di alcuni filoni progettuali, creando, attraverso momenti di laboratorio, un'esperienza operativa applicata alle tecniche di progettazione, rendicontazione e cooperazione in rete.

Il Tutor Europeo: un investimento sul capitale umano

Il corso *Tutor delle relazioni Europee* è una pista di lavoro che si è andata costruendo sulla base di una correlazione fra la necessità di nuovi strumenti da parte dei docenti e le linee di formazione individuate a livello europeo e sulle quali esiste una forte convergenza e una sorprendente omogeneità nella scelta di aree di interesse da parte di numerosi enti di formazione europei.

I responsabili della sezione *Educazione Permanente e progetti Europei*, affiancati dai 18 membri della Commissione Modulo Europa, nel programmare (ogni semestre) le attività per il periodo successivo, hanno privilegiato una strategia di corsi brevi e modulari, nella consapevolezza che i docenti impegnati nell'area della progettualità europea devono in genere fronteggiare emergenze organizzative e una mole di scadenze che non lasciano ampi margini di tempo libero. Il corso modulare

Tutor delle relazioni europee, giunto nella primavera del 2002 alla sua quinta edizione, ha creato prima di tutto delle

- relazioni fra soggetti da lungo tempo impegnati in una regia isolata, ma accomunati dallo stesso entusiasmo e dalla stessa fiducia in un avvenire europeo,
- relazioni con un contesto stabile di formazione (l'IRRE ER) nel territorio,
- relazioni circolari fra le scuole con forti margini di compatibilità e quindi costituzione di reti locali, relazioni con le scuole dei Cercles Europe, relazioni più strette e quotidiane con i decisori politici,
- relazioni con formatori di altri istituti di ricerca italiani - fra i quali Antonio Giannandrea dell'IRRE Molise, esperto di formazione a distanza e ICT nei progetti europei, Teresina Barbero dell'IRRE Piemonte, esperta di CLIL nell'area linguistico-scientifica, Attilio Orecchio esperto di tecniche di progettazione europea - portatori di saperi specialistici ma a loro volta nodi di altrettanti reti di ricerca nell'area europea.
- relazioni virtuali ma con una grande carica di entusiasmo e di partecipazione emotiva fra i 400 operatori scolastici della list Europe che a breve confluirà nel sito <http://europa.iav.int> in un'apposita area di condivisione e dialogo aperto alla risoluzione dei problemi.

Il Modulo Europa

Nell'ambito della cooperazione con l'Assessorato Scuola Formazione Università della Regione Emilia Romagna abbiamo attualmente attivi due aree di progetti europei Comenius 2. Il progetto 'Modulo Europa' è un percorso di cultura europea, segmentato in varie discipline, ma sostanzialmente didattico e contestualizzato nel

curricolo, prevede una graduale diffusione e adozione di un metodo europeo che viene adottato dal consiglio di classe per una sperimentazione di almeno 50 ore che possono essere svolte nell'arco di uno o più anni scolastici e trovano, al completamento del modulo, una forma di certificazione condivisa fra otto regioni di altrettanti paesi europei

Il Modulo Europa si è ampiamente avvalso delle competenze che i docenti hanno conquistato sul campo e del materiale in parte già prodotto con vari filoni di finanziamenti europei nel tentativo dichiarato e mai sottaciuto di ricondurre tutto a 'sistema' riconoscendo meriti e sviluppo di importanti segmenti di innovazione scolastica a innumerevoli protagonisti della nostra vivace realtà regionale. Il Modulo Europa ha saputo organizzare percorsi in vario modo progettati in una struttura organica che, pur nelle sue variabili situazionali, può offrire aree di confronto con innumerevoli scuole di altre 8 regioni d'Europa ed una certificazione riconosciuta dai paesi partner.

Nel prossimo autunno partirà un secondo Progetto Comenius 2 'Irene', nel contesto della cooperazione educativa con la RER, finalizzato alla ricerca di valori comuni europei, alla costruzione di un clima di valori all'interno della scuola che facciano della comunicazione interculturale un metodo e una strategia di convivenza pacifica.

Questa ricerca di modelli di cooperazione culturale che rinforzino il concetto di un'*United Europe of Values* recupererà innumerevoli progetti di cooperazione alla pace e allo sviluppo, a cui da sempre la nostra Regione dedica sforzi e passione.

di Gabriele Lenzi
Insegnante

Costruire un sistema di educazione degli adulti

L'offerta di Educazione degli Adulti nella Provincia di Bologna

Un'analisi dell'offerta formativa rivolta agli adulti di Bologna e provincia pone in risalto la natura composita delle esperienze recentemente attivate sul territorio e getta le basi per la costruzione dei futuri, irrinunciabili, nodi della rete.

Premessa

Il rilevamento dell'offerta formativa di Educazione degli Adulti (d'ora in poi EdA) nella Provincia di Bologna, effettuato nell'ambito del Progetto "Costruire un sistema di Educazione degli Adulti" (ob. 3 del Fondo Sociale Europeo, rif. P. A. 2138) finanziato dall'Amministrazione Provinciale di Bologna e realizzato da AGEFORM - Bologna in collaborazione con la Sezione Educazione Permanente dell'IRRE ER, si è strutturato in diverse fasi ed è stato realizzato tramite l'impiego di una metodologia di ricerca finalizzata a fare emergere al meglio la natura composita delle esperienze di EdA attivate sul territorio della Provincia di Bologna. Si è cercato innanzitutto di prendere in considerazione tutte le diverse esperienze riconducibili al concetto di EdA già realizzate o in corso di realizzazione negli ultimi tre anni sul territorio provinciale ad opera delle diverse agenzie che, a vario titolo, sono intervenute ed intervengono a tutt'oggi in questo campo e che, nell'ottica del Progetto, dovranno andare a costituire i nodi della rete. Si è innanzitutto proceduto alla stesura di uno strumento di rilevazione (un questionario semistruttu-

rato) che è stato compilato dai referenti di 22 delle 31 agenzie contattate (70% del totale) e i cui risultati sono stati elaborati da un esperto informatico.¹ Si è quindi passati ad integrare questi risultati con l'analisi dei Progetti di Offerta Formativa di alcuni Centri Territoriali Permanenti (d'ora in poi CTP) effettuata dall'IRRE Emilia Romagna nel corso di questi ultimi tre anni scolastici, integrandoli con la documentazione delle due Università per la terza età ed il tempo libero che hanno partecipato all'indagine.

Gli elementi presi in considerazione sono stati i seguenti:

- *progettazione* (territorio coinvolto, rilevazione dei bisogni formativi, attività di promozione),
- *docenti e formatori* (interni ed esterni),
- *offerta formativa* propriamente detta
- *valutazione e autovalutazione*
- *criticità e fattori positivi*

Un'ultima precisazione terminologica. Abbiamo pensato di utilizzare il concetto di EdA (Educazione degli Adulti), suddividendolo in *EdA-istruzione* ed *EdA-formazione*, facendo riferimento alla definizione che ne danno le *Linee Guida* della Regione Emilia-Romagna sull'EdA del maggio 2000, vale a dire come *l'insieme delle opportunità educative formali (istruzione e formazione professionale certificata) e non formali (cultura, educazione sanitaria, sociale, formazione alla vita associativa, educazione fisico motoria) rivolte a cittadini in età adulta, certificabili ed aventi per obiettivo la formazione di competenze personali di base (per la visibilità sociale) nei diversi campi di competenze di base (per l'occupabilità del cittadino lavoratore) trasferibili.* (L.440/97, art.10

L. 144/99, Testo EDA del 2/3/00, Patto Sociale per lo sviluppo e l'occupazione).

Le agenzie EdA analizzate agiscono per circa il 60% sul territorio provinciale, per un 26% su Comune di Bologna e Provincia mentre un 17% solo sul territorio comunale di Bologna. Va inoltre sottolineato che la nostra analisi si è concentrata principalmente sull'offerta formativa di EdA di Centri Territoriali Permanenti e di Scuole Superiori con corsi serali; ci si è avvalsi tuttavia, quando possibile, di un confronto con le risposte fornite dalle altre agenzie (Centri di Formazione Professionale e Università del tempo libero).

I risultati dell'indagine

La *progettazione* dell'offerta formativa è stata prevalentemente affidata ad uno *staff di progettazione* coordinato da un preciso referente, solitamente un *docente Funzione Obiettivo* e/o un *docente membro dello staff*. Rispetto alle agenzie della FP, che dispongono di responsabili di progetto sganciati dalla funzione docente, le agenzie dell'EdA-istruzione stanno evidentemente ancora scontando le difficoltà dovute all'assenza di un organico funzionale che consenta loro di dedicare alla progettazione risorse umane ad hoc e in grado di capitalizzare le esperienze pregresse.

Al top delle frequenze di *collaborazione nella progettazione tra EdA ed enti esterni* troviamo gli *Enti Locali (Comuni e Provincia) e la Regione*. Interessante notare che, dai risultati del rilevamento, i soggetti che più hanno fatto ricorso alla collaborazione di enti esterni sono proprio i CTP che, evidentemente, negli ultimi anni hanno

sviluppato una maggiore propensione ad attivarsi per creare i primi nuclei (certo da implementare ulteriormente) di un sistema integrato per l'educazione permanente.

Un dato di fatto è la ancora *carente concertazione* tra enti della FP e CTP o Scuole Superiori, tra EdA-istruzione ed EdA-formazione: i due sistemi - formazione professionale e istruzione - paiono non conoscersi ancora a sufficienza, per quanto emergano sforzi di collaborazione a livello provinciale e nonostante le prassi di integrazione tra i subsistemi dell'EdA abbiano trovato pieno riconoscimento formale da parte della Direttiva Ministeriale 22/2001 sull'EdA. Andrebbe dunque potenziata una riflessione sulle diverse culture professionali maturate nei due settori, che, nel momento in cui devono essere ricondotti a sistema, presentano evidenti difficoltà di dialogo, tempi e modalità diverse di realizzazione dei progetti, una diversità che dovrebbe diventare risorsa e ricchezza progettuale per poter superare l'attuale *impasse*. Inoltre, accanto ad un migliore coordinamento di EdA-istruzione e di EdA-formazione, risulta sempre più urgente anche "il coinvolgimento di altri attori e subsistemi formativi: l'Università, il nuovo sistema dei Servizi per l'impiego, il sistema dei servizi sociali e sanitari, le infrastrutture formative e culturali pubbliche, l'associazionismo culturale e formativo."²

Il Progetto "Costruire un sistema di Educazione degli Adulti" può certamente costituire un momento importante in questo processo di costruzione di una rete formalizzata, ma aperta, degli attori del sistema EdA della nostra Provincia. Alla luce di questa situazione, va ribadita inoltre la necessità che il Comitato Locale - sede privilegiata della concertazione locale secondo la Direttiva ministeriale 22/2001 - fornisca, coerentemente con gli indirizzi programmatori definiti dalla Regione d'intesa con

il Dirigente scolastico regionale, indicazioni relativamente agli obiettivi e alle modalità di stipula di convenzioni tra le realtà di EdA presenti sul territorio di riferimento.

Un capitolo dolente per le realtà dell'EdA-istruzione della nostra provincia è quello relativo alla *rilevazione dei fabbisogni di formazione*. Le agenzie di EdA dovrebbero poter essere anche e soprattutto *luoghi di lettura dei bisogni locali*: un'analisi delle caratteristiche del territorio è certamente importante per calibrare l'offerta formativa in base alle esigenze che il tessuto socio-economico del territorio esprime. Come emerge dal rilevamento, mentre in questo ambito l'EdA-formazione pare essere maggiormente in grado di attivare strumenti interni (responsabile ad hoc) e esterni (contributo di comuni, aziende, sindacati) solo in minor misura CTP e Scuole Superiori hanno orientato la rilevazione dei bisogni formativi verso una ricognizione dei bisogni emergenti dal territorio, avvalendosi della collaborazione di organismi degli Enti Locali a questo preposti. Da parte dell'EdA-istruzione, i risultati del questionario e l'analisi dei POF fanno pensare ad una rilevazione perlopiù a livello o di utenza già contattata o di corsisti in ingresso. Quindi la formula più diffusa risulta essere una ricognizione dei bisogni, effettuata prevalentemente da docenti dei corsi EdA, attraverso colloqui con i corsisti degli anni precedenti oppure, nell'ambito della fase di accoglienza, attraverso incontri di ascolto collettivi e individuali dei nuovi corsisti. Questi dati evidenziano una chiara necessità da parte dell'EdA-istruzione di fruire di un supporto più consistente e coordinato da parte degli Enti Locali e dei servizi del territorio nella ricognizione dei bisogni formativi degli adulti, con il contributo di ricercatori e di esperti del mercato del lavoro.³

Per quanto riguarda *le attività di*

pubblicizzazione e promozione dell'offerta formativa, è ormai risaputo il ruolo fondamentale di una corretta e incisiva informazione come stimolo all'accesso di soggetti adulti ad offerte formative.⁴ Per l'EdA-istruzione ciò è tanto più vero se si pensa a quanti ostacoli si frappongano alla fruizione di opportunità formative da parte di pubblici adulti, individuati dai nostri CTP come principali destinatari delle iniziative: soggetti a scolarità debole, persone migranti, donne che vogliono rientrare nel mercato del lavoro, disoccupati, ecc.

È dunque necessario potenziare le attività di promozione e pubblicizzazione avviate con organi degli Enti Locali, su riviste/giornali, manifesti/locandine e Internet, da trasmissioni radiotelevisive e riunioni aperte alla cittadinanza, affinché l'offerta formativa per adulti conquisti una maggiore visibilità. È necessario curare in particolare la costruzione di *atlanti* dettagliati ed aggiornati delle possibilità formative a livello provinciale, evitando così sprechi di risorse e sovrapposizioni di offerte analoghe.

I *docenti e formatori* (interni ed esterni) degli enti che hanno risposto al questionario, impegnati dal 1998 al 2001 in attività di insegnamento ad adulti nella nostra provincia, ammontano a 1354. Sono innumerevoli le professionalità e competenze che i CTP sono riusciti ad attivare nello svolgimento delle loro attività; è inoltre evidente una relazione diretta tra la quantità di figure professionali esterne ai CTP e la quantità di realtà extrascolastiche (enti di FP, associazioni, istituzioni e strutture del territorio ecc.) coinvolte dai CTP nell'offerta formativa. Nelle realtà in cui si sono realizzate esperienze di intreccio tra istruzione e FP troviamo docenti dei Centri di FP che hanno assunto segmenti di docenza riconosciuti da entrambi i subsistemi. Va anche segnalato un aumento del ricorso ad esperti di insegna-

Area pedagogico - culturale

mento dell'italiano come L2 o di mediazione interculturale, di orientamento, comunicazione nonché di alfabetizzazione informatica, lingua inglese, storia locale, musica, cinema di animazione, scrittura creativa. A fronte di una domanda in costante aumento e per consolidare le esperienze professionali sarebbe auspicabile un maggiore investimento da parte della pubblica amministrazione nella creazione di percorsi strutturati di formazione sulle tematiche dell'andragogia e sulle metodologie didattiche per l'utenza adulta (analogamente a quanto realizzato negli anni scorsi da parte dell'IRRE ER e dell'Istituto Comprensivo n° 10). Come già emerso nelle linee guida della Conferenza di Lovanio sull'EdA (settembre 1995), è sempre più urgente "la definizione di un nuovo ruolo per l'educatore degli adulti (animatore, facilitatore ...) e la messa a punto di nuovi metodi di apprendimento in senso cooperativo e interattivo.⁵ Analoghi richiami ricorrono nel Memorandum della Commissione Europea del 2000.⁶

D'altronde per soddisfare la pluralità di richieste che interessano i cittadini in età adulta, in relazione ai loro diversificati bisogni, l'offerta formativa deve necessariamente proporre percorsi aperti e flessibili, specifiche opportunità, interventi mirati capaci di incidere in maniera adeguata sulle sempre più diffuse "nuove esclusioni". Ciò richiede una professionalità docente attenta non solo a rivedere gli aspetti organizzativi e progettuali, ma anche a riconsiderare il versante didattico nella strutturazione dei curricoli, nella programmazione di attività capaci di sviluppare competenze, nella scelta dei materiali e degli strumenti da utilizzare, nella pratica relazionale e comunicativa.

Per l'articolata *tipologia corsuale e formativa* si rimanda alle dettagliate tabelle contenute nel rapporto della ricerca (vedi nota 1). Ci

limitiamo ad evidenziare le principali linee di sviluppo riguardanti i seguenti settori:

- *alfabetizzazione informatica*;
- *lingue straniere* (in particolare inglese);
- *alfabetizzazione per stranieri*: corsi di italiano come L2 per stranieri perlopiù di origine extracomunitaria (18 corsi nel triennio 1998-2001). Questi, per la loro particolare situazione, hanno sollecitato la professionalità docente a costruire progetti innovativi, a cercare soluzioni nell'utilizzo di risorse anche esterne e ad avviare percorsi di integrazione con l'Ente Locale. La forte necessità di potenziare l'offerta di alfabetizzazione strumentale e socio-culturale degli utenti stranieri è confermata anche dall'elevato numero di corsi proposti dall'EdA-formazione della nostra provincia (24 corsi di alfabetizzazione per stranieri negli ultimi 3 anni) nonché dalle sempre più pressanti richieste di interventi formativi nei settori di mediazione culturale, educazione interculturale, dinamiche dell'immigrazione, diritti umani segnalati dal Centro di Documentazione - Laboratorio per un'educazione interculturale (CD/LEI), che ha partecipato all'indagine;
- *corsi di approfondimento culturale* per cittadini italiani o stranieri interessati ad ampliare il proprio orizzonte culturale o esistenziale, che vedono una collaborazione dei CTP con le Università del tempo libero o della terza età.

La nostra indagine ha voluto rilevare anche l'attenzione che le agenzie di EdA della nostra Provincia rivolgono alla *fase di accoglienza*, cercando di registrare in che misura sia stato contemplato e sviluppato questo momento, ritenuto a ragione così importante anche dall'O.M. 455/97. È noto infatti che la fase di accoglienza può avere una *dimensione affettivo-relazionale* determinante per:

- 1) consentire agli utenti adulti un approccio facilitante all'istruzione scolastica e formativa, familiarizzandoli con il nuovo ambiente;
- 2) fare emergere le loro motivazioni personali verso l'apprendimento, i loro desideri di espansione di potenzialità esistenziali;
- 3) facilitare una loro riflessione su esperienze pregresse - spesso negative ed escludenti - di contatto con le istituzioni formative;
- 4) ricostruire la voglia di apprendere, di riacquistare fiducia in un proprio progetto personale fidandosi di un rapporto non episodico con l'istruzione/formazione.

Tra i dati emersi dalla ricerca stupisce il fatto che concetti e pratiche derivanti principalmente dal mondo della Formazione Professionale (in particolare il *riconoscimento dei crediti formativi* con possibile *riduzione del percorso di istruzione/formazione*) e che faticosamente si sono imposti negli ultimi anni nel dibattito metodologico, didattico e organizzativo dell'EdA vengano adottate dall'Eda-istruzione e risultino scarsamente praticate dall'EdA-formazione nella nostra Provincia. L'impressione che si ricava è che per la FP esistano oggettivi vincoli di carattere amministrativo (ad esempio lo stretto legame tra finanziamenti e numero di utenti e monte ore corsuale e di frequenza previsto in fase di progettazione, gli elevati costi sostenuti dai CFP per la docenza e per le strutture). Tali vincoli, secondo la nostra ipotesi, rendono difficilmente praticabile quella individualizzazione dei percorsi formativi che consentirebbe di valorizzare le competenze pregresse dell'adulto, comunque maturate, in vista di una migliore definizione del suo percorso formativo, alleviandogli il carico di frequenza ove possibile. Dai questionari emerge inoltre una ancora scarsa consuetudine alla prassi

della *negoiazione del patto formativo* (non attuato dal 50% delle Scuole Superiori e dal 56% dei CFP).

Rispetto a *metodologie e strumenti didattici* si registra un ventaglio variegato di metodologie e strumentazioni che fanno tesoro delle elaborazioni teoriche prodotte dalla psicologia dell'apprendimento adulto.⁷ Questa ricchezza si caratterizza a diversi livelli:

- sforzo da parte dei docenti di attualizzare i contenuti degli apprendimenti;
- utilizzo di strumenti didattici vari per favorire un apprendimento attraverso la sollecitazione dei diversi stili cognitivi;
- tendenza a orientare le tecniche di insegnamento / apprendimento verso la vita reale;
- scelta di percorsi e strategie che valorizzino l'esperienza dei corsisti;
- scelta di metodiche finalizzate alla valorizzazione dell'autonomia dell'adulto che apprende;
- forme innovative di riconoscimento degli apprendimenti e della loro certificazione.

Le criticità più spesso segnalate sono riassumibili nei seguenti ambiti:

- frequente *turnover del personale docente* che ripropone, ad ogni inizio di anno scolastico, il problema della scarsa formazione dei nuovi docenti nominati rischiando di vanificare le intense attività di formazione e autoformazione promosse dall'IRRE/ER o dalle stesse agenzie;
- una certa irregolarità nella frequenza, in particolare degli utenti extracomunitari, e una difficoltà a prevedere con il dovuto anticipo il numero esatto di iscrizioni;
- un'eccessiva burocrazia, una scarsa collaborazione con gli Enti Locali e con le altre scuole del territorio, il che rimanda ad una effettiva complessità della gestione del personale e degli aspetti amministrativi e forse a

una mancanza di politiche territoriali coordinate e dedicate all'EdA;

- le due realtà di EdA-istruzione situate in zona montana lamentano problemi di trasporto dell'utenza; sarebbe forse opportuno per risolvere tali problematiche approfondire la ricerca sull'uso di tecnologie per la Formazione a Distanza, pur consapevoli delle difficoltà relative all'impiego di tale metodologia nei confronti di utenze a scolarità debole.

Infine, tra gli aspetti positivi, si rilevano in particolare un aumento dell'utenza e una maggiore flessibilità dei corsi, seguiti da una diversificazione dell'offerta formativa, da un aumento della professionalità del personale, da una migliore capacità progettuale e da una maggiore visibilità sul territorio.

LE AGENZIE EDA CHE HANNO PARTECIPATO AL RILEVAMENTO

CENTRI TERRITORIALI PERMANENTI

- 1) Istituto Comprensivo "Dozza" – Bologna
- 2) Istituto Comprensivo n° 10 - Bologna
- 3) Scuola Media "Mameli" – S. Giovanni in Persiceto (BO)
- 4) Istituto Comprensivo n° 7 – Imola (BO)

SCUOLE SECONDARIE SUPERIORI

- 1) I.I.S.S. "Manfredi – Tanari" – Bologna
- 2) Istituti Aggregati "Aldini-Valeriani" e "Sirani" - Bologna
- 3) Istituto Tecnico Statale Commerciale e per Geometri "Fantini" – Vergato (BO)
- 4) Istituto Statale di Istruzione "Keynes" – Castelmaggiore (BO)
- 5) Istituto Professionale Statale per l'Industria, Artigianato e Servizi Commerciali "Malpighi" – Crevalcore (BO)
- 6) Istituto Superiore di Istruzione Secondaria "Caduti della Direttissima" – Castiglione dei Pepoli (BO)

ENTI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE

- 1) IRE COOP Emilia Romagna – Sede di Bologna – Bologna
- 2) ENFAP Emilia Romagna – Sede di Bologna – Bologna
- 3) AGEFORM s.c.a.r.l. – Bologna
- 4) FUTURA s.p.a. – Castiglione dei Pepoli (BO)
- 5) IAL Emilia Romagna - Bologna
- 6) IAL Emilia Romagna – Sede di Imola

- 7) CEFAL – Bologna
- 8) ENAIP – Sede di Bologna
- 9) ECAP Emilia Romagna – sede di Imola

UNIVERSITA' DELLA TERZA ETA' E DEL TEMPO LIBERO

- 1) Università per la Terza Età e il tempo libero "Primo Levi" – Bologna
- 2) Università Aperta – Imola (BO)

ALTRO

- 1) CD/LEI - Centro di Documentazione – Laboratorio per una Educazione Interculturale – Bologna

¹ Il report di ricerca completo, lo strumento di rilevazione e le relative tabelle sono disponibili all'URL:

http://members.xoom.virgilio.it/_XOOM/eduadu/2001lenzi_relazione_ageform.zip

² E. Morgagni, *Realtà e tendenze dell'Educazione degli Adulti in Italia e in Emilia-Romagna*, in S. Marchioro, E. Morgagni, A. Spallacci (a cura di), *La Scuola dietro l'angolo. Adulti e istruzione nei Centri Territoriali Permanenti dell'Emilia-Romagna. Una indagine conoscitiva*, Rimini 2001, p. 10.

³ Come giustamente rilevano S. Marchioro e E. Morgagni nelle Conclusioni alla già citata indagine *La Scuola dietro l'angolo*, p. 140, la ricostruzione delle "caratteristiche del territorio utili a stimare i fabbisogni formativi nell'EdA, lasciano chiaramente intendere che questa è una competenza sociologica e specialistica che alla scuola manca e che quindi, allo stato attuale delle sue risorse professionali, non le si può chiedere. (...) È evidente che per una corretta interpretazione dei fabbisogni formativi di un territorio è necessario l'intervento di competenze e servizi a ciò preposti, in integrazione con competenze che la scuola può esprimere in rapporto a bisogni più specificamente culturali e disciplinari."

⁴ Si veda a questo proposito il Progetto europeo coordinato dall'European Research Institute for Lifelong Learning: *European Guide for Information Dissemination in Adult Education*, reperibile all'URL: <http://www.erill.uni-bremen.de/infodis/de/98/index.html>.

⁵ V. Gallina (a cura di), *Prospettive dell'educazione degli adulti in Europa: Obiettivi e strategie politiche*, Armando, Roma 1996, p. 215.

⁶ Commissione delle Comunità Europee, Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente, Bruxelles 30-10-2000.

⁷ Tra i molti contributi segnaliamo: M. Knowles, *Quando l'adulto impara*, Franco Angeli, Milano 1993; S. Meghnagi, *Il curriculum nell'educazione degli adulti*, Loescher, Torino 1986.

di Ivana Summa
IRRE Emilia Romagna
summa@irreer.it

Autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo

Il piano dell'offerta formativa è lo strumento attraverso il quale la scuola rinnovata esplicita le proprie scelte pedagogiche ed esercita la propria autonomia didattica ed organizzativa, in un articolato sistema progettuale.

La scuola, con l'autonomia di ricerca/sperimentazione/sviluppo, ha un dispositivo endogeno in grado di garantire innovazione e miglioramento continuo, fornendo motivazioni "scientifiche" alle scelte organizzative e didattiche. Infatti, l'autonomia didattica ed organizzativa, senza un supporto di ricerca e sperimentazione, si risolverebbe sostanzialmente in bricolage e pressappochismo. Proprio nel quadro dell'autonomia di ricerca/sperimentazione/sviluppo si inserisce l'elaborazione del Piano dell'offerta formativa, con il quale la scuola manifesta la propria responsabilità progettuale, che si concretizza in scelte didattiche ed organizzative. Infatti, poiché esercitare l'autonomia di ricerca/sperimentazione /sviluppo, comporta la progettazione del proprio servizio e non la semplice proceduralizzazione, tutte le altre scelte organizzative e didattiche ne rappresentano la conseguenza. Ma a cosa serve questo particolare aspetto dell'autonomia scolastica? In nome di che cosa e con quali finalità la scuola fa ricerca, testimoniandola concretamente nel POF? Analizzando i testi normativi per coglierne lo spirito in questa prospettiva, le coordinate essenziali di un metaforico quadrilatero della ricerca/sperimentazione/sviluppo sono: la *libertà di insegnamento*, la

necessità di *dare risposte mirate* ai bisogni educativi degli studenti e alle attese delle famiglie e del territorio (gli uni e gli altri concretamente rilevati), la *coerenza con le finalità* e gli obiettivi generali del sistema di istruzione, l'esigenza di *migliorare l'efficacia* del processo di insegnamento e di apprendimento.

In questa prospettiva, **il cuore della ricerca è il curricolo**, perché la sua stessa natura comporta scelte cruciali sotto diversi aspetti: disciplinari, psicopedagogici, metodologici, didattici, organizzativi, antropologici. In una scuola con autonomia funzionale, inoltre, la ricerca non può che essere esercitata sul prodotto della scuola, che è il curricolo, ovvero la complessa progettazione dell'offerta di istruzione.

Lo schema qui sotto riportato individua le coordinate dell'autonomia di ricerca / sperimentazione / sviluppo. Tutte e quattro vanno analizzate con attenzione perché pongono problemi cui ogni singola scuola deve trovare le proprie risposte.

Ma prima di addentrarci in queste tematiche, ci sembra importante affrontare il nostro discorso sul piano giuridico, non a scopi storici e/o descrittivi, ma con la chiara intenzione di cogliere gli aspetti sostanziali proposti dalla normativa sull'autonomia scolastica che di recente – Legge n. 3 del 18 ottobre 2001 – ha trovato uno spazio giuridico di rilievo costituzionale.

Il quadro giuridico

L'art. 21, comma 10 della legge 15 marzo 1997 n. 59 attribuisce alle singole istituzioni scolastiche autonome *"anche autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo nei limiti del proficuo esercizio dell'autonomia didattica ed orga-*

nizzativa".

Il Regolamento, di cui al D.P.R. n. 275 dell'8 marzo 1999, prevede all'art.6 che *"le istituzioni scolastiche, singolarmente o tra loro associate, esercitano l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo tenendo conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali e curando tra l'altro"...*

- la progettazione formativa
- la ricerca valutativa
- la formazione e l'aggiornamento
- l'innovazione metodologica e disciplinare
- la ricerca didattica connessa con le tecnologie dell'informazione e della comunicazione
- la documentazione, gli scambi, l'integrazione tra i sistemi formativi.

Inoltre, si precisa che le scuole sviluppano e potenziano i collegamenti con l'Università, la BDP, il CEDE e gli IRSSAE. Se la ricerca della scuola prevede modifiche strutturali al curricolo di cui all'art. 8 dello stesso Regolamento, in tal caso la proposta va inoltrata al Ministero come previsto dal successivo art.11.

Ma ci sono altri due articoli del Regolamento che fanno esplicito riferimento all'attività di ricerca delle scuole: l'art. 7 che prevede la possibilità di costituire reti di scuole finalizzate anche ad attività di ricerca e laboratori di rete destinati, tra l'altro, alla ricerca didattica e alla sperimentazione. Infine, l'art. 13, incluso nelle norme transitorie, è intitolato alla ricerca metodologica, riguardante la possibilità che le scuole contribuiscano a *"definire gli obiettivi specifici di apprendimento di cui all'art. 8 riorganizzando i propri percorsi didattici secondo modalità fondate su obiettivi formativi e competenze"*.

Il quadro normativo riguardante l'autonomia di ricerca delle scuole va doverosamente completato con un altro richiamo, quello relativo al profilo professionale dei docenti (art. 23 del C.C.N.L./99) "*costituito da competenze disciplinari, pedagogiche, metodologico - didattiche, organizzativo - relazionali e di ricerca, tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica*".

Infine, ricordiamo la definizione della funzione docente, contenuta nell'art.2 del D.P.R. n. 417/79, "*intesa come esplicazione essenziale dell'attività di trasmissione della cultura...*" e l'introduzione della possibilità per gli insegnanti di esprimere la propria autonomia didattica attraverso la sperimentazione, "*intesa come ricerca delle innovazioni sul piano metodologico e didattico ...degli ordinamenti e delle strutture esistenti*" (art.1, D.P.R. n. 419/74).

Questi riferimenti normativi sono importanti per capire come, oggi, l'attribuzione alle scuole dell'autonomia di ricerca/sperimentazione /sviluppo rappresenti un fatto rivoluzionario, perché comporta due cambiamenti fortemente interdipendenti: cambia la *fisiologia dell'insegnamento* e, contemporaneamente, la *professionalità degli insegnanti*.

Infatti, l'autonomia di ricerca non rappresenta più una possibilità per le scuole e quindi un modo di lavorare "straordinario" e che, come tale, va autorizzato sul piano amministrativo perché si allontana dalle procedure e dalle routines prescritte da programmi ed ordinamenti, bensì il modo "ordinario" di lavorare, di elaborare e realizzare l'offerta formativa. Dunque, un dover essere dell'agire istituzionale della scuola.

Ricerca/sperimentazione/sviluppo

Partiamo innanzitutto con un chia-

rimento dei termini.

Il binomio ricerca e sviluppo è nato nel campo della organizzazione aziendale e dell'analisi socio-organizzativa. È inevitabile allargare il discorso a questa dimensione che chiama in causa la dimensione organizzativa, ma anche coglierne la specificità e la tematizzazione rispetto alla scuola.

La R&S (Ricerca e Sviluppo) è nata come sotto-sistema organizzativo per garantire all'impresa la capacità di migliorare i propri prodotti e i propri processi, innalzandone la qualità e/o innovando. In contesti di organizzazione d'impresa, dunque, la ricerca praticata non è mai ricerca pura e disinteressata, ma ricerca operativa, ricerca-azione, ricerca-intervento. Le organizzazioni d'impresa che vogliono operare con successo sul mercato hanno sempre un servizio di ricerca e sviluppo e, spesso, anche di formazione. Infatti, soltanto la capacità di migliorare e di innovare può garantire successo e sopravvivenza. Per questo lo sviluppo è parte costituente della stessa ricerca, anzi la legittima attraverso la crescita, l'ampliamento, l'avanzamento complessivo. Inoltre, tendenzialmente, l'impresa che fa ricerca professionalizza il lavoro dei propri operatori o almeno di una parte di essi, e spesso è costretta a modificare la sua stessa organizzazione.

Sperimentazione, invece, è il termine che si usa per indicare il processo di validazione di un'ipotesi relativa ad una innovazione che si intende introdurre.

Sperimentare, dunque, è una fase del processo innovativo e migliorativo: da una parte è il risultato di una precedente azione di ricerca e, dall'altra, prelude ad una generalizzazione dei risultati sperimentali.

In mancanza di autonomia, tante sono state le sperimentazioni delle scuole autorizzate dal Ministero e ancora di più quelle proposte centralmente e realizzate dalle scuole. Non sempre queste sperimentazio-

ni possono essere collocate in un percorso di ricerca, quasi mai si è arrivati alle generalizzazioni dei risultati. Dobbiamo altresì riconoscere che le scuole sperimentali, più delle altre, o almeno in modo più consapevole, hanno sviluppato capacità innovative che oggi rappresentano un punto di partenza di grande rilievo.

Rapporto tra ricerca e didattica, tra ricerca ed organizzazione.

La scuola autonoma è chiamata a progettare e riprogettare il proprio specifico servizio. Ciò comporta la necessità di professionalizzare il lavoro degli insegnanti, modificandone la formazione iniziale e in servizio, ma anche rivalutando il *sapere pratico* (la didattica) che, fatto oggetto di ricerca, garantisce innovazione e miglioramento continui. Ma una scuola che fa ricerca ha bisogno di nuovi assetti organizzativi interni ed esterni e, soprattutto, deve abbandonare il predominante e perdurante modello organizzativo burocratico, passando gradualmente ma decisamente a modelli di tipo professionale.

Questo versante della ricerca/sviluppo impone, in via prioritaria, alla scuola di modificare la propria struttura organizzativa istituendo un dipartimento – ovvero un servizio – dedicato alla R&S, dove sia possibile per gli insegnanti fare concretamente ricerca.

Con la ricerca, il docente modifica il rapporto tra conoscenza educativa e prassi. L'insegnante ricercatore, infatti, non solo utilizza la conoscenza educativa di base per orientare la propria prassi, ma arricchisce questa stessa conoscenza, la modifica e ne genera di nuova, facendo oggetto di riflessione le azioni didattiche e riformulando teorie dell'azione, in un contesto di comunità professionale in cui fondamentale diventa la socializzazione delle conoscenze pratiche attraverso la formazione (apprendimento organizzativo). Lo

sviluppo connesso alla ricerca degli insegnanti si configura, dunque, come sviluppo professionale, ovvero come crescita, corroborazione, ri-costruzione di una professione ancorata fortemente ai contesti in cui viene esercitata, tanto che da essi ne assume il profilo fondamentale.

È chiaro, a questo punto, che la ricerca e lo sviluppo operino in forte interfaccia, ma anche come la ricerca organizzativa e quella più strettamente didattica siano strettamente legate e come lo sviluppo dell'una comporta quello dell'altra in un continuo rapporto dialettico.

La cultura e la pratica della ricerca comportano, concretamente, per ogni scuola, da sola e/ con altre scuole, la messa a punto di progetti di miglioramento del funzionamento organizzativo e, contemporaneamente, progetti di investimento sulle risorse umane, per consentirne crescita e valorizzazione.

Quale ricerca per la scuola

Pur senza volersi addentrare nel discorso sui modelli della ricerca pedagogica e didattica, che, tuttavia, hanno sempre in comune il fatto di collocarsi nell'ambito della più vasta ricerca sociale e da questa ne mutuano lo statuto epistemologico fondamentale, facciamo alcune ipotesi su quale modello sia compatibile con quanto tracciato dalla normativa prima sinteticamente esplorata, con i compiti di ricerca di altri soggetti, con la capacità professionale degli insegnanti e con la storia della ricerca sviluppatasi nelle scuole del nostro paese in questi ultimi decenni.

A ben considerare, i primi tentativi di ricerca praticati nelle nostre scuole sono nati proprio dalle possibilità offerte da quanto previsto dalle disposizioni sulla ricerca, la sperimentazione e l'aggiornamento contenute nel D.P.R. n. 419/77 e, in particolare, attraverso le iniziative promosse direttamente dal Ministero. Si è, così, diffuso soprattutto il modello della speri-

mentazione orientata molto sul versante della innovazione *tout court* e molto poco su quello della ricerca.

Questo modo di fare ricerca attraverso la sperimentazione ha consentito la sopravvivenza e la tenuta del nostro sistema scolastico nazionale, ma non ha creato vere competenze di ricerca negli insegnanti né una competenza di tipo organizzativo da parte delle singole scuole. È soltanto con il supporto di alcuni IRSSAE, di alcuni laboratori didattici universitari e delle Associazioni degli insegnanti che - soprattutto in questi ultimi quindici anni - nelle scuole si sono andate diffondendo esperienze di ricerca operativa che possiamo ricondurre nel vasto ambito della ricerca-azione.

Questo modello, pur nella pluralità degli approcci e delle pratiche e con la problematicità connessa con il suo statuto epistemologico, non solo è quello più diffuso nelle scuole, ma oggi si pone come la tipologia di ricerca fondamentale delle scuole autonome. E ciò, per due motivi essenziali.

Il primo motivo è collegato con le professionalità presenti nella scuola: quella docente e quella dirigente. Per gli insegnanti, la ricerca-azione dà spessore scientifico sia alla affermazione normativa che sancisce la libertà di insegnamento che alla formazione in servizio intesa come sviluppo professionale. In questa prospettiva, infatti, prende corpo l'ipotesi dell'insegnante ricercatore e della comunità docente come "ricercatore collettivo", recidendo i legami di dipendenza da aggiornamenti estemporanei ed eteronomi a favore di una vera formazione, centrata sui bisogni dei docenti rapportati ai bisogni degli studenti e, contemporaneamente, in grado di valorizzare conoscenze ed esperienze attraverso forme di ricostruzione cognitiva, rielaborazione emotiva e "sensemaking".

Per i dirigenti scolastici, invece, la

ricerca-azione sembra offrire strumenti per una reinterpretazione, sotto l'egida della leadership educativa, della funzione manageriale, assunta come promozione, coordinamento, valorizzazione delle risorse umane, visione strategica, capacità innovativa. La decisionalità dirigenziale, inoltre, si dota di abiti scientifici e culturali, (ricerca) e di abiti etici e deontologici (azione).

Il secondo motivo trova le sue radici nelle caratteristiche stesse della ricerca azione, tutte collocabili nella sua vocazione orientata non alla generalizzazione di pratiche didattiche, ma alla capacità di modificare le stesse attraverso i cambiamenti apportati dagli interventi di ricerca nella professionalità docente. Infatti, possiamo affermare che, pur senza la pretesa di essere esaustivi e con la consapevolezza dei rischi connessi con la sinteticità linguistica, gli aspetti fondamentali della ricerca azione sono così riassumibili:

- L'approccio fenomenologico che privilegia le epistemologie interpretative ed ermeneutiche, centrato sull'attività di elaborazione di significati e sull'accordo e il consenso circa le definizioni della situazione di ricerca;
- La riflessione sulle azioni che è sì stimolata dalle esperienze, ma passa attraverso l'accettazione delle discrepanze esistenti tra le aspettative connesse con gli interventi didattici e i risultati concreti ottenuti e la disponibilità ad abbandonare alcune routines professionali messe in discussione;
- L'orientamento al cambiamento connesso con la problematicità dell'azione formativa e con la necessità di arrivare ad elaborare nuove pratiche educative e a concettualizzarle nella comunità professionale che si crea con l'attività di ricerca-azione e da questa è alimentata.

Luoghi e non luoghi della formazione

Tre anni di esperienza per le "funzioni obiettivo"

di Graziana Neri
Responsabile di Progetto
Provincia di Forlì-Cesena

Un progetto di ampio respiro culturale, dedicato alla formazione in servizio dei docenti F. O., punta su innovazioni organizzative e metodologiche, tra valorizzazione dei ruoli e scambio professionale.

La formazione per gli insegnanti che svolgono funzioni obiettivo, in atto dall'a. s. 1999/00, ha rappresentato un tentativo di modifica del sistema di aggiornamento e formazione degli insegnanti nelle intenzioni e nell'impianto progettuale tracciato dal Coordinamento per la Formazione degli Insegnanti (CFI del M.P.I., allora diretto da Mario Dutto) e recepito nel documento di indirizzo nazionale dell'Osservatorio di orientamento e monitoraggio (organismo paritetico bilaterale previsto dal CCNI) che ne ha definito il modello organizzativo.

Concretamente è stato un tentativo di mettere in opera un'azione di carattere generale in modi diversi dai tradizionali piani nazionali di aggiornamento (di carattere gerarchico, con separazione tra le fasi di progettazione nazionale e di esecuzione finale secondo schemi prescrittivi e uniformi). Con sguardo retrospettivo si può sinteticamente rilevare il senso di "incompletezza" di questo disegno complessivo per effetto dei macro-eventi intercorsi nel triennio (il processo di riforma dell'Amministrazione Scolastica e l'avvio dell'autonomia scolastica, il cambiamento della compagine governativa e politica, tanto per citarne alcuni) che hanno reso più difficoltoso o affievolito il respiro culturale complessivo, interrompendo linee di azione che avrebbero richiesto continuità di guida nello sviluppo. Certamente l'esperienza

triennale, con le sue luci ed ombre, offre elementi di riflessione sul senso e la pratica della formazione in servizio dei docenti:

1) Caratteristiche del target

Il progetto nasce nel contesto normativo del CCNL/CCNI (98/01) che prevede una specifica azione formativa *obbligatoria di almeno 30 ore* per gli insegnanti a cui i rispettivi collegi dei docenti attribuiscono compiti di gestione/coordinamento, indicativamente raggruppati in 4 o 5 aree diverse. Si tratta di un target molto numeroso (58.000 insegnanti circa a livello nazionale) distribuito capillarmente nelle singole scuole, diversificato per ordini e gradi; perlopiù si tratta di insegnanti a metà carriera con esperienze e professionalità già ricca ed articolata. Istituzionalmente rappresentano la rete tecnico-professionale di gestione e sviluppo delle scuole autonome, struttura affine al middle-management anglosassone, ma tipicamente italiana è la scelta della differenziazione per aree di compiti e funzioni: questa *ambiguità* ha pesato non poco nella organizzazione della formazione ed è riscontrabile nella rilevazione dei *bisogni formativi* dei corsisti che oscillano parimenti tra esigenze di approfondimento su aspetti trasversali alla funzione, riconducibili allo sviluppo organizzativo (coordinamento gruppi, gestione processi, comunicazione e relazione) e bisogni più mirati allo specifico campo di azione, invero alquanto differenziati all'interno della stessa area per tipologia e ordine di scuola, nonché per scelte legate ai singoli POF.

2) Il modello organizzativo

Gli obiettivi generali e gli orientamenti di fondo sono stati definiti a *livello nazionale* (CCNI, Osservatorio di Orientamento e Monitoraggio, C.F.I.) la progettazione e la

messa in opera degli interventi sono stati assegnati a *livello provinciale* con la previsione di una nuova figura di **responsabile di progetto**, nominata dal Provveditore agli Studi su indicazione del Nucleo per l'Autonomia, quale struttura di riferimento provinciale, e con l'attivazione di un pool di ispettori tecnici con compiti di assistenza e di supervisione regionale.

Costituisce fatto del tutto nuovo e dirompente rispetto alla tradizionale formazione nella scuola l'invito ad avvalersi, per la realizzazione dei percorsi formativi, della collaborazione di agenzie, istituzioni e soggetti esterni accreditati: il passaggio **dalla gestione diretta alla gestione in affidamento**, sperimentata in alcune province, come a Forlì-Cesena, si è rivelata efficace sul piano amministrativo-gestionale e funzionale ad una organizzazione complessa e articolata sul territorio per grandi numeri di corsisti (n° 300 F.O. nel primo anno con l'attivazione di 13 corsi decentrati). Sul piano culturale e dell'efficacia formativa occorre rilevare, a conclusione dell'esperienza, che meglio hanno corrisposto agli obiettivi assegnati le reti di scuole (ad es. Direzione S. Mauro e Distretto 45) e l'IRRE Emilia Romagna (equipe di Armando Luisi), ovvero quegli istituti che hanno specifica finalizzazione e professionalità acquisite nel settore della formazione docenti: non s'intende con ciò chiudersi in una prospettiva autoreferenziale, ma contestualizzare in termini di qualità il rapporto domanda-offerta di formazione sul territorio. Può aver gravato la specificità di una formazione rivolta a figure professionali di secondo livello quali le F/O da un lato, e la mancanza di un'anagrafe dei formatori o di un albo di enti qualificati e accreditati dall'altro.

3) L'impianto metodologico

Il documento di indirizzo dell'osser-

vatorio ha configurato l'intervento formativo con modalità di lavoro interattive e di ricerca-azione, facendo leva sul dialogo professionale, sullo scambio di esperienze fra docenti, sul loro coinvolgimento attivo e sul ruolo di accompagnamento e stimolo alla riflessione sulle esperienze da assegnare a figure di **coordinatori/conduuttori di gruppo/tutor della formazione**.

L'intervento è stato quindi proposto attraverso un'organizzazione modulare che si è snodata lungo due direttrici:

- a) il territorio come luogo di formazione in presenza
- b) il sito virtuale per la formazione a distanza, on-line.

A - Il territorio come luogo di incontro e di scambio professionale

(corrispondente al modulo in presenza di 20 ore, di cui 8 affidate all'Amministrazione Scolastica per l'accoglienza, 12 al modulo locale per gli approfondimenti).

L'intervento formativo è stato costruito per gruppi territoriali di insegnanti (n° 20-25) organizzati per aree funzionali (nei primi 2 anni), per temi trasversali (nell'ultimo anno): alla luce dell'esperienza la formazione trasversale appare più rispondente allo sviluppo e all'apprendimento organizzativo.

Tre aspetti meritano, a mio parere, una riflessione critica, tenuto conto delle problematiche riscontrate:

- l'apprendimento professionale e la dimensione locale è stato un rapporto molto dibattuto nello scorso triennio: dalla scuola autonoma come laboratorio professionale (D.M. 210/99), alle reti di scuole, ai centri integrati di servizi territoriali, il problema della formazione continua dei docenti nella molteplicità delle forme e differenziazioni fino a giungere alla personalizzazione dei percorsi, rivendica strutture territoriali di riferimento, azioni di regia, snodi di opportunità (ricerca/formazione/ documentazione/monitoraggio) e di soggetti diversi interagenti (Università, IRRE, associazioni professionali, ecc.). Questa prospettiva, attualmente oscurata, era

sottesa al piano di formazione delle F/O;

- nella nuova concezione del docente come "professionista riflessivo", capace di "apprendimento indipendente", impegnato in un processo continuo di apprendimento attivo e autodiretto, coinvolto in una "comunità di pratiche" che promuove la riflessione e lo scambio all'interno di una cultura collaborativa tra pari e di una scuola intesa sempre più come laboratorio professionale che offre dignità al sapere pratico degli insegnanti è necessario pensare in termini di competenze metodologiche al profilo del **tutor** come figura fondamentale di supporto e orientamento professionale. Prevalente è tuttora il ricorso alla lezione frontale, al rapporto trasmissivo tipico docente-discente, per mancanza di specifiche competenze tutoriali da parte di alcuni operatori della formazione;
- l'obiettivo di consolidare la cultura e la pratica dell'autonomia scolastica attraverso la valorizzazione di ruoli e responsabilità intermedie avrebbe dovuto prevedere un maggiore coinvolgimento della nuova figura del **dirigente scolastico** nell'elaborazione del progetto formativo locale; così pure il gruppo di progetto, a partire dal responsabile provinciale, avrebbe dovuto predisporre preventivamente un profilo di competenze da sviluppare correlate alle aree di azione proprie alle F/O: *l'area manageriale* (per la gestione delle risorse umane, finanziarie e materiali), *l'area della leadership* (per la gestione delle relazioni e dei sistemi culturali della scuola e del territorio), *l'area professionale* (più attinente alle problematiche dell'insegnamento-apprendimento). Così facendo si sarebbe potuto dar seguito ad una certificazione delle competenze raggiunte nell'ambito del corso, azione potenzialmente auspicata nel documento dell'osservatorio, ma di fatto resasi impraticabile, non ultimo anche per l'eseguità del monte ore di formazione in presenza.

B - La formazione a distanza su sito virtuale attivato dalla B.D.P. di Firenze, (corrispondente al modulo formativo interattivo on-line di 10 ore in autoformazione).

Il pacchetto formativo è stato predisposto a livello nazionale (documenti on-line, consulenza telematica di esperti) e a livello provinciale per la partecipazione ai forum.

Per la gestione delle reti locali è stata istituita in ogni provincia la figura del **tutor di rete**, per accompagnare i docenti nell'attività di registrazione al sito, navigazione, partecipazione al forum. È stata un'esperienza fortemente innovativa e straordinaria per la praticabilità del ricorso alle tecnologie da parte di numeri così elevati di corsisti, per il rinforzo che si è realizzato alla pratica dell'autoformazione e all'approccio tecnologico, per l'impulso offerto all'impianto metodologico del dialogo e dello scambio professionale. Nonostante le difficoltà registrate di natura tecnica (ritardi nell'allestimento del sito da parte della B.D.P., difficoltà di accesso, rigidità del sistema) e di natura metodologica (carente collegamento dell'attività di formazione on-line con l'attività del modulo in presenza, specie nel primo anno del corso), si può affermare che è stata sperimentata una modalità d'azione per favorire modelli di partecipazione attiva diversificati e professionalizzanti.

MPI - CFI, *Reinventiamo la formazione continua degli insegnanti*, MPI, Roma, 1999

MPI - CFI, *Sviluppiamo la formazione continua degli insegnanti*, MPI, Roma, 2000

M. G. Dutto, *La formazione continua degli insegnanti: ieri, oggi, domani*, in "Annali della Pubblica Istruzione" n. 1 - 2 (2000)

G. Cerini - M. Spinosi, *La formazione continua per il personale della scuola*, in "Notizie della scuola" n. 8, dicembre 2001

G. Cerini (a cura di), *I servizi territoriali per i docenti*, MPI, Tecnodid, Napoli, 2001

R. Barbero - P. Nervo (a cura di), *Funzioni obiettivo e nuove professionalità*, IRRE Piemonte, Tecnodid, Napoli, 2002.

D. Cristanini - M. Spinosi (a cura di), *Le funzioni obiettivo*, Tecnodid, Napoli.

La formazione per i docenti neoassunti

di Laura Gianferrari
Dirigente Scolastico
C.S.A. di Parma

Il modello formativo proposto in questo anno scolastico per i neoassunti, richiedendo il corso attivo del soggetto in formazione, orienta verso prospettive di autoapprendimento e rafforza la capacità di imparare ad apprendere. Le molte luci e le poche ombre di un'esperienza concreta.

L'esperienza della formazione per docenti neoassunti, così come è venuta configurandosi nel presente anno scolastico, a seguito delle profonde innovazioni apportate dalla nuova normativa, necessiterà senz'altro di un adeguato approfondimento, nonché di una valutazione supportata da riscontri documentali, ma già ora può essere opportuno compiere intorno ad essa alcune considerazioni.

Con una serie di note successive (C.M. n.9/Segr. del 30/10/01; Documento allegato alla C.M. citata; nota del 20/12/01 prot. 2561) il modello dei corsi di formazione per docenti neoassunti è stato profondamente rimodellato: al tradizionale impianto provinciale, strutturato interamente in momenti di formazione in presenza, svolti per lo più secondo la metodologia della relazione d'esperto, si è sostituito un impianto nazionale, incentrato sulla frequentazione di un ambiente di apprendimento *e-learning* e supportato da momenti di incontro in presenza, organizzati a livello territoriale, aventi la funzione di raccordare l'esperienza di apprendimento *on-line* con l'esperienza concreta del docente.

Le considerazioni intorno a tale modello formativo è bene si sviluppino intorno a due livelli di riflessione, che qui si cercherà di accen-

nare: la portata e il significato dell'impianto proposto; la sua realizzazione concreta

a) Il modello formativo

Il modello proposto ha senz'altro in sé una forte valenza culturale: esso si pone infatti in sintonia con le più avanzate riflessioni intorno alla funzione e al ruolo della formazione nella società di oggi. È una proposta che ha i suoi presupposti in alcune acquisizioni culturali che negli ultimi anni sono state fatte proprie dai soggetti che svolgono attività di ricerca e di pratica nell'ambito della formazione

Si tratta, primi fra tutti, dei principi del *lifelong learning*, del *teacher learning*, dell'*e-learning*.

Presupposti che devono necessariamente essere richiamati, seppure molto rapidamente, nel momento in cui si cerca di riflettere intorno a quest'esperienza, anche perché qualunque proposta, nel prossimo futuro, riguarderà la formazione del personale della scuola, dovrà misurarsi con essi.

La definizione di *lifelong learning* contenuta nel rapporto dell'EUROSTAT (Istituto statistico dell'Unione Europea) del febbraio 2001 (risultato della ricerca di un gruppo di lavoro costituito anche da rappresentanti delle Direzioni generali e delle Agenzie internazionali per la cultura e l'educazione), comprende "tutte le attività di apprendimento, formali e informali, che siano finalizzate al miglioramento delle conoscenze, competenze, capacità /abilità individuali, e siano realizzate sulla base di elementi di durata e continuità." È una definizione che ha una dimensione temporale, riguardante l'arco temporale in cui le attività formative possono espletarsi: l'intero arco della vita; e una dimensione orizzontale, riguardante la molteplicità degli ambienti in cui può avvenire l'apprendimento, che possono appunto essere diversi e

diversamente collocati, ma sempre rilevanti e interconnessi.

Non a caso l'attenzione sul *lifelong learning* è andata via via aumentando in questi ultimissimi anni a livello internazionale, da quando, a metà degli anni '90 (cfr. OCSE, 1996) l'OCSE ha sollecitato una sempre più ampia e approfondita discussione intorno alle strategie di apprendimento per tutta la vita, fino ai più recenti documenti dell'Unione Europea sulle politiche dell'occupazione e del lavoro, e al Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente del novembre 2000 (cfr. Commissione delle Comunità Europee, 2000).

Tale interesse è determinato dalla consapevolezza di come sia includibile, per il sistema formativo di un paese, rispondere con flessibilità ed efficacia alle esigenze di una società che, per la sua complessità e per l'accelerazione delle dinamiche sociali ed economiche, necessita di investimenti ed azioni forti e sistematiche sull'apprendimento.

Elementi come lo sviluppo della società scientifica, l'universalizzazione dell'economia, la tecnologia informatica portano nel nostro presente e porteranno nel nostro futuro trasformazioni profonde, radicali e in continua evoluzione, con la conseguente richiesta di competenze sempre più elevate e, soprattutto, mai definite una volta per tutte. All'esigenza di competenze/conoscenze/specializzazioni acquisite nella formazione iniziale si accompagna sempre più l'esigenza di ampie specializzazioni, formazione e apprendimento permanente in tutto l'arco della vita. È l'intero sistema della formazione che nei paesi tecnologicamente avanzati va oggi ripensato come sistema di formazione nel corso della vita.

Emerge di conseguenza la necessità di proporre modelli formativi innovativi, flessibili, articolati, orientati a rafforzare nei discenti la

Area pedagogico - culturale

capacità di imparare ad apprendere anche attraverso l'autoapprendimento, modelli in cui si ritrovino principi quali:

- la centralità della soggettività e dell'autodeterminazione del discente;
- l'autoprogettazione del percorso formativo;
- la partecipazione attiva e consapevole al percorso formativo;
- la pluralità e diversificazione delle tipologie formative proposte;
- la finalizzazione all'accrescimento della professionalità in funzione sia delle esigenze individuali, sia del contesto in cui si opera.

In questa prospettiva, la sottolineatura di strategie *e-learning* appare inevitabile, in quanto esse coniugano due importanti esigenze: una praconologica, prestandosi in modo ottimale alla fruizione di chi è in apprendimento pur essendo inserito a pieno titolo e ritmo nel sistema lavorativo; una sostanziale: richiedendo il concorso attivo del soggetto in formazione, orienta verso prospettive di autoapprendimento, rafforza la capacità di imparare ad apprendere. Elementi fondamentali, questi, nella prospettiva dell'apprendimento lungo tutta la vita e della partecipazione attiva e responsabile al cambiamento continuo.

Il modello formativo proposto per i docenti neoassunti si colloca senz'altro nella direzione delle indicazioni qui riportate. Sono evidenti gli elementi che lo connotano in tal senso:

- l'intento di concepire la formazione in ingresso come primo momento di un processo più complesso che riguarda tutta la formazione in servizio, finalizzata alla progressiva maturazione della professionalità docente (cfr. nota MIUR del 20.12.2001, Formazione in ingresso dei docenti neoassunti);
- la creazione di un ambiente di apprendimento *e-learning* aperto e flessibile, che sostiene un percorso individualizzato di apprendimento e che richiede per la sua fruizione la compartecipazione attiva del docente;

- la promozione di una competenza e consapevolezza nell'utilizzo dell'informazione disponibile, che garantisca nel tempo la capacità del docente di accedere al patrimonio di conoscenze disponibili, come atteggiamento costante del suo essere insegnante;
- l'esperienza diretta delle nuove tecnologie e delle loro potenzialità quali strumenti di professionalizzazione;
- l'interattività dei momenti di formazione in presenza, che si pongono non come momenti di ricezione di informazioni, ma come momenti di riflessione e di produzione di ipotesi di lavoro e/o di soluzioni operative.

Una tale impostazione ha dunque il merito di costituire una proposta di tipo "alto", in sintonia con le linee più avanzate della ricerca europea. Un messaggio forte del Ministero, che ha inteso in tal modo innovare profondamente percorsi già tradizionalmente sperimentati.

b) La realizzazione

Spostandosi poi sul piano della realizzazione, è innegabile una certa difficoltà dell'Amministrazione a trasformare in pratica concreta gli intenti e i presupposti sottesi alla proposta.

Punti problematici si sono particolarmente rivelati i seguenti.

- La funzionalità della piattaforma informatica. I ritardi nel suo pieno funzionamento hanno certamente ostacolato lo svolgimento del corso, specie al suo avvio: di fronte alle difficoltà tecniche incontrate, i corsisti hanno avuto momenti di disagio e a volte di rifiuto. Una delle caratteristiche che dovrebbe connotare un ambiente virtuale di apprendimento è la sua connotazione come *friendly*, al contrario a causa di alcune rigidità del sistema e delle difficoltà di accesso, l'ambiente proposto è stato percepito come *ostile*. Aggiustamenti successivi ne hanno reso via via più agevole la frequentazione, ma per i siti

virtuali vale, come è più che per quelli reali, la qualità del percepito e dell'impatto iniziale che se ne ricava, difficilmente modificabili in tempi successivi.

- La mancata previsione di una fase formativa per i tutor di corso: sono queste le figure chiave di tutto il modello, essendo affidato loro il compito di accompagnare i docenti nel percorso di riflessione e di mediazione tra l'*on line* e l'esperienza professionale reale. Si tratta di una figura che non sembra improvvisabile, in quanto connotata da competenze plurime e complesse, di tipo altamente specialistico: relazionale, culturale, informatico. Aver presupposto che tali competenze fossero già in possesso di un alto numero di docenti, perché alto era il numero dei tutor necessari, è stata una fuga in avanti. In realtà, considerata la numerosità dei corsi attivati, si è necessariamente dovuto far ricorso a figure che, salvo eccezioni, possedevano solo una parte delle competenze necessarie. Il livello di impegno e disponibilità profuso dai tutor nel non facile lavoro che hanno dovuto affrontare è stato comunque elevatissimo ed è stata la chiave di volta che ha permesso il funzionamento dei corsi, ma ciò non toglie che sarebbe stata doverosa una fase formativa nei loro confronti.
- Un altro presupposto erroneamente dato per scontato riguarda le dotazioni informatiche delle singole istituzioni scolastiche e le loro condizioni d'uso. Illusorio ritenere che potesse essere semplice ed agevole per un così alto numero di docenti accedere ai PC delle scuole nei modi e tempi necessari per lo svolgimento del percorso on line. In realtà nelle nostre scuole si sconta una difficoltà strutturale legata alla mancanza non di attrezzature, ma di tecnici: questa figura è prevista solo negli istituti secondari di secondo grado, cosicché nella maggioranza delle scuole si riscontrano gravi difficoltà riguar-

do la manutenzione costante delle attrezzature e ancor più riguardo al supporto per i docenti che intendono utilizzarle, mancando magari delle abilità necessarie ad affrontare problemi tecnici anche di poco conto.

- Parallelamente, si è dato per scontato il possesso, da parte di tutti i docenti neoassunti, delle competenze minime per l'uso del Pc e l'accesso alla rete, mentre in realtà per molti di loro si è trattato in assoluto del primo approccio alle tecnologie informatiche. Si è cercato di ovviare a tale difficoltà con il correttivo provinciale di brevi, intensivi corsi informatici, che dotassero ogni docente delle abilità minime per la frequentazione di un ambiente *e-learning*, ma senz'altro si è trattato di un elemento non adeguatamente considerato nel momento in cui si è proposto il modello formativo.
- Un ultimo, ma fondamentale punto su cui riflettere, riguarda la particolare fascia di soggetti in formazione: docenti neoassunti, per cui non è peregrino ipotizzare l'esistenza di bisogni formativi specifici. Ad esempio la necessità di conoscere alcuni elementi fondamentali relativi al funzionamento del sistema scolastico e di orientarsi in essi (autonomia delle istituzioni scolastiche, Legge 104/92 e percorsi di integrazione scolastica, responsabilità del docente...) Si tratta di un'esigenza non solo individuale, poiché tali conoscenze rappresentano il quadro di riferimento basilare entro cui il docente esplica la propria attività, ma soprattutto è un'esigenza del sistema scolastico, a garanzia che tutti i docenti che vi operano abbiano un medesimo patrimonio di conoscenze comuni intorno ai "fondamentali" del lavoro del docente. Il modello proposto non tiene in alcuna considerazione tale specificità, al contrario offre molteplici percorsi formativi, lasciando al singolo docente la possibilità di ritagliarsi

un individuale itinerario di lavoro. Un'impostazione corretta in linea generale sul piano culturale, ma che forse, utilizzata come esclusiva, rischia di lasciare scoperte alcune specifiche esigenze sia dei docenti neoassunti sia del sistema scolastico in cui essi s'inseriscono.

Sembra dunque si sia trattato nel complesso di un progetto con una forte valenza culturale, i cui aspetti positivi sono da rinvenire:

- da un lato nell'aver puntato a sviluppare nei docenti motivazioni e competenze relativamente a forme di autoapprendimento, con un forte utilizzo delle tecnologie informatiche in funzione formativa, operazione questa che, considerato i grandi numeri su cui è stata compiuta, contribuirà non poco a mutare il panorama delle competenze e dell'approccio culturale dei docenti delle nostre scuole (i primi riscontri che, ancora in via informale, stanno pervenendo dai corsi, testimoniano che, nonostante le difficoltà operative incontrate, la valutazione dei cor-

sisti sull'utilità e la qualità dell'informazione disponibile in rete sia positiva);

- dall'altro nell'aver sviluppato una consapevolezza diffusa intorno alla necessità di un approccio diverso alla formazione e alla necessità di nuove figure (tutor per l'*e-learning*) da inserire nel panorama attuale delle risorse e competenze disponibili.

Un progetto tuttavia cui è mancata un'adeguata trasposizione sul piano realizzativo, per una imperfetta considerazione delle implicazioni pratico-operative che essa avrebbe comportato. Sarebbe altamente inopportuno e riduttivo identificare l'esperienza che si è compiuta con le difficoltà incontrate, al contrario si tratterà di prendere da esse spunto per apportare al modello i correttivi necessari ad una migliore funzionalità ed efficacia. ■

IntegrAzioni in rete

Un portale interattivo per l'integrazione scolastica e l'accompagnamento al lavoro degli studenti in situazione di handicap

Il progetto "IntegrAzioni in rete", promosso da **Didacta Onlus**, di cui **ASPFI** (Associazione Sviluppo di Progetti Informatici per gli Handicappati) e **Anastasia Soc. Coop** sono soci fondatori, in partnership con il **Consorzio "Istituti Professionali dell'Emilia Romagna"**, ha realizzato un sistema basato su Web.

Il sistema fornisce strumenti per l'informazione, la formazione, la consulenza e l'assistenza a distanza, la condivisione di risorse ed esperienze, ai vari soggetti coinvolti nei processi che conducono persone in situazione di handicap dalla scuola alla formazione professionale fino alle soglie dell'integrazione lavorativa.

I materiali e gli strumenti presenti sul Portale sono il frutto di un felice connubio tra le migliori pratiche d'integrazione scolastica, sviluppate dagli Istituti Professionali, e i modelli di integrazione lavorativa, realizzati nell'ambito delle iniziative comunitarie relative al programma "Occupazione Horizon" dell'Unione Europea.

All'interno del portale le informazioni, gli strumenti e i servizi sono organizzati per aree tematiche. Un ruolo importante viene svolto dai forum, moderati da esperti e consulenti che hanno una consolidata esperienza nel campo della scuola e dei sussidi tecnologici per l'integrazione.

Sono in fase di allestimento nuovi servizi di formazione a distanza, con moduli relativi al conseguimento della patente europea per l'uso del computer da parte di allievi disabili.

Il portale è strumento innovativo, dinamico, cooperativo; è al servizio degli operatori della scuola, dei vari istituti, dei dirigenti scolastici.

Per informazioni: Info@integrAzioni.it

Riferimenti:

Tullio Maccarrone presso Anastasia via San Gervasio 2 40121 Bologna tel. 051- 23 50 13

Piero Cecchini presso ASPFI Via Arienti 6-8 40124 Bologna tel. 051 27 78 11

Prof. Rosanna Rossi presso IPSSCT "Morante" Via Selmi 16 41019 Sassuolo (MO) tel. 0536- 88 11 62.

di Nerino Arcangeli
IRRE Emilia Romagna
arcangeli@irreer.it

Educazione e media: indicatori di qualità

Presentazione di un possibile modello di valutazione della qualità delle esperienze didattiche che utilizzano le tecnologie informatiche e multimediali.

Nel precedente terzo contributo “Educazione e media: elementi didattici” ci si era soffermati a riflettere su alcuni “elementi didattici” capaci di sostanziare una vera e propria “ergonomia didattica dei media”.

Si era sviluppata un’analisi sulle strumentazioni e sui contesti (“Aule multimediali e supporti di rete”), sulle modalità con cui si apprende (“Nuove dinamiche cognitive nella interazione tra soggetto e media”), sul bisogno di strutturare in modo efficace le situazioni apprenditive (“Nuovi ambienti di apprendimento da progettare e da allestire”), sulle nove modalità di costruzione della conoscenza (“Costruzione sociale e cooperativa della conoscenza”).¹

In questo quarto contributo si intende orientare la riflessione verso alcuni “indicatori di qualità”, cui è opportuno porre attenzione, al fine di rendere sempre più efficace la sequenza insegnamento – apprendimento realizzata con l’utilizzazione dei linguaggi informatici e/o massmediatici.

Il tema, come preannunciato a conclusione del terzo contributo, viene introdotto dalla seguente frase di Maria Grazia Masi (Arcangeli N. 2002, 119).²

Esperienze didattiche multimediali: la qualità come promozione della autonomia dello studente

“Nel corso degli studi i ragazzi motivati ad apprendere

acquisiscono più o meno rapidamente un efficace metodo di studio. Risulta altrettanto importante creare le condizioni affinché gli studenti siano autonomi nel fare ricerche, o almeno lo diventino nel più breve tempo possibile.

Non è sempre facile impostare una didattica per questo ultimo tipo di attività.

Nella sperimentazione di attività volte a far lavorare gli studenti in prima persona alcuni docenti si limitano a proporre esperienze che prevedono l’uso di schede-guida ...

In realtà non si è riconosciuto il problema di base e quindi non si sono probabilmente cercate

le risposte più adeguate... Allora, si può ragionevolmente pensare di arrivare ad ottenere che gli studenti lavorino con maggiore indipendenza dal docente?

(Maria Grazia Masi)

Molteplici interrogativi vengono suscitati dalla frase di apertura di Maria Grazia Masi, in quanto in essa si ipotizza una radicale trasformazione di molti elementi della didattica tradizionale, per ricondurre la sequenza insegnamento – apprendimento al modello della “ricerca”, soprattutto nella prospettiva di promuovere l’autonomia e l’indipendenza dello studente.

L’ipotesi di lavoro introdotta da Masi appare non solo affascinante e suggestiva, ma decisamente possibile e realizzabile se proiettata nell’ottica di una ergonomia didattica armonica ed equilibrata, in cui l’introduzione delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione possano assicurare quel

contributo peculiare ed essenziale alla autonomia dello studente che è la finalità e la priorità di ogni intervento educativo e didattico.

L’esperienza didattica multimediale, infatti, come sviluppato nel precedente terzo contributo:

- necessita di competenze strumentali specifiche a priori possedute da docenti e da studenti (“Competenze informatiche e multimediali di primo e di secondo livello”);
- può realizzarsi solo con la presenza di determinate strumentazioni e in contesti specificatamente vocati (“Laboratori ed aule multimediali, supporti di rete”);
- attiva nuove strutture di apprendimento (“Nuove dinamiche cognitive nella interazione tra soggetto e media”);
- richiede di pianificare in modo minuzioso e molto dettagliato le situazioni apprenditive (“Nuovi ambienti di apprendimento da progettare e da allestire”);
- produce nove modalità di costruzione della conoscenza (“Costruzione sociale e cooperativa della conoscenza”).

All’interno di questo setting di lavoro vanno collocati ed acquisiscono piena valorizzazione i tre criteri che Maria Grazia Masi sostiene possano essere i tre indicatori su cui operare per definire ed elevare il livello di qualità delle esperienze didattiche multimediali. (Arcangeli N. 2002, 120).³

Questi i tre criteri:

1. **il problema iniziale**, che è la base logica del perché si intende realizzare tale esperienza didattica, che offre senso e significato al lavoro didattico, che determina le finalità da perseguire e gli obiettivi da raggiungere;
2. **il metodo**, che certifica la natu-

ra scientifica del processo di ricerca e le effettive modalità di lavoro e di indipendenza dello studente;

3. **il contenuto**, che definisce l'ambito entro cui la ricerca si sviluppa.

Operando su questi tre criteri è possibile promuovere la qualità dell'autonomia dello studente nel saper fare. Prima di entrare in modo dettagliato nello specifico dei tre criteri e presentare i risultati della rilevazione svolta in tutte le scuole dell'Emilia Romagna, è opportuno cercare di ridefinire in modo più completo cosa si intenda per autonomia nel sapere e nel saper fare dello studente.

Qualità dell'apprendimento ed autonomia dello studente

"Il concetto principale della teoria di Ausubel è quello di apprendimento significativo, contrapposto a quello di apprendimento meccanico.

Per imparare in modo significativo, gli individui devono poter collegare la nuova informazione a concetti e proposizioni rilevanti già posseduti.

...per una determinata strategia di insegnamento, l'apprendimento può variare da quasi passivo a fortemente significativo, da apprendimento ricettivo, in cui si ha una semplice, diretta trasmissione della informazione, ad apprendimento per scoperta, autonomo, in cui il discente identifica e seleziona l'informazione da imparare."
(J. D. Novak e D. B. Gowin)

Si è ritenuto utile proporre queste affermazioni molto efficaci di Novak e Gowin (Novak e Gowin, 1989, 24) relative alle modalità che possono produrre un apprendimento più o meno significativo.⁴

Immediato e spontaneo sorge l'interrogativo relativo alla possibilità di riuscire ad attuare insegnamenti di tipo meccanico quando si utilizzano le tecnologie della informazione e della comunicazione in

un ambiente di apprendimento allestito sul modello del laboratorio e la sequenza insegnamento – apprendimento si organizza sul modello della ricerca.

La risposta può essere solo negativa, qualora si attivi quel *setting* virtuoso di lavoro di cui si è data sintesi nel precedente paragrafo e che è stato il fulcro del precedente terzo contributo. In una parola: si ritiene impossibile un apprendimento di tipo meccanico, qualora si operi nel *setting* virtuoso di lavoro cui si è fatto riferimento. La qualità dell'apprendimento, infatti, è direttamente proporzionale al livello di autonomia che lo studente riesce ad investire nell'apprendimento stesso.

Basandosi proprio su questo fondamento epistemologico, è scientificamente corretto, pertinente e coerente porre come criteri di qualità delle esperienze didattiche la loro capacità di promuovere autonomia nel sapere e nel saper fare dello studente.

Si riprendono ora, al fine di un ulteriore approfondimento, le considerazioni di Maria Grazia Masi. (Arcangeli N. 2002, 119).⁵

"Se si intende per <autonomia nel fare> degli studenti la <capacità di rispondere ad una domanda nuova, progettando una strategia per ottenere la risposta e realizzando il progetto preparato>, diventa fondamentale cercare di rispondere in primo luogo a domande del tipo: Quali sono le caratteristiche delle esperienze che si stanno realizzando? Che cosa hanno in comune esperienze diverse? In che cosa invece differiscono? Quali sono le prime attività che lo studente deve saper fare o deve imparare a fare? E poi come deve proseguire? "
(Maria Grazia Masi)

In questa prospettiva di lavoro prendono vita i tre criteri, che sono

stati utilizzati da Maria Grazia Masi per strutturare un modello di indicatori di qualità per valutare le esperienze didattiche multimediali:

1. **il problema iniziale;**
2. **il metodo;**
3. **il contenuto.**

Questo modello di indicatori di qualità è stato applicato in un progetto di ricerca promosso dall'IRRE Emilia – Romagna, dall'Università di Bologna, dalla Regione Emilia – Romagna, con il contributo del Fondo Sociale Europeo: "Rilevazione statistica dell'hardware, del software e delle esperienze didattiche che utilizzano le tecnologie informatiche e multimediali nelle scuole dell'Emilia – Romagna."

L'indagine, riferita all'anno scolastico 2000/2001, ha potuto annotare una partecipazione positiva dell'88,9% delle 684 scuole della regione e di queste l'83,6% ha segnalato esperienze didattiche multimediali e/o informatizzate per un totale di 2246 esperienze.

A queste 2246 esperienze didattiche, dichiarate dai docenti delle scuole della regione, sono stati applicati i tre indicatori di qualità: il problema iniziale, il metodo, il contenuto.

È stato pubblicato un volume a conclusione della indagine⁶ e l'intero progetto di ricerca è disponibile nel sito <http://scuolanet.scuolanet.it/censsoft/>.

Un indicatore di qualità delle esperienze didattiche multimediali: il problema iniziale

Nel questionario, proposto ai docenti che dovevano dichiarare la presenza di esperienze didattiche informatizzate e/o multimediali, il primo criterio/indicatore di qualità del "problema iniziale" si presentava così formulato:

- All'inizio della esperienza didattica è stato individuato, esplicitato e scritto il problema da risolvere.

Tre le possibili risposte:

Sì - No - Non ricordo

Area pedagogico - culturale

- Se sì. Indicare come è stato individuato il problema.

Tre le possibili risposte:

- L'insegnante ne ha proposto una formulazione.
- Gli studenti hanno scelto e formulato le domande durante una discussione su una situazione problematica.
- Altro.

Viene così delineata con efficacia la situazione apprenditiva che presenta una maggiore qualità rispetto alla autonomia degli studenti: gli studenti hanno scelto e formulato le domande durante una discussione su una situazione problematica. (Arcangeli N. 2002, 120).⁷

Un indicatore di qualità delle esperienze didattiche multimediali: il metodo

Nel questionario, proposto ai docenti che dovevano dichiarare la presenza di esperienze didattiche informatizzate e/o multimediali, il secondo criterio/indicatore di qualità del "metodo" si presentava così formulato:

- Si tratta di una esperienza didattica in cui viene svolta una attività di ricerca.

Tre le possibili risposte:

Sì - No - Non ricordo

- Se sì. Indicare chi ha scelto il metodo da utilizzare.

Tre le possibili risposte:

- L'insegnante o un esperto esterno.
- Gli studenti.
- Altro.

Viene così delineata con efficacia la situazione apprenditiva che presenta una maggiore qualità rispetto alla autonomia degli studenti: gli studenti hanno scelto il metodo. (Arcangeli N. 2002, 120).⁸

Un indicatore di qualità delle esperienze didattiche multimediali: il contenuto

Nel questionario, proposto ai docenti che dovevano dichiarare la presenza di esperienze didattiche informatizzate e/o multimediali, il terzo criterio/indicatore di qualità

del "contenuto" si presentava così formulato:

- Si tratta di una esperienza didattica in cui gli studenti apprendono un contenuto nuovo.

Tre le possibili risposte:

Sì - No - Non ricordo

- Se sì. Indicare come è stato acquisito il contenuto.

Tre le possibili risposte:

- È stato comunicato dall'insegnante.
- È stato completamente ottenuto dagli studenti durante l'attività di ricerca svolta.
- Altro.

Viene così delineata con efficacia la situazione apprenditiva che presenta una maggiore qualità rispetto alla autonomia degli studenti: il contenuto è stato completamente ottenuto dagli studenti durante l'attività di ricerca svolta. (Arcangeli N. 2002, 120).⁹

Applicazione del modello con i tre indicatori di qualità del problema iniziale, del metodo e del contenuto

Ogni criterio/indicatore poteva avere sei opzioni di risposta, ma ovviamente solo le tre opzioni connesse al "Sì" sono state considerate per determinare un livello accettabile di qualità. All'interno delle tre possibili opzioni connesse al "Sì" l'opzione di maggiore qualità era immediatamente definibile.

In questa prospettiva si è proceduto alla classificazione delle prime 16 combinazioni di qualità. Ad esemplificazione si presentano ora la prima e la sedicesima combinazione in modo da fornire concretamente i limiti entro cui poi si è proceduto alla valutazione delle esperienze didattiche. (Arcangeli N. 2002, 121, 122 e 123).¹⁰

La prima combinazione di qualità è così sintetizzata: "L'insegnante presenta una situazione problematica - Gli studenti individuano problemi, ne scelgono uno e lo scrivono. La risposta al problema è un contenuto nuovo, ricavato dagli studenti con una attività di ricerca. L'esperienza di ricerca, progettata

in modo da prevedere l'uso di un metodo scelto dagli studenti, viene realizzata."

La sedicesima combinazione di qualità è così sintetizzata: "L'insegnante comunica il problema - Gli studenti lo scrivono. La risposta al problema è un contenuto già noto, richiamato dall'insegnante e da verificare. L'esperienza di verifica, progettata in modo da prevedere l'uso di un metodo indicato dall'insegnante, viene realizzata."

L'applicazione del modello di valutazione delle esperienze didattiche informatizzate e/o multimediali con i tre indicatori del problema iniziale, del metodo e del contenuto alle 2246 esperienze dichiarate dai docenti delle scuole dell'Emilia - Romagna ha offerto queste risultanze nei vari ordini di scuola:

- Delle 68 esperienze didattiche informatizzate e/o multimediali dichiarate dai docenti della scuola dell'infanzia solo 5, circa il 7%, rientrano nelle prime 16 combinazioni di qualità. (Arcangeli N. 2002, 159).¹¹
- Delle 816 esperienze didattiche informatizzate e/o multimediali dichiarate dai docenti della scuola elementare solo 129, circa il 16%, rientrano nelle prime 16 combinazioni di qualità, di cui poi solo 4 rientrano tra le prime otto combinazioni e di queste tre appartengono alla prima combinazione di qualità. (Arcangeli N. 2002, 181).¹²
- Delle 772 esperienze didattiche informatizzate e/o multimediali dichiarate dai docenti della scuola media solo 188, circa il 25%, rientrano nelle prime 16 combinazioni di qualità, di cui poi solo 7 rientrano tra le prime otto combinazioni e di queste sei appartengono alla prima combinazione di qualità. (Arcangeli N. 2002, 203).¹³
- Delle 521 esperienze didattiche informatizzate e/o multimediali dichiarate dai docenti della scuola media solo 141, circa il 27%,

rientrano nelle prime 16 combinazioni di qualità, di cui poi solo 12 rientrano tra le prime otto combinazioni e di queste sei appartengono alla prima combinazione di qualità. (Arcangeli N. 2002, 222).¹⁴

Le risultanze dell'applicazione del modello alle 2246 esperienze dimostra come la percentuale delle esperienze didattiche informatizzate e/o multimediali che promuovono l'autonomia nel sapere e nel saper fare dello studente sia molto ridotta.

In verità, per alcuni ricercatori, si può ritenere che questo dato sia ancora sovrabbondante, in quanto le informazioni sono fornite non da personale esterno alle esperienze didattiche, ma dagli stessi docenti che promuovono le esperienze.

A parte queste ultime considerazioni, ciò che può essere scientificamente ritenuto corretto, valido ed efficace è il tentativo di procedere alla strutturazione di un modello di indicatori per la valutazione delle esperienze didattiche che utilizzano le tecnologie della informazione e della comunicazione e soprattutto è considerevole la attuazione di una sua applicazione diretta su ampia scala.

In campo nazionale è la prima esperienza di tal genere e come tale va valorizzata, considerandone i limiti, ma anche le ulteriori possibilità di sviluppo.

Questi indicatori si riferiscono unicamente alla rilevazione del livello di qualità nella promozione del sapere e del saper fare dello studente e non tengono in considerazione altri fattori di qualità connessi direttamente all'utilizzo degli strumenti, alla elaborazione dei prodotti, alla pertinenza sintattica e grammaticale ed alla coerenza testuale dei diversi possibili linguaggi e generi.

Piacevolmente in dialogo con te... che hai letto

È stato questo il quarto contributo

al tema "educazione e media" e come tale si è focalizzato sull'analisi di alcuni "indicatori di qualità" capaci di attivare processi di valutazione delle esperienze didattiche informatizzate e/o multimediali.

Si è sviluppata una riflessione sui tre criteri/indicatori del "problema iniziale", del "metodo" e del "contenuto" e si sono riportate le risultanze di una prima applicazione del modello su larga scala.

Qualora il tema ti interessi, se vuoi, puoi proporre tue considerazioni. Puoi utilizzare la mia email: n.arcangeli@imola.queen.it. Sarò lieto di risponderti e di riportare le tue idee all'interno dei prossimi articoli. Di questo ti ringrazio anticipatamente.

Nel frattempo ti offro un messaggio a conclusione di questo quarto dialogo, lo potrai utilizzare a tuo piacimento. Io te lo propongo come momento di mediazione logica tra questo quarto articolo ed il quinto che leggerai nel prossimo numero.

È una frase, tratta dal Punto 1.2. delle "Linee guida" del Piano Nazionale di Formazione degli Insegnanti sulle Tecnologie della Informazione e della Comunicazione, su cui ritengo si possa aprire un autentico dialogo, in quanto concerne il tema concreto della qualità delle competenze che devono essere presenti all'interno di una istituzione scolastica. (MIUR. 2002, 6).¹⁵

Piacevole riflessione!

Al prossimo gradito appuntamento!

"Quanto delineato in premessa porta a individuare, come necessari all'interno delle istituzioni scolastiche, tre livelli di competenze relativi alle Tecnologie della Informazione e della Comunicazione:

1. Competenze di base sull'uso del computer...

Tale livello dovrebbe essere posseduto da tutti gli insegnanti.

2. Conoscenze/Competenze avanzate circa l'intreccio tra didattica e tecnologia...

In ogni scuola una figura almeno con tali capacità.

3. Competenze informatiche avanzate tese a garantire una adeguata capacità di progettazione,

sviluppo, utilizzo proficuo e governo della infrastruttura tecnologica.

In ogni scuola una figura almeno con tali capacità,

anche se condivisa con altre scuole."

(MIUR CM 55 del 21 maggio 2002)



¹ I tre precedenti contributi sono stati pubblicati nei tre precedenti numeri della rivista: "Educazione e media: elementi pedagogici" nel numero 6/2001; "Educazione e Media: elementi strategici" nel numero 1/2002; "Educazione e Media: elementi didattici" nel numero 2/2002.

² N. Arcangeli e altri (a cura di), *Il computer sul banco 2001 - Rilevazione statistica dell'hardware, del software e delle esperienze didattiche che utilizzano le tecnologie informatiche e multimediali nelle scuole dell'Emilia Romagna*, Bologna, IRRE Emilia Romagna, 2002.

³ N. Arcangeli e altri (a cura di), *Op. cit.*, 2002

⁴ J. D. Novak e D. B. Gowin, *Imparando a imparare*, Torino, Società Editrice Internazionale, 1989.

⁵ N. Arcangeli e altri (a cura di) *Op. cit.*, 2002

⁶ N. Arcangeli e altri (a cura di) *Op. cit.*, 2002.

⁷ N. Arcangeli e altri (a cura di) *Op. cit.*, 2002

⁸ N. Arcangeli e altri (a cura di) *Op. cit.*, 2002.

⁹ N. Arcangeli e altri (a cura di) *Op. cit.*, 2002

¹⁰ N. Arcangeli e altri (a cura di) *Op. cit.*, 2002

¹¹ N. Arcangeli e altri (a cura di) *Op. cit.*, 2002

¹² N. Arcangeli e altri (a cura di) *Op. cit.*, 2002

¹³ N. Arcangeli e altri (a cura di) *Op. cit.*, 2002

¹⁴ N. Arcangeli e altri (a cura di) *Op. cit.*, 2002

¹⁵ MIUR. (2002), Piano Nazionale di Formazione degli Insegnanti sulle Tecnologie della Informazione e della Comunicazione - Linee guida per l'attuazione del piano e presentazione dei percorsi formativi, Roma.

di Paola Arduini
Insegnante

Fattori emozionali nell'apprendimento e nell'insegnamento: riflessioni di un'insegnante di sostegno

Dar voce alle proprie emozioni, buttar fuori tutto il peso di certi sentimenti, per condividerli ed elaborarli, per capirsi, per vivere con maggior serenità ... Questi, e molti altri ancora, gli obiettivi e i risultati del corso di formazione per insegnanti di sostegno.

Giunta ormai al termine di un corso di formazione durato due anni, nel risistemare il materiale prodotto durante questo "cammino" compiuto insieme ad altri colleghi e coordinati da figure competenti e professionali, mi sono soffermata ad analizzare il mio percorso personale.

Ho deciso di iscrivermi a questo corso "Fattori emozionali nell'insegnamento e nell'apprendimento", perché mi era stato assegnato, dalla Direttrice del Circolo in cui opero, un caso di un bambino molto difficile, che mi lasciava alquanto perplessa.

Senza ombra di dubbio "mi spaventava" parecchio farmi carico di questa situazione: ero ansiosa, preoccupata, mi sentivo "inadeguata". Cercavo, quindi, un supporto, un corso in cui persone competenti potessero aiutarmi e "sostenermi".

Di fronte a questo bambino mi sentivo, per la prima volta, completamente "disarmata", impotente; mi era richiesto un contenimento che mi sfiniva, mi toglieva ogni forza, assorbiva ogni mia energia; tutte le mie attenzioni, i miei pensieri, in ogni momento della giornata e dovunque fossi, erano per lui.

Ebbene guardando "indietro" ed

analizzando le evoluzioni, gli sviluppi della situazione che mi aveva spinto a cercare un aiuto, sono certa di aver avuto dal corso molto di più di quanto mi aspettassi: non un semplice aiuto "limitato" nel tempo, ma una formazione permanente e degli strumenti essenziali per la mia professione.

Il gruppo di lavoro, costituito da 12 insegnanti coordinati da psicoterapeuti, è stato un importante punto di riferimento, un'occasione di confronto con colleghi che vivono quotidianamente esperienze simili alle mie, sentono e provano le stesse emozioni, paure, ansie, ... non solo, i consigli e le osservazioni di ciascuno fornivano continuamente stimoli per la riflessione, l'autovalutazione e suggerimenti per continuare. Il coordinamento degli psicoterapeuti, poi, è stato fondamentale per imparare, prima di tutto, ad affrontare, ascoltare ed analizzare le proprie emozioni, frequentemente "messe a tacere" per dar spazio agli altri: colleghi, genitori, bambini.

"Dar voce" alle proprie emozioni, capirsi, trovare il giusto spazio per "butter fuori" tutto il peso dei sentimenti tenuti dentro, per condividerli e rendersi conto che le tue paure sono comuni ad altri, elaborarle e quindi vivere con maggior serenità tutte le emozioni *forti e pesanti*, che quotidianamente, nel nostro lavoro di insegnanti di sostegno, dobbiamo affrontare.

Essere insegnanti di sostegno, infatti, significa davvero sostenere, non tanto fisicamente, quanto emotivamente bambini con grosse difficoltà e non solo quelli certificati, sostenere i genitori con le loro preoccupazioni ed aspettati-

ve, sostenere i colleghi.

Non solo, in questi due anni "ho imparato ad osservare" (non che prima non ne fossi capace, ma non lo facevo con la stessa attenzione), osservare con attenzione le situazioni, i bambini, le relazioni: tra noi e i bambini, con la classe, con i colleghi senza dar nulla per scontato, per scoprire, in certe nostre routine, segnali nascosti, particolari importanti che ci fanno capire chi abbiamo di fronte: persone, bambini unici e speciali, con esigenze, bisogni unici e speciali, che richiedono a noi di capire e soddisfare.

Codificare questi segnali è la chiave per instaurare relazioni serene, con chiunque, e quindi poter lavorare insieme, collaborando.

Ho preso coscienza del carico emotivo che in questi anni d'insegnamento ho dovuto affrontare e che ancora, ogni giorno, devo affrontare.

È un carico pesante, che a volte rischia di schiacciarmi.

"Svuotare" questo enorme "sacco di emozioni", rielaborarle insieme con figure competenti, mi ha aiutato moltissimo, mi sono state fornite chiavi di lettura e di analisi fondamentali per non farmi opprimere dalle preoccupazioni.

"Il dar voce alle mie ed altrui emozioni", il condividerle è sicuramente il modo migliore per rendere visibili ansie e paure che ognuno di noi deve affrontare in un rapporto di insegnamento e apprendimento.

"Vedere" che cosa ci "spaventa" ci aiuta a cercare gli strumenti adeguati per superare/rielaborare tali sentimenti e quindi viverli con maggior serenità, senza esserne sopraffatti.

Fattori emozionali nell'apprendimento e nell'insegnamento: riflessioni di un'insegnante corsista

di Barbara Castagnetti
Insegnante

Anche l'istituzione scolastica riconosce ufficialmente, attraverso un corso di formazione rivolto agli insegnanti, il ruolo delle emozioni nel processo di insegnamento-apprendimento e la loro importanza-indissolubilità per lo sviluppo della persona nella sua globalità.

Quando il Responsabile del progetto di formazione ci ha chiesto di comunicare all'esterno la nostra esperienza attraverso uno scritto che documentasse il lavoro svolto finora, mi sono un po' innervosita: "È mai possibile che anche qui ci venga richiesto di scrivere, di comunicare, di relazionare ...?" Insomma, mi sono trovata a paragonare questa richiesta a tante altre di carattere burocratico che ogni giorno invadono il mio lavoro scolastico. Sono molto stanca di fare un "progetto" per ogni attività che decido di intraprendere, di stendere relazioni di verifica, di mettere per iscritto tutto ciò che faccio e di cui discuto. La "progetto-documentazione-mania" non fa per me, ma purtroppo mi ritrovo a convivere quotidianamente con aggiornatissimi modelli per stendere la programmazione e nuove agende sempre più "snelle" per scrivere meglio, di tutto e di più.

Ancora non sono convinta di consegnare una relazione sul lavoro svolto finora durante gli incontri del corso di formazione "Fattori emozionali nell'insegnamento e nell'apprendimento". Sto scrivendo di getto senza sapere esatta-

mente dove andrò a finire; del resto non saprei proprio in quale altro modo iniziare.

Forse per me è proprio valida la frase che ho sentito nel film "Scoprendo Forrester": *Quando scrivi devi iniziare senza pensare. La prima stesura si fa con il cuore, la seconda con la testa.*

Testa e cuore

...ecco il collegamento che cerca-vo!

Testa e cuore: metterli insieme... che impegno! Intelligenza ed emozioni, cognitivo ed emotivo, inconscio, proiezioni, ... Ecco ciò di cui si parla quando si discute sui casi presentati durante questo corso di formazione.

Rileggo alcuni appunti:

"...ogni persona proietta su di noi delle cose; ciò è molto importante quando si "reagisce" a ciò che il bambino fa..."

"...è importante imparare a "stare" a livello emotivo ..."

"...questo bambino sembra molto spaventato e quindi diventa spaventoso; da bambino controllato diventa bambino "controllante" ... non si può sicuramente togliergli l'illusione di onnipotenza, ma bisogna evitare che lui faccia sentire l'insegnante un pesce all'amo..."

.....e poi tanto altro (che però in questo momento faccio veramente fatica a sintetizzare in poche righe.)

Ciò che voglio dire è che questa opportunità di parlare di inconscio ed emozioni all'interno dell'istituzione scuola, con tutto il diritto di farlo, mi piace molto.

Abbiamo lavorato con docenti che, svolgendo la supervisione sui

casi presentati, ci hanno permesso di guardare al bambino in un modo diverso e più profondo, stimolandoci a nuove possibilità di lettura di comportamenti e fatti a volte proprio difficili da capire e da affrontare. Le stesse difficoltà di apprendimento sono state considerate non solo come espressione di un deficit cognitivo, ma anche strettamente collegate allo sviluppo emotivo-affettivo della persona.

Anche noi insegnanti siamo entrati pienamente "in gioco": le nostre emozioni sono state considerate come elementi fondamentali all'interno della relazione educativa ed io sono molto felice che la scuola abbia riconosciuto ufficialmente, attraverso un corso di formazione rivolto agli insegnanti, il ruolo delle emozioni e la loro importanza-indissolubilità rispetto all'insegnamento-apprendimento.

Finalmente si propone qualcosa di concreto per lavorare sulla globalità della persona, principio che nessun insegnante oserebbe mettere in dubbio salvo non rispettarlo nel momento in cui si trova a far scuola tutti i giorni con i bambini. Da sempre colgo infatti una profonda contraddizione nella nostra scuola tra i principi pedagogici universalmente enunciati e la loro realizzazione: non ho mai sentito nessuno dichiararsi contrario al concetto di rispetto della persona, unità mente-corpo, globalità, correlazione tra sviluppo motorio-cognitivo-affettivo, eppure colgo, in generale, una scissione tra la teoria e la prassi.

Come vengono tradotti nella pratica quotidiana questi principi?

Faccio alcune riflessioni forse banali ma immediatamente evidenti: il corpo dei bambini esiste solo nell'ora di educazione motoria oppure viene considerato importante anche mentre si fa matematica, italiano, storia, geografia...?

Quanto i bambini apprendono con il corpo?

I decibel e il tono della voce di un insegnante quando rimprovera un bambino sono sempre all'interno del principio che va sotto il nome di "rispetto della persona"?

Le emozioni che un insegnante si gioca quando si arrabbia con un bambino che farebbe saltare i nervi anche a un santo, vengono gestite in modo "professionalmente corretto"?

Di cosa è fatta la professionalità di un insegnante?

È fatta di conoscenze e discipline da trasmettere oppure passa attraverso il corpo, la mente e il cuore?

E qui vengo al secondo elemento della relazione: l'insegnante va a scuola tutto intero o si dimentica anch'egli di avere un corpo e un cuore?

All'interno della sua professionalità, è stimolato a tenere in considerazione se stesso e ciò che vive? A me non sembra. Io credo che gli insegnanti siano molto abbandonati a se stessi e lasciati soli nel gestire rapporti e situazioni spesso molto difficili. Soprattutto non vengono mai presi in considerazione il loro vissuto e le loro emozioni rispetto a quanto si trovano davanti tutti i giorni.

In un certo senso capisco perché ci siano insegnanti rigidi e autoritari: a volte è proprio necessario difendersi se non si hanno altri mezzi! Così come capisco lo scegliere di privilegiare innanzitutto il programma e i contenuti. Chi aiuta l'insegnante a gestire l'ansia dovuta a scelte diverse?

E naturalmente tutto questo non può che riflettersi sui bambini.... Quanto ad esempio l'ansia da "programma" impedisce a un insegnante di fermarsi per guardare in faccia gli alunni che ha di fronte?

Spesso ci si preoccupa tantissimo di ciò che si deve insegnare senza guardare i bambini.

Sembra un gatto che si morde la coda. Si pretende dagli insegnanti attenzione alle emozioni e ai vissuti dei bambini, ma non si ritiene importante considerare i vissuti e le emozioni degli insegnanti.

Forse si ritiene che ognuno debba tenere le emozioni fuori dal lavoro...possiamo anche tutti dire di sì, ma cosa accade nella realtà?

Lasciamo le nostre emozioni fuori dalla porta e queste rientrano dalla finestra. E questo vale tanto per gli adulti quanto per i bambini: i fattori emotivi vanno presi in considerazione alla luce del sole piuttosto che lasciati agire a nostra insaputa.

Perché non si prevedono allora, all'interno delle singole scuole, degli spazi e dei tempi per discutere sui bambini e su di noi sul modello del corso "Fattori emozionali"? Perché non viene programmata una formazione *continua* degli insegnanti in tal senso?

Essere dei professionisti non credo significhi essere capaci di controllare o dominare le proprie emozioni; io credo che essere professionisti significhi innanzitutto riconoscersi come persone che si commuovono, si arrabbiano, si divertono, si inteneriscono..... Persone le cui emozioni, se riconosciute e ritenute degne di ascolto, sono una risorsa e non un ostacolo per il proprio lavoro.

Insegnanti quindi in contatto con le proprie e emozioni e con quelle dei propri alunni, insegnanti capaci di creare relazioni positive

e predisporre le condizioni di un "incontro". Un "incontro" che genera apprendimento perché apprendere è incontrare aspetti di sé negli altri e in ciò che si studia: è ritrovarsi nelle emozioni di un poeta, nelle idee di un filosofo, nella sicurezza della matematica. Apprendere è mettersi in gioco, uscire allo scoperto, e questo è possibile solo all'interno di una relazione.

Credo che questo corso che sto frequentando sia un importante passo in questa direzione. Finalmente la scuola stessa, attraverso l'IRRE, permette ad alcuni insegnanti di formarsi in tal senso.

Mi dispiace solo che questa iniziativa sia rivolta esclusivamente agli insegnanti di sostegno. Magari potessimo discutere sui bambini (e su di noi!) con tanta profondità all'interno delle singole scuole con la collaborazione dei docenti che ci seguono durante questo corso di formazione!

Ma forse è chiedere troppo e la mia è solo un'utopia.

Però rimangono valide le domande che mi vengono spontanee in questo momento: "Come estendere questo tipo di formazione a più colleghi? Come lavorare affinché i principi pedagogici che sembrano essere condivisi da tutti vengano tradotti nella pratica quotidiana? Quale organizzazione scolastica corrisponde a questi principi? Quali tempi, quali spazi?"

Si tratta di un punto di partenza su cui discutere per andare "oltre" quanto viviamo tutti i giorni, "oltre" ciò che non ci soddisfa e che ci lascia amareggiati.

"Oltre", portando con noi quanto di positivo si è fatto e si continua a fare per i bambini che frequentano le nostre scuole.

Rete di scuole dell'infanzia dell'Emilia Romagna

di Marina Seganti

Dirigente Scolastico coordinatore
della rete - Scuola polo - Direzione
Didattica San Mauro Pascoli - FC

Il confronto continuo e lo scambio attivo sul piano culturale, pedagogico e didattico sono alla base di un accordo di rete che vuol delineare l'identità della nuova scuola dell'infanzia, attraverso la costruzione di idee e pratiche di qualità.

Premessa

La tradizione pedagogica e didattica in Regione, l'attuale contesto culturale e normativo nazionale hanno orientato la formalizzazione di una **rete regionale di scuole dell'infanzia** denominata F.A.R.O. (Formazione, Autonomia, Ricerca, Orientamento) al fine di costruire dialogicamente attraverso il confronto **l'identità** della scuola esplicitandone i caratteri di **qualità**.

Intorno all'idea pedagogica di qualità nella scuola non si è ancora consolidata una ricerca apprezzabilmente ricca sul piano teorico e pratico, rivolta in modo specifico all'ambito educativo.

Va fatta meritoria eccezione per gli studi di Egle Becchi, Piero Bertolini, di altri promossi dal Consiglio di Europa in tempi non più recenti (queste ultime vertevano sulla qualità dei nidi) da iniziative condotte da alcune scuole e da Comuni. Altre regioni (Marche) hanno invece ospitato negli anni passati ricerche sulla qualità non schiacciate su modelli di derivazione industriale. Appare necessario **costruire vie alla qualità** che tengano conto del carattere specifico del servizio scolastico. Ciò induce

a una riflessione culturale, pedagogica e organizzativa dell'idea di qualità costruita attorno al principio fondamentale per cui la scuola è luogo di crescita attraverso la cultura, è luogo di relazionalità educativa, di incontro tra soggetti intenzionalmente teso allo sviluppo del potenziale di ciascuno.

Il **progetto e l'accordo di rete** (*formalizzato nel dicembre del 2001*), che seguono hanno trovato consenso e collaborazione dalla Direzione Scolastica Regionale e dall'IRRE/ER.

Progetto regionale "Abitare la scuola: identificare e costruire idee e pratiche di qualità"

1. Problema che si vuole affrontare e relativa motivazione

La scuola dell'infanzia si è da sempre impegnata in attività di innovazione e di ricerca; negli ultimi tempi in particolare i progetti ASCANIO ed A.L.I.C.E. hanno rappresentato occasioni significative di ulteriore qualificazione di questo ordine di scuola.

Esiste quindi una tradizionale disponibilità a sviluppare attività culturali, pedagogiche e didattiche. L'attività di sperimentazione ASCANIO, il cui oggetto riguardava l'avvio di nuovi indirizzi organizzativi, ha cercato di individuare soluzioni gestionali coerenti con l'impianto pedagogico degli Orientamenti del 1991.

Nella realtà regionale, il progetto A.L.I.C.E. è stato vissuto, in larga misura, come modalità importante per favorire una buona qualità della formazione e dell'autoformazione con articolate possibilità di scambio, confronto e attivazione di dinamiche relazionali. È cambiato l'atteggiamento verso la propria esperienza lavorativa. Maggiore è la consapevolezza dell'operatività.

Le risultanze dei progetti nazionali, nonché di numerosi progetti locali, vanno visti come patrimonio acquisito per ulteriori aperture.

2. Finalità

Ogni scuola aderente alla rete si impegna a definire il quadro teorico di riferimento della complessiva attività di ricerca, innovazione, formazione, orientamento.

Le finalità riguardano i seguenti aspetti:

- attivare forme di interazione culturale, pedagogica e didattica tra scuole;
- identificare e costruire idee e pratiche di qualità.

3. Campi di ricerca

- Analisi delle problematiche curricolari;
- progettazione e realizzazione di forme di continuità con la scuola elementare, le famiglie, le istituzioni del territorio e la più ampia comunità;
- attuazione di iniziative di ricerca e formazione in servizio;
- studio e promozione di esperienze educative inerenti all'orientamento;
- analisi della configurazione organizzativa;
- collegamenti con i progetti nazionali ed europei e scelta di quelli ritenuti significativi;
- idea di qualità e la sua valutazione (interna ed esterna).

Ogni istituzione scolastica, dopo un primo anno di studio e ricerca in comune, potrà scegliere fra i campi di ricerca sopra elencati (punto 3) quelli che intende sviluppare.

4. Ipotesi di lavoro

- Definizione del concetto di qualità nelle istituzioni scolastiche.
- Specificazione dei criteri di qua-

Area didattico-professionale

lità.

- Elaborazione di una carta pedagogica che configuri il profilo qualitativo della scuola dell'infanzia.
- Approfondimento dell'idea di curricolo.
- Unitarietà del curricolo.
- Articolazioni curricolari.
- Continuità con la scuola elementare, le famiglie, il territorio.
- Approfondimento della prospettiva della continuità.
- Modalità operative di tale prospettiva.
- Formazione in servizio e ricerca
- Coordinamento - pedagogico di istituto/circolo e/o di rete. Si ipotizza la possibilità di realizzare forme di coordinamento pedagogico utilizzando il personale a disposizione (es. gli insegnanti incaricati di F.O.) e facendo ricorso ai fondi di istituto.
- Analisi del concetto di Orientamento.
- Modalità operative volte a realizzare l'idea di orientamento esPLICITATO.
- Analisi delle configurazioni organizzative.
- Analisi delle dinamiche relazionali.
- Altre che si potrebbero presentare in itinere.

5. Procedimenti metodologici

La ricerca viene intesa come indagine accurata, documentata, rigorosa, critica di un argomento, un problema avvertito come elemento che suscita curiosità e desiderio di conoscenza.

In ambito pedagogico (e non solo), negli ultimi tempi, si sono sviluppati e accreditati in particolare gli approcci qualitativi.

Ricerca diventa allora processo di interpretazione teso a costruire significati, a conoscere e a trasformare gli eventi. È connessa al mestiere di educatore perché la scuola è da sempre un luogo in cui si pongono domande. Ogni sapere è scienza della domanda. La ricerca è formazione e, nel contempo,

formarsi è ricercare assumendo prospettive critiche, problematiche, costruttive, creative.

6. Strumenti e condizioni organizzative

La rete si impegna ad ideare strumenti quali linee guida per la progettazione, la documentazione, la formazione in servizio, il monitoraggio, la valutazione.

I soggetti: Insegnanti referenti delle scuole coinvolte, rappresentanti IRRE/ER, Dirigenti tecnici dell'Ufficio scolastico regionale (USR), Dirigenti scolastici.

Compiti: Formazione - ricerca - documentazione cartacea e telematica, diffusione delle risultanze.

Commissioni di coordinamento del progetto

Conferenza dei rappresentanti legali

compiti gestionali ed amministrativi.

Comitato tecnico scientifico

È costituito da 2 dirigenti scolastici, 2 insegnanti, 3 dirigenti tecnici USR, 2 tecnici IRRE/ER, eventuali esperti e rappresentanti di organismi della Direzione Scolastica Regionale relativi alla scuola dell'infanzia.

Scuole coinvolte

Gli insegnanti referenti di scuola hanno una funzione di cura ed estensione del progetto regionale nella realtà locale (di scuola, di circolo, di territorio).

È essenziale la funzione del dirigente scolastico nel sostenere, valorizzare, promuovere le iniziative di circolo e territoriali.

Si prevedono: incontri regionali di rete, conferenza dei dirigenti, comitato scientifico, incontri regionali aperti a tutti gli insegnanti delle scuole coinvolte, incontri regionali aperti alle scuole interessate statali e non.

Tempi:

1ª fase: entro novembre/dicembre 2002 si svolgerà un lavoro di rete (anche aperto a tutti gli insegnanti delle scuole coinvolte);

2ª fase: Seminario regionale, anche aperto ad altre regioni, volto a comunicare le risultanze della fase 1 e proseguire/estendere il progetto a nuove adesioni di scuole in rete.

7. Valutazione

Si attiveranno forme di valutazione intese essenzialmente quali modalità di conoscenza, interpretazione delle attività progettuali realizzate. Impiego di modalità ermeneutiche.

8. Documentazione

Si prevede una documentazione processuale sia delle attività di rete che delle singole scuole; verranno utilizzate modalità comunicative di tipo cartaceo e telematico; raccolta e messa in rete dell'esistente; diffusione in rete dei progetti, processi e risultanze delle singole scuole.

9. Progettazione delle singole scuole

Si propongono le seguenti linee guida:

- esplicitazione delle teorie di riferimento;
- scelta delle finalità di cui al punto 2;
- articolazione delle ipotesi di lavoro volte a sviluppare le finalità scelte;
- configurazione organizzativa di scuola;
- definizione delle modalità di valutazione e documentazione.

Il progetto indicherà inoltre: il nominativo dell'insegnante referente di rete, il numero e la denominazione delle scuole coinvolte, i nominativi degli insegnanti coinvolti.

ACCORDO DI RETE

fra le istituzioni scolastiche, per la realizzazione di attività di ricerca, formazione, innovazione, orientamento, inerenti alla scuola dell'infanzia ai sensi dell'art. 7 del DPR 275/99

L'anno 2001, addì **13 del mese di dicembre** con il presente atto

la Dott.ssa Marina Seganti nella qualità di dirigente scolastico preposto all'istituzione scolastica Direzione didattica Statale di San Mauro Pascoli, suo legale rappresentante pro-tempore, autorizzata alla stipulazione del presente atto con delibera del Consiglio di circolo della medesima istituzione scolastica in data 28 giugno 2001 delibera n° 29

e ogni altro rappresentante legale delle singole istituzioni coinvolte

PREMESSO CHE

- l'art. 7 del DPR 8 Marzo 1999, n.275 prevede la facoltà di promuovere accordi di rete per il raggiungimento delle proprie finalità;
- a mente della stessa disposizione l'accordo può avere ad oggetto attività didattiche, di ricerca, di sperimentazione e sviluppo, formazione, orientamento, organizzazione, documentazione, pubblicizzazione, contabilità, amministrazione ed altre attività coerenti con le finalità istituzionali;
- le istituzioni scolastiche hanno interesse a collaborare reciprocamente per l'attuazione di iniziative comuni;
- tale collaborazione è finalizzata alla realizzazione di attività di ricerca, formazione, innovazione, orientamento, inerenti alla scuola dell'infanzia.

CONVENGONO QUANTO SEGUE

ART. 1 – DEFINIZIONI

Per “Istituzioni aderenti”, si intendono le istituzioni scolastiche che sottoscrivono il presente accordo e quelli che successivamente vi aderiscono.

Per “Istituzioni coinvolte”, si intendono quelle fra le istituzioni scolastiche tra quelle e altre interessate o soggetti fisici che si impegnano per sviluppare le finalità previste dal presente accordo

ART. 2 – DENOMINAZIONE

È istituito il **collegamento in rete** tra la Direzione Didattica di San Mauro Pascoli e le seguenti istituzioni scolastiche:

Direzione Didattica di Coriano (RN)
Direzione Didattica 2° Circolo di Cervia (RA)
Direzione Didattica di Fontanellato (PR)
Direzione Didattica di Mirandola (MO)
Direzione Didattica 4° Circolo di Piacenza
Direzione Didattica di Fidenza (PR)
Direzione Didattica Castelnovo Ne' Monti (RE)
Direzione Didattica 2° Circolo di Ferrara (FE)
Istituto Comprensivo di Predappio (FC)
Istituto Comprensivo di Sogliano al Rubicone
Istituto Comprensivo di Bellaria - Igea Marina (RN)
Istituto Comprensivo “F.

Carchidio” di Faenza (RA)
Istituto Comprensivo “Europa” di Faenza (RA)
Istituto Comprensivo di Felino (PR)
Istituto Comprensivo di Coriano (RN)
Istituto Comprensivo di Neviano Arduini (PR)
Direzione Didattica di Fiorano Modenese (MO)
Direzione Didattica di Santarcangelo 2° Circolo (RN)
Scuola Materna Privata “Domus Pascoli” (FC)

che assume la denominazione: rete F.A.R.O. (Formazione, Autonomia, Ricerca, Orientamento)

ART. 3 – OGGETTO

Il presente accordo di rete ha per oggetto la collaborazione fra le istituzioni scolastiche ed i soggetti che vi aderiscono e vi sono coinvolti per la progettazione ed il coordinamento delle attività sopra indicate.

Le finalità riguardano i seguenti aspetti:

1. Analisi delle problematiche curricolari;
2. Progettazione e realizzazione di forme di continuità con la scuola elementare, le famiglie, le istituzioni del territorio e la più ampia comunità;
3. Attuazione di iniziative di ricerca e formazione in servizio;
4. Studio e promozione di esperienze educative inerenti all'orientamento;
5. Individuazione di criteri relativi alla qualità del servizio educativo.

Area didattico-professionale

6. Analisi della configurazione organizzativa.

7. Collegamento con i progetti nazionali ed europei e scelta di quelli ritenuti più significativi.

Ogni istituzione scolastica, in una prospettiva di approfondimento della ricerca e di cooperazione articolata, potrà scegliere fra le finalità sopra elencate quelle che intende sviluppare.

ART. 4 – DURATA

Il presente accordo avrà durata triennale, scadrà al termine dell'anno scolastico 2003/2004. Non è ammesso il rinnovo tacito.

ART. 5 – PROGETTAZIONE E GESTIONE DELLE ATTIVITÀ

La rete si avvarrà del contributo dei dirigenti tecnici ed altri esperti. In particolare saranno avviate iniziative tese alla connessione con la rete materna regione (REMARE) dell'IRRE Emilia Romagna che potrà contribuire alla ricerca educativa.

Le istituzioni aderenti al presente accordo elaborano un progetto di massima per le attività di reciproca collaborazione fra le finalità indicate nel precedente art. 3.

Seguono alcune specificazioni:

La Direzione capofila di San Mauro Pascoli (FC) coordina le attività di rete.

Ogni istituzione aderente:

- Sviluppa un proprio progetto di innovazione quale articolazione del progetto di massima della rete
- Gestisce autonomamente e valorizza, anche sul piano economico, il monte ore utilizzato dai singoli partecipanti
- Partecipa alle iniziative di rete attraverso il dirigente scolastico e/o un referente.

Eventuali finanziamenti destinati

alla rete vengono affidati alla scuola capofila.

ART. 6 – FINANZIAMENTO E GESTIONE AMMINISTRATIVO CONTABILE

L'istituzione scolastica capofila acquisisce al proprio bilancio eventuali finanziamenti destinati al progetto di innovazione degli ordinamenti della scuola dell'infanzia.

Gestisce risorse finanziarie specifiche e finalizzate alle attività comuni e ciò avverrà nella forma e nella modalità prevista dall'art. 8, DPR 94 n. 367 o del nuovo regolamento.

ART. 7 – CONFERENZA DEI RAPPRESENTANTI

I dirigenti scolastici aderenti si riuniscono periodicamente al fine di:

- Impostazione scientifica e valutazione delle attività
- Determinare l'ammontare di un fondo spese annuale per la gestione di attività comuni
- Individuare le attività oggetto di coordinamento
- Decidere in ordine all'adesione di ulteriori istituzioni e soggetti fisici al presente accordo o al recesso delle istituzioni scolastiche aderenti
- Adottare tutte le determinazioni ritenute necessarie per la buona realizzazione del presente accordo

La conferenza dei dirigenti scolastici opera come conferenza di servizi ai sensi dell'art. 14 della legge 7 Agosto 1990 n° 241 e successive modificazioni ed integrazioni.

La conferenza dei dirigenti scolastici è convocata e presieduta dal dirigente scolastico della scuola capofila.

Le determinazioni in materia di attività comuni sono adottate a maggioranza dei partecipanti.

La rete, coordinata dal dirigente scolastico di San Mauro Pascoli o suo delegato, è composta da n. 25 rappresentanti e da altri compo-

nenti, formalmente individuati dai rispettivi dirigenti. Il provvedimento di nomina andrà inoltrato alla Direzione didattica di San Mauro Pascoli entro il 20 settembre 2001.

ART. 8 – UTILIZZAZIONE DEL PERSONALE DOCENTE

Le scuole realizzano le attività proposte dal presente articolo. Individuano le risorse professionali interne, specificano la distribuzione degli impegni tecnico – professionali fra il personale docente delle istituzioni scolastiche coinvolte. Possono prevedere anche lo scambio di docenti fra le istituzioni scolastiche coinvolte dai progetti stessi, secondo quanto indicato dal D.P.R. 275/99.

Lo scambio può avvenire solo fra docenti che abbiano uno stato giuridico omogeneo e previa acquisizione di consenso da parte dei docenti coinvolti.

ART. 9 – MODALITÀ DI ADESIONE

La richiesta di adesione al presente accordo va proposta con dichiarazione del rappresentante legale resa in forma pubblica e trasmessa alla scuola capofila entro il **20/09/2001**.

L'adesione ha effetto dal momento della formale sottoscrizione da parte dell'istituzione richiedente.

ART. 10 – MODALITÀ DI RECESSO

Le istituzioni aderenti hanno facoltà di recesso dal presente accordo.

Il recesso è esercitato tramite dichiarazione del rappresentante legale, previa comunicazione scritta alla scuola capofila.

Letto approvato e sottoscritto

Riflessioni sull'uso del computer nella scuola dell'infanzia

di Laura Longhi
IRRE Emilia Romagna

A Reggio Emilia, una sperimentazione biennale sull'utilizzo dell'elaboratore elettronico nella scuola dell'infanzia ha dato vita a due CD rom, dei quali il bambino è protagonista attivo e vero "produttore".

Il bisogno di affrontare una metodologia di utilizzo del computer nella scuola dell'infanzia a Reggio Emilia è nato dal piano di informatizzazione delle scuole avviato dal Ministero della Pubblica Istruzione nell'anno 2000. L'ispettrice Agostina Melucci ha riunito le scuole dell'infanzia statali, comunali e private in cui è stato discusso il problema ed è stato illustrato quanto fatto da alcune scuole. Ogni direzione statale aveva inviato un proprio rappresentante (circa 40 persone). Come membro dell'I.R.R.S.A.E ora I.R.R.E ho coordinato un corso di aggiornamento, lo si potrebbe meglio definire di autoaggiornamento in gruppo in quanto gli insegnanti più esperti hanno presentato e discusso il proprio lavoro. Al corso hanno partecipato insegnanti della scuola statale e privata della provincia di Reggio.

È nata l'idea di presentare i lavori di alcune scuole con un CD-Rom per diffondere le seguenti coordinate formative:

- il computer è un mezzo che non deve né essere demonizzato né esaltato, deve lasciare al bambino tutto lo spazio di creatività, di

manipolazione, di apprendimento dalla e con l'esperienza che è propria della scuola dell'infanzia;

- l'elaboratore elettronico è un mezzo che si aggiunge agli altri per rivedere e arricchire il quotidiano;

- protagonista è il bambino con la sua storia;

- va privilegiata con l'aiuto dell'adulto, la produzione in cui il piccolo ha un ruolo attivo, rispetto alla fruizione.

Pertanto il contenuto del CD-Rom "Bambini protagonisti al computer" non poteva non andare che dalla raccolta dei pensieri del bambino sul computer [nelle scuole in cui era appena arrivato l'elaboratore elettronico] alla riscoperta di quanto viene tradizionalmente fatto nella prima scuola: la presentazione di se stessi con la propria voce, con la fotografia di quando si era appena nati e quella scattata a scuola, la presentazione del proprio autoritratto, e del contrassegno ecc. con l'uso di *front page*. Con *micromondi* sono state riprodotte due fiabe inventate, narrate in automatico dai bambini con sottofondo musicale; è possibile rivedere le fiabe senza la voce dei bambini di modo che possono essere reinventate dallo spettatore, inoltre possono essere ascoltate solo cliccando sul microfono.

Storia di una gabbianella e del gatto che le insegnò a volare è stata la fonte del racconto e delle riflessioni dei bambini per costruire l'alfabeto utilizzandone i personaggi; è stato utilizzato word, pensando di creare qualche link alla scuola elementare (collegamento del nome del personaggio con la

sua immagine).

Le uniche due scuole con collegamento internet si sono scambiate disegni sulle paure.

Ai bambini è stato dato il prodotto sia in formato cartaceo che digitale.

La sperimentazione è continuata con la produzione di un secondo CD-Rom dal titolo "La testa per pensare. Il sapere e il sapore dell'esperienza nel mio primo libro virtuale".

Mentre il primo CD-Rom si caratterizza nel dare centralità al bambino sul piano espressivo e comunicativo, il secondo pone in rilievo maggiormente le esperienze cognitive, senza dimenticare la dimensione fantastica. Questo secondo lavoro presenta le riflessioni e la valutazione dei piccoli sul lavoro svolto al computer, la valutazione di insegnanti e genitori.

Un punto di forza del lavoro svolto ci sembra quello di aver identificato alcune linee formative e metodologiche nell'utilizzo del computer con i bambini da 3 a 5 anni, che potremmo sintetizzare affermando che il valore aggiunto che la scuola offre è quello di valorizzare i bambini come produttori e autori - con l'aiuto del docente, di materiale digitale e multimediale - anziché vederlo come semplice fruitore di accattivanti prodotti già in commercio.

Problematico risulta poter utilizzare al meglio tutte le potenzialità della macchina, per carenza di conoscenze teoriche ed operative, di corsi di formazione validi, chiari, operativi e di costo accessibile. ■

di Flavia Marostica
IRRE Emilia Romagna

L'Orientamento nel sistema scolastico in Emilia Romagna

Condividiamo la definizione di Orientamento come un processo attraverso il quale si impara a confrontarsi con la complessa realtà sociale e lavorativa. La scuola, promotrice di curricoli orientanti e dell'integrazione tra i soggetti istituzionalmente competenti, può e deve diventare il luogo di questa consapevolezza.

1. I DATI QUANTITATIVI PER L'EMILIA ROMAGNA

Nell'anno scolastico 2001-2002 le scuole statali della regione sono **560** (circa 650 se si considerano anche le non statali):

- 383 scuole di base (119 circoli didattici, 69 scuole medie, 195 istituti comprensivi)
- 177 scuole superiori.

La popolazione scolastica della regione, dalla scuola dell'infanzia alle superiori, ammonta a **411.174** alunni distribuiti in 20.258 classi:

- 40.229 scuola dell'infanzia in 1682 sezioni
- 145.926 scuola elementare in 7.870 classi
- **90.752 scuola media** in 4.295 classi
- **134.267 scuola superiore** in 6.411 classi.

La popolazione della regione negli ultimi anni è in aumento, ma per il prossimo anno scolastico a fronte di 11.000 alunni in più sono previsti 465 insegnanti in meno.

Negli istituti superiori la distribuzione degli alunni è la seguente:

- 41.925 (31,2%) nei licei;
- 53.300 (39,7%) negli istituti tecnici;
- 33.390 (24,9%) negli istituti professionali;
- 5.652 (4,2%) negli istituti d'arte (per un totale di 92.342 pari al **68,8%**).

I docenti sono **42.387** ai quali vanno sommati i 1091 assistenti tecnici a supporto delle attività didattiche.

I posti docenti dei CTP sono **228**.

La prima caratteristica che differenzia il sistema scolastico dagli altri sottosistemi è dunque quella di essere un insieme **quantitativamente** assai rilevante, in cui debbono passare e permanere per **molti anni** (almeno 9 e fino a 13) come utenti **tutti i giovani**.

La seconda caratteristica è quella di essere un'istituzione **dedicata all'apprendimento**, attraverso (sia pure con gradualità crescente) i saperi formali (discipline e/o aree disciplinari), in contesti di gruppo. **Il compito e il ruolo specifici della scuola** possono, infatti, essere sintetizzati in due espressioni: apprendimento mirato attraverso le discipline e contesto organizzato in situazioni di tipo gruppale. Bisogna così considerare la "scuola come istituzione caratterizzata dal fatto di porsi in modo esplicito la finalità di trasmettere ...gli aspetti essenziali del patrimonio culturale del gruppo sociale" e di offrire "sollecitazioni cognitive, culturali, e sociali" sulla base delle quali chi studia "costruisce le sue conoscenze", sviluppa/potenzia le sue abilità cognitive, acquista "abilità di indagine e di ragionamento", raggiunge "livelli sempre più complessi di concettualizzazione" e acquisisce quelle abilità e competenze "essenziali che costitui-

scono la parte della socializzazione attribuita alla scuola"; in questo ambito "è essenziale considerare il rapporto tra l'esperienza non organizzata dell'individuo ... e i contenuti culturali, così come sono sistematizzati in discipline" (Pontecorvo 1985).

Le attività prevalenti, se non esclusive, sono dunque quelle formative.

In questo quadro debbono essere inserite le attività di orientamento.

2. L'ORIENTAMENTO NEL SISTEMA SCOLASTICO

Nel corso degli anni Novanta il **concetto** di orientamento si è molto modificato ed ha acquistato sempre più il significato di processo in cui si impara a cimentarsi con la complessità, l'incertezza, la crescente complessità della vita sociale, i continui cambiamenti dell'organizzazione e delle caratteristiche del lavoro, il peso crescente delle agenzie extrascolastiche nei processi di acculturazione: si apprende, infatti, spontaneamente, di continuo, ma con modalità diverse da quelle in cui si apprende a scuola in cui si lavora con i saperi formali e chi frequenta la scuola è portatore di una cultura e di logiche conoscitive che continuano a funzionare anche quando le persone apprendono i saperi formali.

Di conseguenza le riflessioni e le proposte relative al sistema scolastico hanno cercato un **nesso** più stretto tra la cultura scolastica e la cultura della vita quotidiana, della partecipazione alla vita civile, del lavoro e delle professioni. Se si incontrano e si intrecciano i saperi quotidiani, i saperi formali e i saperi didattici, la scuola può diventare il **luogo della consapevolezza, il luogo in cui si impara a pensare**, in cui l'apprendimento spontaneo si incontra con l'appren-

dimento dei “vincoli”, delle discipline che possono fornire gli strumenti, le competenze culturali durature in grado di sorreggere e rendere attive e autonome le persone: vincoli come punti di vista diversi a cui adattarsi per leggere i fenomeni e muoversi nella realtà e quindi potenti strumenti conoscitivi che sono veicolo di nuove libertà conoscitive. Le discipline, intese come modelli d’uso, si sostituiscono o si integrano con il senso comune sia nelle attività lavorative che nella vita quotidiana e così anche i saperi quotidiani vengono arricchiti dall’incontro con i saperi formali che attribuiscono significato all’esperienza quotidiana e sono in grado di organizzarla. Le discipline così intese sono uno strumento che serve non solo a chi ha la testa e la voglia di studiare, ma sono uno strumento per tutti, indispensabile per raggiungere il diritto alla cultura e per non risultare emarginati.

Per capire cosa si intende oggi veramente per orientamento nel sistema scolastico, è necessario fare riferimento almeno a **sei filoni di elaborazione degli anni Novanta** e alla stretta relazione che intercorre tra loro:

- la normativa dedicata all’interno della riorganizzazione e il decentramento della pubblica **amministrazione**, dal 1993 in poi
- la normativa dedicata all’interno del riordino del **sistema scolastico**, soprattutto dal 1995 in poi
- i documenti elaborati a livello europeo e nazionale sui **nuovi saperi** e sui **nuovi curricula**
- i **progetti** di sperimentazione di attività di orientamento promossi dal MPI nelle scuole di ogni ordine e grado
- l’elaborazione della **letteratura** dedicata all’orientamento in generale e in particolare all’orientamento nelle istituzioni scolastiche e all’orientamento formativo o didattica orientativa.

Per capire ancora meglio è neces-

sario fare riferimento anche a:

- la normativa regionale e ai provvedimenti degli EELL
- la produzione di strumenti, elaborazioni, progetti, proposte, iniziative messe a disposizione delle scuole dalla regione e dagli EELL, soprattutto le province, in tema di orientamento (in Emilia Romagna produzione davvero variegata e poderosa).

Riducendo all’essenziale.

2. 1. LA NORMATIVA

Negli ultimi anni la presenza dell’orientamento è diventata pervasiva nella normativa, anche in quella che riguarda più direttamente il sistema scolastico. Sicchè, anche se non esiste una legge specifica che regolamenti queste azioni, si può affermare senza ombra di dubbio che **tutte le istituzioni scolastiche sono tenute a svolgere attività di orientamento.**

Sulla **Normativa scolastica in materia di orientamento** questo Istituto ha svolto tra novembre 1999 e febbraio 2000 una **Ricerca** finalizzata alla creazione di una parte del **sito WEB sull’orientamento** per Sinform all’interno del **Progetto europeo OPTO**. Tale ricerca viene via via integrata/modificata in base alla normativa che mano a mano viene emanata.

Norme dedicate.

A partire dal 1997 vengono emanate norme dedicate all’orientamento e riferite all’insieme dei cicli e dei percorsi di formazione.

Il **Documento della Commissione MURST-MPI del 25 maggio 1997** intitolato **L’orientamento nelle scuole e nelle università** è la base sulla quale sono costruite le norme dedicate e afferma che “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”**. Sancisce quindi la riconduzione delle iniziative di orientamento all’interno delle tematiche **disciplinari**, ma giudica positivamente il coordinamento **interistituzionale**, le iniziative di studio-lavoro negli anni terminali delle superiori, le attività di bilancio delle risorse personali, le azioni di sostegno alle scelte, i percorsi di scoperta dell’organizzazione del mondo del lavoro.

Le norme dedicate scaturite da questo documento sono le due direttive accompagnate dalla CM 488 del 6 agosto 1997 intitolata *Orientamento scolastico, universitario e professionale*.

In ambito **scolastico** la **CM 488/1997** e la **Direttiva 487/1997** intitolata *Orientamento delle studentesse e degli studenti* sono riferite alle **scuole di ogni ordine e grado**, hanno un carattere molto operativo e sono sostenute da alcune idee forza: l’orientamento come attività lungo tutta la vita, l’orientamento come parte integrante dei curricula scolastici per facilitare gli studenti ad essere protagonisti di un loro progetto di vita, la concertazione-integrazione delle azioni e dei soggetti istituzionali competenti nella programmazione e nella gestione. La Direttiva sancisce un indubbio **potenziamento dell’orientamento nel sistema scolastico** perchè si afferma non solo che “l’**orientamento costituisce parte integrante dei curricula di studio e ...del processo educativo e formativo** fin dalla scuola dell’infanzia”, ma anche che l’orientamento non riguarda solo gli anni ponte ma è un **processo** che accompagna tutto il percorso di prima formazione (e poi lungo tutto l’**arco della vita**) e serve quindi non soltanto a scegliere il successivo percorso formativo e/o

lavorativo, ma anche ad acquisire la capacità di analizzare se stessi (le proprie risorse, aspirazioni, sentimenti, emozioni...): l'obiettivo è imparare ad orientarsi in una società complessa. Viene così introdotto nella scuola il concetto di **orientamento formativo** o (detto con altre parole) di **didattica orientativa** in base al quale non esistono materie più importanti delle altre, ma tutte le discipline possono fornire strumenti e occasioni per individuare le proprie attitudini e potenziare le proprie abilità, interagendo con le conoscenze formali, in modo da acquisire un apprendimento significativo.

Sono previste anche **attività aggiuntive** svolte in parte da esperti (docenti orientatori e orientatori di altri sistemi) in tempi e spazi diversi dalla classe/aula, ma anche queste sono oggetto di lavoro di tutti gli insegnanti che le integrano in modo organico con i curricula disciplinari.

In ambito **universitario** altre norme (il decreto n. 245/1997, la direttiva prot.123/97, il decreto MURST del 23.4.1998, la legge 264/1999) istituiscono le pre-iscrizioni all'università entro il 30 novembre via internet al sito Web del ministero con l'indicazione dell'area di studi e prevedono attività di orientamento che le università sono tenute a svolgere nelle scuole agli studenti degli anni terminali.

Vi sono, tuttavia, altre norme, che, pur regolando altri settori, prevedono riferimenti importanti all'orientamento.

Educazione degli adulti

La **CM 456/1997** trasmette l'**OM 455/1997** intitolata **Educazione in età adulta – istruzione e formazione**: vengono istituiti a livello distrettuale e presso un'istituzione scolastica i Centri Territoriali Permanenti per l'istruzione e la formazione in età adulta in un'ottica di sistema integrato e flessibile.

Ogni centro ha il compito di fornire un servizio finalizzato a garantire insieme il diritto all'**istruzione** (acquisizione e consolidamento di conoscenze e competenze) e il diritto all'**orientamento** e al **ri-orientamento** in vista della rimotivazione e della riqualificazione professionale.

Sono così previste da un lato azioni finalizzate all'acquisizione dei **saperi** che facilitano l'inserimento o il reinserimento nel mondo del lavoro (competenze comunicative, progettuali, operative); in questo i **“docenti utilizzano il valore formativo delle discipline”** (formazione orientativa attraverso le discipline o orientamento formativo o didattica orientativa).

Da un altro lato e in sinergia con gli altri enti e/o agenzie del territorio sono previste (soprattutto nella parte iniziale del percorso) azioni a carattere più specificatamente orientativo di:

- accoglienza ascolto analisi dei bisogni dei singoli
- tutoraggio e accompagnamento
- informazione e orientamento

I contenuti dell'ordinanza sono stati ulteriormente dettagliati nella **Direttiva 22/2001** in cui viene precisato che tra gli obiettivi prioritari dell'educazione degli adulti c'è “lo sviluppo di attività di orientamento, informazione e consulenza in **collegamento** con i servizi offerti dal sistema integrato di istruzione, formazione lavoro” ...“anche attraverso la realizzazione di interventi **individuali** di informazione e orientamento” (consulenza orientativa oltre che formazione orientativa) e si parla della strutturazione dei percorsi funzionale alla personalizzazione dell'apprendimento attraverso l'organizzazione modulare dei curricula. Ulteriori interessanti indicazioni sono contenute nell'Allegato A sia a proposito degli apprendimenti dei **saperi** (sviluppo delle conoscenze e competenze necessari per collocarsi positivamente nei contesti di vita e di lavoro, attenzione cognitiva e

metacognitiva e ai diversi stili cognitivi ed emotivi, valorizzazione della “dimensione orientativa dei percorsi formativi”, quattro aree disciplinari di riferimento) sia a proposito delle **azioni di orientamento** che vengono ulteriormente caratterizzate in riferimento agli specifici bisogni dei singoli adulti, distinguendo tra:

- azioni di prima accoglienza,
- azioni di analisi delle competenze e delle potenzialità in ingresso,
- azioni di costruzione di un progetto personale.

Obbligo scolastico

La **legge 9/1999** intitolata **Disposizioni urgenti per l'elevamento dell'obbligo di istruzione** (da 8 a 10 anni e in via transitoria a 9) prevede nell'ultimo anno iniziative formative “sui principali temi della cultura della società e della scienza contemporanea” e una robusta attività di orientamento per “consentire agli alunni le scelte più confacenti alla propria personalità al proprio progetto di vita e di agevolare, ove necessario, il passaggio dell'alunno dall'uno all'altro degli specifici indirizzi della scuola secondaria”; le istituzioni scolastiche utilizzano l'autonomia didattica e organizzativa per potenziare le azioni di orientamento in vista sia del proseguimento degli studi che dell'inserimento nel mondo del lavoro.

Altre indicazioni sull'orientamento entro l'obbligo scolastico sono contenute nelle norme di attuazione tra le quali la più significativa è il **DM 323/1999** (Regolamento per l'attuazione dell'articolo 1 della legge 9): prevede che le scuole “programmano e realizzano, **anche in collaborazione** con le strutture della formazione professionale delle regioni, mediante accordi, l'azione formativa del primo anno della scuola secondaria superiore, anche con interventi di **didattica orientativa** e di **organizzazione modulare dei curricula**” finalizza-

ti a sostenere la motivazione del percorso (percorsi autonomi e percorsi integrati istruzione/formazione). Gli interventi formativi integrati sono tesi a “offrire allo studente ...strumenti di conoscenza e di orientamento tra le diverse opportunità formative”, fanno parte integrante del curriculum del primo anno, devono rientrare all'interno di un “piano coordinato territoriale” e sono regolati da appositi accordi e convenzioni. È prevista una valutazione congiunta degli esiti di tali percorsi. Solo in sede di prima applicazione sono previste, per sostenere le scelte, sperimentazioni di “percorsi formativi che favoriscano l'acquisizione delle conoscenze e il conseguimento degli obiettivi relativi alle capacità e alle competenze di base” nonché le attività di orientamento. Sono previste anche azioni di accoglienza, analisi delle competenze, consolidamento delle scelte o ri-orientamento verso altri percorsi formativi (scuola, FP, apprendistato), sostegno formativo al passaggio ad altri indirizzi e percorsi integrati attraverso la stipula di convenzioni con enti di formazione professionale.

Compito della scuola media nella formazione orientativa è il potenziamento delle “valenze orientative delle discipline” (orientamento formativo) e delle iniziative a sostegno delle scelte, anche attraverso “attività a carattere trasversale” per “promuovere capacità di lavoro comune” e la conoscenza critica del mondo contemporaneo; nell'ultimo anno la scuola, per agevolare la scelta consapevole, cura il consolidamento delle “conoscenze disciplinari di base” e il rinforzo delle capacità e competenze; promuove, inoltre, “iniziative di informazione sulle prospettive occupazionali presenti nel territorio” e sul “percorso formativo successivo”.

Sia la scuola media che la scuola superiore, nell'ambito del 15% di flessibilità consentita dall'autono-

mia, possono realizzare moduli rispettivamente con le caratteristiche degli indirizzi delle superiori e per le attività previste dal presente regolamento.

Obbligo formativo

L'**art. 68 della legge 144/1999** introduce l'obbligo formativo fino a 18 anni che può essere assolto, in percorsi anche integrati di istruzione e formazione, o nel sistema di istruzione scolastica o nel sistema della formazione professionale di competenza regionale o nell'esercizio dell'apprendistato. I servizi per l'impiego decentrati compilano l'anagrafe regionale di coloro che hanno assolto l'obbligo e predispongono le relative iniziative di orientamento.

Indicazioni attuative dettagliate sono contenute nel **DPR 257/2000** che prevede che “i giovani che nell'anno 2000 compiono 15, 16 e 17 anni possono volontariamente accedere ai servizi per l'impiego competente per territorio per usufruire dei servizi di orientamento, di supporto e di tutoraggio” e che vengano realizzati ogni anno dall'Amministrazione scolastica periferica d'intesa con la regione “appositi incontri di informazione e orientamento” nelle scuole per i ragazzi che compiono 15 anni l'anno successivo in modo da facilitare la loro scelta. Le scuole sono tenute, inoltre, ad attivare iniziative finalizzate “all'orientamento e al ri-orientamento, previste in attuazione delle norme sull'elevamento dell'obbligo di istruzione, anche nelle classi successive a quelle dell'adempimento dell'obbligo. A tal fine detti istituti coordinano o integrano la propria attività con quella dei servizi per l'impiego e degli enti locali”.

Il comma 2 dell'art. 4 del DPR 257 prevede che “attività di istruzione finalizzate all'assolvimento dell'obbligo formativo per i giovani che vi sono soggetti e che sono parte di un contratto di lavoro diverso dall'apprendistato possono

essere programmate dalle istituzioni scolastiche nell'esercizio della loro autonomia, anche d'intesa con gli enti locali”: si tratta solo di una possibilità, non di un obbligo, ma di grande interesse in quanto si tratta dell'**unico caso in cui la scuola eroga servizi a fuitori diversi dai suoi studenti e dagli studenti di altre scuole in rete.**

Autonomia delle istituzioni scolastiche

Il Regolamento DPR 275/1999

prevede innanzi tutto che “i docenti hanno il compito e la responsabilità della progettazione e dell'attuazione del processo di insegnamento e di apprendimento” (punto 3 dell'art.16) e che “le istituzioni scolastiche assicurano comunque la realizzazione di iniziative ... di orientamento scolastico e professionale, coordinandosi con le iniziative eventualmente assunte dagli EELL in materia di interventi integrati (art.139 del decreto legislativo 112/1998)”. In tutti gli ambiti di autonomia le scuole possono promuovere “accordi di rete” tra loro e con altri enti territoriali e in essi istituire laboratori finalizzati anche alle attività di orientamento scolastico e professionale. Viene precisato che “la determinazione del curriculum tiene conto delle diverse esigenze formative degli alunni concretamente rilevate e della necessità di garantire efficaci azioni di continuità e orientamento”. Ci sono poi le norme di attuazione.

2.2. I DOCUMENTI

Tutti i documenti qui di seguito elencati sono fonti preziosissime e del tutto **indispensabili** per individuare il ruolo dell'orientamento all'interno del sistema scolastico; in particolare sono fondamentali per chiarire il concetto di orientamento formativo o di didattica orientativa i due documenti redatti dalla Commissione dei 250 sulla scuola di base e sulla scuola supe-

riore:

- Documento *Saperi del nuovo millennio* della Commissione dei Saggi del maggio 1997
- Documento *Saperi essenziali per la formazione di base* del Minigruppo dei Saggi del marzo 1998
- Documento del Gruppo ministeriale per l'autonomia *Competenze e curricoli* aprile 2000
- *Relazione europea sulla qualità dell'insegnamento scolastico* del maggio 2000
- *Documento sulla scuola di base* della Commissione dei 250 (12 settembre 2000)
- *Sintesi* dei lavori della Commissione dei 250 per aree disciplinari (7 febbraio 2001)
- *Documento De Mauro*, con la bozza di decreto di regolamento e gli indirizzi per l'attuazione dei curricoli nella scuola di base del 28 febbraio 2001
- *Documento sulla scuola secondaria* della Commissione dei 250 (10 maggio 2001)

2.3. I PROGETTI DEL MPI

I progetti predisposti e proposti dal MPI sul tema dell'orientamento sono un'altra fonte **indispensabile** per analizzare la nuova idea di orientamento in via di proposizione, anche perché da un lato rappresentano la possibile **traduzione pratica** delle elaborazioni teoriche contenute nei Documenti e nelle Norme, da un altro lato riguardano complessivamente le **scuole di ogni ordine** e grado e quindi già prefigurano un **sistema** dell'orientamento scolastico all'interno di un riordino generale del sistema scolastico.

Progetto ORME (Orientamento nella scuola materna ed elementare) del MPI-Direzione generale scuola elementare (dicembre 1997). L'orientamento viene inteso non come attività esclusivamente infor-

mativa o diagnostica, ma come attività formativa che accompagna tutto il percorso scolastico e come intervento precoce per avere la garanzia di maggiore successo, in grado di dare ai bambini le "capacità di scelta e di decisione" e gli strumenti per "orientarsi in una realtà complessa": per questo viene proposto un apprendimento che parta dall'esperienza e tenga conto sia del piano cognitivo che di quello affettivo (motivazione), ma anche del piano metacognitivo (scelta).

Progetto Orientamento formativo (orientamento nella scuola media inferiore e nell'obbligo scolastico) del MPI - Direzione generale della scuola secondaria di primo grado (agosto 1998) - 45 scuole in Italia

Le valenze orientative delle discipline vol.III del Progetto Orientamento del MPI - Direzione generale dell'istruzione secondaria di primo grado - Roma 1998 - prevede lo svolgimento dell'attività didattica in chiave orientativa ovvero la formazione orientativa attraverso le discipline e la costruzione di curricoli disciplinari utili a sviluppare interessi, abilità logiche e anche progettuali (quindi metacognitive) attraverso i quali i ragazzi possano acquisire abilità e competenze necessarie per inserirsi nel lavoro e nella vita sociale e strumenti utili per orientarsi: perciò i curricoli sono considerati come insieme di situazioni di apprendimento in cui i ragazzi sono guidati a costruire le conoscenze, con una grande importanza alla metodologia e alle strategie da attivare per formare la loro autonomia.

Programma Flavio Gioia (ultime classi delle scuole secondarie di secondo grado) del MPI (novembre 1998) - 175 scuole in Italia. Da una parte prevede che la scuola promuova "all'interno dell'ordinario curriculum **condizioni favorevoli**

per lo sviluppo in ciascun allievo di un proprio autonomo progetto formativo", valorizzando le diversità, rispettando i diversi stili e ritmi di apprendimento, costruendo le condizioni per l'emergere degli interessi, preparando a saper scegliere. Si tratta di orientamento formativo che costruisce "capacità e competenze che abilitino i giovani ad una partecipazione attiva nella società e nei luoghi di lavoro", dia "la strumentazione cognitiva necessaria " per scegliere bene e consenta "un progressivo aggiustamento fra le aspirazioni dei giovani, la loro preparazione e la realtà in cui si inseriscono."

Da un'altra parte prevede anche **altre attività** da svolgere, intrecciandole con quelle curricolari orientative, nel periodo precedente e successivo alla scelta (inizio ultimo anno), quando si avvia la verifica della scelta alla luce di nuove informazioni e del contatto diretto attraverso visite e incontri con "il dopo"; viene anche indicato un repertorio di possibili azioni che la scuola può svolgere per potenziare la capacità di scelta dei ragazzi (iniziative informative, incontri con esperti, visite, *stage*, moduli integrativi etc...), anche avvalendosi di operatori esterni e della collaborazione di tutor.

2.4. LA LETTERATURA SULL'ORIENTAMENTO FORMATIVO

D. Bellamio, M. De Benedetti, F. Cicada, F. Pasquale, *Orientamento e formazione: didattica orientativa e capacità trasversali*, Unicopli, Milano, 1990

R. Di Nubila, *Impariamo ad orientare*, Maggioli, Rimini, 1990

J. Delors, *Crescita, competitività, occupazione*, Unione europea, Bruxelles, 1994

E. Cresson, *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, Unione europea, Bruxelles, 1995

M. Pellerey, *L'orientamento come dimensione costitutiva della for-*

mazione scolastica e professionale, in Orientamento scolastico e professionale, n.1/2 del 1998
P. Faudella (a cura di), *La funziona orientativa delle discipline*, Dossier IRRE Piemonte, Torino, novembre 2001

3. LE AZIONI DI ORIENTAMENTO NEL SISTEMA SCOLASTICO

Portando a sintesi l'insieme delle indicazioni contenute nelle diverse fonti e nei diversi filoni di elaborazione sull'orientamento nel sistema scolastico, è possibile fare una prima distinzione tra le tipologie di azioni che possono rientrare nel **curricolo di istituto** in modo organico, contribuendo a renderlo significativo:

Attività individuali consulenza (sportello)

orientamento formativo (nelle discipline)

Attività di gruppo

formazione orientativa (accanto discipline)

Le **attività individuali** nel sistema scolastico sono ancora abbastanza residuali, anche se le indicazioni più recenti sull'educazione degli adulti tendono ad attribuire loro un significativa importanza funzionale ai particolari bisogni dell'utenza dei CTP.

Le attività prevalenti di orientamento nella scuola hanno la modalità della **FORMAZIONE ORIENTATIVA**, ovvero della formazione che induce sostiene potenza quelle abilità e conoscenze del soggetto che lo faranno diventare soggetto "orientato". Nella scuola la formazione orientativa si esplica attraverso due canali.

3.1. ORIENTAMENTO FORMATIVO o DIDATTICA ORIENTATIVA

È senza dubbio compito esclusivo delle scuole e dovrebbe essere atti-

vato in **tutte le scuole** di ogni ordine e grado durante **l'intera durata di tutti i corsi**, anche se con le dovute differenziazioni in relazione alle diverse tappe dell'età evolutiva e ai bisogni del tutto peculiari degli adulti.

Nel progetto del MPI per la scuola media (ma valido per tutto l'obbligo) **orientamento formativo** significa testualmente:

- "formare **abilità e capacità funzionali al <<saper scegliere>>** nelle situazioni del quotidiano come nelle situazioni a maggior grado di complessità;
- promuovere **capacità di impostazione e di soluzione dei problemi**;
- individuare nel soggetto **prime manifestazioni attitudinali e interessi** per specifiche esperienze disciplinari;
- **riconoscere le competenze di base acquisite** e motivare ad ulteriori approfondimenti;
- fornire adeguare **conoscenze ed esperienze per una lettura analitica e di interpretazione del contesto** locale socio-economico e culturale, nella prospettiva della mondializzazione;
- **migliorare, ristrutturare e integrare i curricoli disciplinari**, accentuando l'attenzione agli ambiti di contenuti funzionali alle conoscenze strategiche delle discipline e alle loro applicazioni in materia di lavoro, impresa, professione anche nell'ottica dello sviluppo sostenibile."

In altri documenti si usa piuttosto l'espressione **didattica orientativa**, ma i significati si equivalgono in quanto in entrambi i casi ci si riferisce non alle attività organizzate e mirate di orientamento svolte da persone o organismi dedicati, ma alla **pratica didattica quotidiana attraverso le discipline** in cui nei **fatti** si orienta, si esplica una funzione di orientamento in almeno tre modi, nei primi due in modo indiretto involontario casua-

le e spesso eccezionale (ma non meno reale) e nel terzo in modo diretto e consapevole (su questo si può lavorare):

- attraverso l'attrazione (docente significativo che trasfonde la sua passione);
- attraverso la repulsione (orientamento in negativo, non motivazione all'apprendimento);
- attraverso una attività mirata di attribuzione di senso a ciò che si fa nell'attività didattica (competenze professionali del docente).

Solo sul terzo si può agire per **fare orientamento attraverso le discipline e i curricoli**.

Al di là della ovvia diversità delle discipline occorre individuare una **base comune** che funga da sfondo omogeneo sul quale inserire le specificità disciplinari e sulla quale lavorare nelle singole discipline in modo simile; in altre parole occorre vedere cosa si può ricavare dalle discipline che serva ad orientare e quindi individuare conseguentemente le strategie didattiche più idonee.

Le caratteristiche irrinunciabili di un **curricolo** in grado di dare strumenti funzionali all'orientamento nella complessità del presente sono dunque:

- **attenzione alle conoscenze:** attenta scelta delle conoscenze più idonee, frutto della ricerca contemporanea e funzionali alla comprensione del mondo contemporaneo
- **attenzione cognitiva:** potenziamento degli operatori cognitivi e delle capacità di usare il pensiero astratto
- **attenzione metacognitiva:** sviluppo di strategie di fronteggiamento e della consapevolezza metacognitiva
- **attenzione ai diversi stili** cognitivi, emotivi, relazionali e valorizzazione dell'intelligenza visiva, uditiva, operativa
- **centralità assoluta** degli eser-

cizi/attività/esperienze **di apprendimento** funzionali alla **costruzione delle competenze**.

I curricoli possono essere tanto più efficaci quanto più sono attuati con una grande **attenzione relazionale** per realizzare una relazione educativa costruttiva e in grado di fare i conti con l'emozione e il bisogno fondamentale di autostima.

3.2. FORMAZIONE ORIENTATIVA

Si tratta della formazione orientativa vera e propria o in senso stretto che la scuola può realizzare da sola o in collaborazione con altri o affidare totalmente ad altri e riguarda gli anni terminali della scuola media e tutti gli anni della secondaria. Si tratta di azioni che per essere davvero significative ed efficaci richiedono da parte dei fruitori un buon padroneggiamento delle competenze di base acquisite nei percorsi disciplinari che diventano così i **prerequisiti indispensabili** per le azioni di orientamento. Per queste azioni è opportuno pensare, per rispondere ai diversi bisogni che possono presentarsi, alla massima flessibilità del personale e delle attività. In questo ambito le azioni possono essere le seguenti:

- **accoglienza** (prima accoglienza e accoglienza di aula)
- **monitoraggio e valutazione** delle esperienze fatte (scolastiche e non)
- analisi delle **risorse personali** (analizzare e accettare se stessi e le proprie risorse)
- analisi degli **sbocchi professionali** teorici e realmente presenti nel territorio e in altre zone del paese (e del mondo)
- analisi dei **percorsi formativi** e delle diverse possibilità aperte, del funzionamento del sistema scolastico/formativo/universitario italiano ed europeo, dei luoghi servizi siti pubblicazioni su cui poter attingere informazioni

sul sistema scolastico/formativo/universitario

- analisi del **mercato del lavoro** la struttura, il funzionamento, le caratteristiche, le tendenze del mondo del lavoro (professioni e sbocchi professionali, mercato del lavoro), i luoghi, i servizi, i siti, le pubblicazioni su cui poter attingere informazioni sul mondo del lavoro
- individuazione di una o più **motivazioni** a sostegno delle proprie scelte dei percorsi di studio e di vita (rimotivazione)
- **supporto alla scelta** (messa in relazione di se stessi con il resto del mondo e costruzione graduale di una progettualità, compreso il ri-orientamento ove necessario)
- supporto alla costruzione di un **progetto operativo** di vita e professionale
- **incontri** con persone significative e con adulti che rappresentano il mondo del lavoro e delle professioni
- **visite guidate** nei luoghi di lavoro, nei luoghi dove si producono beni e servizi nel territorio
- **esperienze di alternanza scuola/lavoro**, tirocinio, lavoro estivo come occasione di primo contatto diretto ma protetto con il mondo del lavoro (1° livello finalizzato all'esperienza e alla riflessione sull'esperienza)
- **esperienze di simulazione** di mansioni diverse relative al profilo professionale previsto dall'indirizzo di studio, compresa l'esperienza di progettazione di attività professionali (area progetto)
- acquisizione degli strumenti fondamentali per **relazionarsi** costruttivamente con il mondo del lavoro (dove rivolgersi e a chi rivolgersi, come redigere il curriculum, come leggere un'inserzione, come fare una domanda di lavoro, come mettere un'inserzione, come navigare, come affrontare i colloqui

di selezione).

4. LE QUESTIONI APERTE

Per un'integrazione significativa e per alzare la qualità delle azioni di orientamento nel sistema scolastico andrebbero approfonditi alcuni nodi critici.

4.1. Autonomia delle scuole e governo dell'orientamento

Se tra i compiti della scuola c'è anche l'orientamento e la scuola gode dell'autonomia didattica, organizzativa, finanziaria, di ricerca e sviluppo e ha la responsabilità di decidere l'intera offerta formativa, come tutto ciò può essere conguato con le competenze attribuite alla Regione e agli enti locali in materia di orientamento e all'esigenza di governo in questo ambito? Quale è la specificità solo della scuola e quale quella degli EELL?

4.2. Sistema di relazioni e reti

Non risulta sufficientemente indagata la modalità delle relazioni che intercorrono realmente tra i diversi soggetti che si occupano di orientamento, in particolare non è conosciuta:

- né la quantità né la qualità delle relazioni formalizzate e quindi di una certa stabilità (patti, accordi, convenzioni, consorzi ...);
- né la quantità e la qualità dell'utilizzo delle immense risorse (progetti, materiali, servizi ...) messe a disposizione delle scuole da parte della regione e delle province sull'orientamento (quanto le usano? come le usano? etc...).

4.3. Quantità e qualità delle azioni

Dalla ricerca fatta da questo istituto nel 1994 *Indagine sulle esperienze di Orientamento nelle scuole superiori della regione nel 1993-94* risulta che già allora erano molto diffuse azioni di orientamen-

to soprattutto in alcuni snodi nevralgici (accoglienza, primi due anni nelle scuole a scolarità difficile, dal biennio al triennio nei corsi quinquennali oppure dal triennio al biennio negli istituti professionali, orientamento in uscita dalle superiori). C'è da chiedersi ora se i cambiamenti degli ultimi anni e le grosse novità legate al NOS e al NOF abbiano potenziato la creatività delle scuole e alzato il livello qualitativo o alla fine, per overdose, abbiano innestato un processo esattamente contrario.

4.4. Servizi individuali

Negli anni Novanta, anche a causa delle finalità proprie della scuola che sono formative, sia nell'esperienza che nella letteratura ha avuto un peso predominante l'attenzione alle azioni proposte ai gruppi. In una società divenuta ancora più complessa e multietnica e quindi molto più frantumata, è necessario ripensare alle attività individuali di orientamento, individuando livelli diversi di consulenza e una diversificazione tra i bisogni della scuola per ragazzi e della

scuola per adulti.

4.5. Tipologia di azioni di orientamento dentro il sistema scolastico

Sulla base dello stesso ragionamento fatto nel punto precedente, è necessario ripensare all'insieme delle attività di orientamento e magari ad una loro riformulazione/integrazione/modifica in riferimento ai nuovi reali bisogni dell'utenza.

4.6. Il personale e le competenze professionali

Nella scuola, l'orientamento formativo o didattica orientativa rientra nelle competenze didattiche che dovrebbero essere padroneggiate e utilizzate dall'insieme degli insegnanti. Nella scuola, inoltre, possono svolgere azioni di orientamento tutti gli insegnanti; tra di essi ha particolare importanza la figura obiettivo legata ai servizi per gli studenti, che ha il compito di coordinare le iniziative e di fare da interfaccia con l'esterno. I cambiamenti continui di incarico, che impediscono spesso la sedimenta-

zione delle esperienze, e la poca chiarezza delle competenze professionali necessarie richieste possedute fanno degli insegnanti delle figure sostanzialmente deboli sul terreno dell'orientamento; sarebbe tempo di pensare con maggior concretezza a precise figure di sistema dedicate e in grado di coordinare nel tempo le diverse azioni.

4.7 Regole di contesto e autonomia

La scuola, a differenza della stragrande maggioranza di enti che erogano servizi, in genere mostra una innata creatività nell'interpretazione delle regole di contesto, tanto più oggi con la affermazione della autonomia. Solo che molto spesso l'esercizio della libertà di insegnamento si traduce in una prassi che va ben al di là della legittima interpretazione e del doveroso adattamento alla realtà territoriale. Andrebbe allora fatta un'indagine a tutto campo per vedere cosa effettivamente si fa nelle scuole. ■

**Università degli studi di Bologna – Facoltà di Scienze della Formazione
Cattedra di Pedagogia
(Prof. F. Frabboni)**

**Convegno Nazionale
Pedagogia ed età senile**

Bologna, 5-6 settembre 2002 - Aula Absidale di Santa Lucia - Via de' Chiari, 25/a

Giovedì 5 settembre ore 9

Presiede Franco Frabboni
Relazioni di: Franca Pinto
Minerva, Alberto Oliverio,
Gianluca Borghi

Giovedì 5 settembre ore 15.30

Presiede Maria Grazia Contini
Relazioni di: Andrea Canevaro,
Antonio Capurso, Eustachio
Loperfido

Venerdì 6 settembre ore 9

Presiede Luigi Guerra
Relazioni di: Fanny Giambalvo,
Gerwald Wallnofer, Sergio
Tramma, Liliana Dozza.
Conclusioni di Franco Frabboni

Segreteria del convegno: Alessandra Avanzini, Laura Cerrocchi, Liliana Dozza, Manuela Gallerani, Berta Martini, Maurizio Parente
Tel: 051 / 209 84 83 Fax: 051 / 209 84 41

Borse di ricerca

Borse di ricerca - 2. Multimedialità e logico-matematica

di Walter Casamenti
insegnante
sintesi curata da Cristina Gubellini
IRRE Emilia Romagna

La ricerca, alla quale hanno partecipato sei sezioni dei cinque anni della scuola dell'infanzia e quattro prime classi elementari, appartenenti al distretto scolastico XXII di Bologna Ovest, intende *sperimentare percorsi didattici nell'Area logico-matematica, dove il computer potrebbe avere un ruolo prevalente di rinforzo e di scoperta.*

Si tratta – cioè – di controllare se e in quale misura l'ambiente di apprendimento "computer" sia utile per rinforzare, aumentare e sviluppare il pensiero logico-matematico in questa fascia d'età.

La ricerca intende raggiungere i seguenti **obiettivi**:

- Controllare in quale grado l'ambiente di apprendimento attivato consente di raggiungere gli obiettivi;
- Controllare l'interesse degli alunni nelle tre diverse fasi del percorso (corpo, carta, computer);
- Accertare le strategie cognitive utilizzate nei vari ambienti specifici.

Percorso di ricerca

All'inizio dell'anno scolastico, un incontro preparatorio tra i docenti dei due livelli di scuola interessati ha consentito la condivisione degli obiettivi della ricerca, delle opzioni metodologiche, del repertorio di strumenti, attività e verifiche, anche se ciascun team ha operato proprie scelte, contestualizzandole alle diverse realtà scolastiche.

Le attività si sono svolte – oltre che nell'usuale spazio aula (o sezione) – in palestra e nel laboratorio di informatica; hanno richiesto diverse modalità di organizzazione degli alunni: gruppo-classe, piccoli gruppi, coppie, singoli.

Ci si è avvalsi di materiale strutturato e non, di materiale manipolatorio, software didattici di pubblico dominio, commerciali e autoprodotti con la collaborazione dell'Ausilioteca (AUSL Bologna –

AIAS).

Il percorso è articolato in tre fasi:

- "corpo" (la conoscenza fisica),
- "carta" (la rappresentazione grafica),
- "computer" (l'approccio all'elaboratore),

nel corso delle quali l'insegnante,

lasciato ampio spazio ai bambini, registrava sistematicamente su apposite griglie di osservazione l'interesse manifestato, le strategie utilizzate, l'acquisizione dei contenuti.

Sezione – Classe ... Alunno/a ...
La realizzazione dell'itinerario ha

Interesse manifestato

Ambiente/fasi	Molto	Sufficiente	Scarso
Corpo			
Carta			
Computer			

Strategie utilizzate

Ambiente/fasi	Inizio attività	A metà attività	Fine attività
Corpo	Tentativi ed errori Strategia mirata	Tentativi ed errori Strategia mirata	Tentativi ed errori Strategia mirata
Carta	Tentativi ed errori Strategia mirata	Tentativi ed errori Strategia mirata	Tentativi ed errori Strategia mirata
Computer	Tentativi ed errori Strategia mirata	Tentativi ed errori Strategia mirata	Tentativi ed errori Strategia mirata

Contenuti raggiunti

Ambiente/fasi	Insufficiente	Sufficiente	Buono	Ottimo
Corpo				
Carta				
Computer				

Ambienti di apprendimento

Ambiente/fasi	Insufficiente	Sufficiente	Buono	Ottimo
Corpo				
Carta				
Computer				

richiesto 12 ore di attività per le sezioni della scuola dell'infanzia, mentre l'impegno per la scuola elementare è stato di due ore settimanali per due mesi.

Valutazione dei risultati

I risultati della ricerca sono stati raccolti dall'insegnante sperimentatore sia attraverso le griglie di osservazione, sia tramite conversazioni con i docenti dei team coinvolti.

L'analisi dei risultati complessivi evidenzia quanto segue:

- nella prima fase, *quando si è operato con il corpo, i bambini hanno vissuto la situazione con curiosità, interesse e divertimento; con le attività su carta l'interesse iniziale (nella creazione libera di forme) è diminuito man mano che si passava a schede strutturate; durante le attività al computer i bambini hanno dimostrato interesse, curiosità, applicazione, entusiasmo e a malincuore abbandonavano il laboratorio;*
- l'acquisizione dei **contenuti** è risultata sempre molto soddisfa-

cente (in una situazione tutti hanno raggiunto gli obiettivi iniziali con valutazione *ottimo*); ciò viene giustificato dagli insegnanti attraverso *la concomitanza di vari elementi: lo sviluppo in tre diverse fasi di lavoro, la concentrazione dei tempi, l'altissima motivazione, l'organizzazione degli alunni per piccoli gruppi...*; nei casi valutati *sufficiente*, si ipotizza un abbassamento del risultato dovuto a tensione ed emozione, oltre a qualche difficoltà nell'utilizzo del *mouse*;

- l'osservazione sistematica volta al riconoscimento delle **strategie** utilizzate dai bambini (per tentativi ed errori o mirata) non è sempre stato facile, soprattutto nelle attività con il corpo; quando il rilevamento è stato possibile ha evidenziato che nelle attività con la carta e con il computer i bambini aveva-

no potuto utilizzare strategie mirate, avendo già sperimentato con il corpo, in palestra;

- in riferimento al più efficace **ambiente di apprendimento**, la ricerca ha evidenziato che *nessuno dei tre ambienti può dirsi autosufficiente né che l'ambiente computer è il migliore*: in verità l'efficacia si rileva dalla coesistenza, dal completamento reciproco, mentre *il computer svolge un'azione di rinforzo di acquisizioni già avvenute con il corpo e con la carta. Lo strumento computer, cioè, è utile per rinforzare, aumentare, sviluppare il pensiero logico-matematico.*

Conclusioni

Notevole è stata la soddisfazione degli insegnanti per la partecipazione al progetto di ricerca e grande

l'interesse mostrato dagli alunni nella realizzazione di un percorso logico matematico con l'utilizzo del computer.

Tuttavia, l'insegnante ricercatore evidenzia alcune **difficoltà** operative, che dovrebbero essere considerate con attenzione quando l'esperienza venga replicata: ad esempio *sarebbe opportuno che l'uso del mouse fosse un'abilità acquisita da tutti i bambini*; inoltre i docenti dei team segnalano *la necessità di un osservatore esterno*.

Infine, il suggerimento per un **ulteriore sviluppo** e approfondimento della ricerca: *dedicare un'indagine mirata alle diverse strategie utilizzate dagli alunni nell'apprendimento e scoprire quali strategie cognitive i bambini attuano per risolvere il gioco-esercizio.*



Borse di ricerca - 3.

Didattica e multimedialità

La terza ricerca riguardante il rapporto didattica - multimedialità nella scuola elementare ha inteso verificare l'efficacia delle nuove tecnologie informatiche a supporto di diversi itinerari d'apprendimento.

Più precisamente l'insegnante ricercatore ha teso a dimostrare la funzionalità dell'ipertesto rispetto all'individuazione dei collegamenti multidisciplinari e alla comprensione metacognitiva degli stessi.

La ricerca si è basata sull'accertamento di una serie di capacità del bambino: l'acquisizione di competenze di uso dei linguaggi specifici e la scelta di propri percorsi informativi, attraverso la navigazione nell'ipertesto per apprendere i contenuti multidisciplinari articolati in mappe concettuali.

Il percorso di lavoro ha interessato per tutto l'anno scolastico 2 classi quinte e, nel 1° quadrimestre, una terza quinta del Plesso "Marchesi"

di Copparo: tali classi hanno operato per due ore settimanali nel laboratorio d'informatica gestito dall'insegnante ricercatrice (assegnatavi per un totale di 8 ore settimanali).

L'elaborazione sul piano della ricerca ha invece riguardato una sola classe, partecipativa e con buone capacità informatiche e di organizzazione delle attività in gruppo.

L'esperienza realizzata ha preso le mosse dalla decisione collegiale dei docenti delle tre classi d'individuare, nell'ambito della tematica "Quali eventi hanno provocato profonde trasformazioni nella vita dell'uomo?", l'argomento specifico "Luci ed ombre dell'ultimo cinquantennio, 1945-2000": su questi contenuti è stata realizzata una mappa concettuale, realizzata nel linguaggio informatico come ipertesto.

L'ideazione di questa mappa è scaturita dalla lettura del celebre

romanzo *Il gran sole di Hiroshima*, scelto come sfondo integratore, da cui si sono sviluppati i diversi passaggi del percorso di lavoro:

- l'individuazione dai temi del testo di una serie di argomenti a carattere scientifico, sintetizzabile nel titolo "Molecola, atomo, energia": questa parte del percorso, non legata all'uso dei mezzi multimediali, è stata affidata alle insegnanti di lingua e dell'area scientifica;
- la definizione da parte dei bambini di collegamenti interdisciplinari, colti prima all'interno della struttura del loro quaderno ad anelli e successivamente verbalizzati in forma lineare;
- la trasposizione guidata su cartellone - sotto forma di mappa concettuale - delle connessioni tra contenuti e discipline;
- la costruzione da parte degli alunni delle pagine informatiche dell'ipertesto, con il successivo

di Maria Clara Marchesini
insegnante
sintesi curata da Claudio Dellucca
IRRE Emilia Romagna

Borse di ricerca

- inserimento dei link da parte della ricercatrice;
- l'elaborazione, differenziata per gruppo classe, della mappa ipertestuale: in questo contesto i bambini hanno assunto il ruolo sia di autori sia di lettori;
 - la registrazione (a scadenze non determinate) su apposite schede delle proprie riflessioni sul percorso svolto;
 - la ricerca di informazioni strettamente legate ai temi in trattazione, utilizzando siti e materiali specifici prestabiliti dagli insegnanti;
 - l'elaborazione finale individuale, attraverso la compilazione di un questionario comprensivo di richieste a carattere metacognitivo e relative al gradimento dell'esperienza.

La rilevazione dei dati si è prioritariamente rapportata alle risposte dei bambini, raccolte attraverso prove strutturate a punteggio, in riferimento a queste capacità:

- l'acquisizione dei linguaggi informatici;
- l'organizzazione in mappe delle conoscenze;
- la comprensione dei contenuti a carattere scientifico;
- la rielaborazione personale, a partire dal rapporto con il libro utilizzato come sfondo integratore.

Gli accertamenti hanno coinvolto l'insegnante ricercatrice, i docenti di lingua e dell'area scientifica; i dati sono stati raccolti su apposita tabella e classificati in base a quattro fasce a carattere qualitativo: ottimo, distinto, buono e sufficiente.

Gli esiti sono stati "più che soddisfacenti": l'88% delle risposte della classe si è attestato sui due livelli più alti.

I risultati positivi hanno riguardato tutti gli obiettivi, dal carattere di adeguatezza e dallo spessore delle conoscenze acquisite alla consapevolezza procedurale sulle diverse fasi del percorso compiuto, dal possesso di prime competenze informatiche (lettura ipertestuale e naviga-

zione via Internet) all'uso specifico delle mappe concettuali.

Ai fini del bilancio finale sono da considerare significativi i dati generalizzati di alta partecipazione e motivazione espressi durante tutte le fasi del percorso.

Si può inoltre riconoscere come valore aggiunto la maturazione degli intrecci collaborativi sul piano strettamente didattico tra i docenti di queste tre classi, riflessasi positivamente nelle loro dinamiche di relazione ai vari livelli di collegialità.

Il quadro dei riscontri a disposizione ha portato la ricercatrice ad affermare in sede di conclusione che "dal confronto fra il lavoro cartaceo, quindi lineare, consequenziale, e quello reticolare, aperto, sempre riscrivibile creato nel laboratorio d'informatica, si può ritenere l'ipertesto una integrazione costruttiva fra le due dimensioni del sapere" e pertanto "le tecnologie multimediali rappresentano nuovi mediatori didattici in grado di potenziare l'apprendimento degli alunni". ■

IRRE INFORMA

All'Università Cattolica di Piacenza attivato un corso di laurea destinato a insegnanti non laureati.

Da questo anno accademico, la facoltà piacentina di Scienze della formazione si arricchirà di un nuovo percorso costruito *ad hoc* per la formazione degli insegnanti non laureati e già in servizio nella scuola. Il corso di studi risponde a un bisogno diffuso, richiesto in particolare dagli insegnanti dell'Area tecnologica. Il corso è aperto anche ad altri insegnanti: educazione musicale, religione, educazione fisica e ad insegnanti della scuola materna ed elementare sprovvisti del titolo di laurea.

Il corso di laurea in Operatore dei processi formativi e culturali sarà integrato infatti con un nuovo curriculum, pensato per quegli insegnanti che, pur di ruolo, sono intenzionati ad acquisire competenze specifiche per la progettazione e la costruzione di eventi formativi, aumentando la propria qualificazione, anche nell'ottica di una progressione sul piano professionale.

Il corso prevede tre anni di studio durante i quali verranno approfonditi ambiti disciplinari afferenti all'area pedagogica, didattica, psicologica, sociologica, filosofica, storica, ai quali verrà dato un taglio specifico, vicino alle esigenze formative di chi opera nell'ambito scolastico, attraverso insegnamenti quali, tra gli altri: Teoria della valutazione, Teoria del curriculum, Documentazione scolastica, Informatica applicata alla formazione multimediale.

La facoltà piacentina sta approntando modalità particolari di organizzazione della didattica, per facilitare la partecipazione degli insegnanti alle lezioni. Per quel che riguarda il tirocinio, attività obbligatoria del corso di laurea, verrà riconosciuta valida l'attività di insegnamento svolta dai corsisti presso le rispettive scuole.

Da ricordare, infine, la possibilità, per coloro che hanno già sostenuto, anche in passato, esami universitari o corsi qualificati certificati (lingue, informatica, ecc.) di ottenere il riconoscimento dei crediti validi al fine del raggiungimento dei 180 necessari per concludere il corso di laurea.

Per informazioni, rivolgersi a: Università Cattolica del Sacro Cuore di Piacenza

Ufficio Relazioni Esterne tel. 0523/ 599363 Fax n. 0523/599124 e-mail: scliti@unicatt.it

Non solo "Offis"

di Alessandro C. Candeli
IRRE Emilia Romagna
alessandro@candeli.com

Come dice il filosofo "E' meglio un buon programma gratuito e aderente agli standard, che un mediocre programma, costoso e fuori standard."

"Tu per scrivere cosa usi?" "Uindos offis, come tutti; perché ce ne sono degli altri?". Sì, ci sono molte altre applicazioni per scrivere, calcolare, disegnare, scaricare e ascoltare musica ecc. che, pur senza fregiarsi di una marca prestigiosa, assolvono perfettamente alla loro funzione, anche nell'ambiente operativo egemone: Microsoft Windows, e non costano nulla.

Comincia ad essere abbastanza noto che esiste un "mondo" intero di applicazioni (o programmi, come si usa dire) che sono nati dalla spontanea collaborazione di migliaia di persone sparse per il mondo e collegate soltanto attraverso la rete di reti INTERNET: il mondo LINUX.

Chi non lo conosce, se non per vaghe notizie, pensa a Linux come ad un ambiente per pochi patiti, espertissimi, che si divertono a collaborare alla costruzione di un giocattolo per iniziati e trovano la loro soddisfazione nel dimostrare la loro bravura, senza pretendere denaro per il lavoro che svolgono e per i prodotti che rendono liberamente disponibili alla comunità. In questa leggenda c'è del vero, anche se, ormai, Linux è diventato un solido sistema operativo che sta diffondendosi in ambienti che hanno per scopo il profitto e vogliono disporre di uno strumento affidabilissimo per svolgere in modo sicuro i loro affari.

Meno noto è, invece, che anche in ambiente Microsoft Windows esiste un numero molto consistente di programmi *free*, cioè gratuiti che, molte volte, hanno un solo demerito, quello di non costare nulla e, quindi, di non poter essere fonte di lucrosi guadagni da parte dei commercianti che propongono il loro software alle scuole e alle aziende.

La faccenda non sarebbe particolarmente scandalosa, se molti dei prodotti offerti non venissero presentati come la migliore se non "l'unica" soluzione e, come tali, acquistati. E' chiaro che chi vende non ha il compito d'illustrare prodotti concorrenziali gratuiti, ma chi compera, invece, dovrebbe cercare d'informarsi, soprattutto se spende denaro pubblico.

Quasi tutti i compiti principali possono essere svolti tranquillamente con prodotti gratuiti, mentre solo esigenze professionali spinte richiedono prodotti specifici della fascia professionale che, solitamente, non sono quelli proposti alle scuole perché sono, giustamente, troppo costosi. Stiamo parlando di programmi pensati per una cerchia abbastanza ristretta di specialisti che li usano quotidianamente in modo continuativo, ne hanno bisogno per soddisfare esigenze professionali imprescindibili e sono disposti ad impiegare il tempo e la fatica necessari per *spremerne* ogni riposta particolarità.

E' chiaro che chi si accinge a scrivere un intero libro complesso, magari con formule matematiche e complicati diagrammi ricavati da un foglio di calcolo correlato, fondati su di una struttura gerarchica annidata a molti livelli e corredati di complessi indici potrà approfittare in larga misura di Microsoft Word che gli offrirà quasi tutto quello che gli serve e molto d'altro. Chi, invece dovrà scrivere saltuaria-

mente semplici relazioni, rapporti, verbali, lettere, ricette ecc. non ne avrà affatto bisogno. Esiste, ad esempio un programma per scrivere, completamente gratuito, che gestisce documenti (apre e crea) anche nel formato .doc caratteristico di Microsoft Word. Si chiama AbiWord e si può scaricare direttamente da INTERNET (<http://www.abisource.com/download/> - peso: 3 MB) e installare con estrema facilità. Soffre di alcune limitazioni e di qualche immaturità, ma in molti casi potrà sostituire, a costo zero, il più titolato e costoso confratello. Oltretutto l'aspetto è quanto di più familiare si possa desiderare, come si può vedere:

Questo è solo un esempio. Per la grafica ed il fotoritocco esiste GIMP (scaricabile anche da: <http://tu cows.iol.it/mmedia/preview/194851.html> - peso: 11,5 MB) un ottimo programma gratuito che rivaleggia senza demeritare affatto con il giustamente celebrato e costoso leader del settore: Adobe PhotoShop

Fra i programmi dedicati alla gestione della posta elettronica (e-mail) rivaleggiano con l'ottimo Microsoft Outlook Express l'altrettanto gratuito e ancora più celebre e sicuro Qualcomm Eudora 5.1 (scaricabile anche da: <http://tu cows.iol.it/preview/194172.html> - peso: 6,1 MB) o il sofisticato e meno noto Pegasus Mail 4.01 (scaricabile anche da: <http://tu cows.iol.it/preview/194175.html> - peso 3,7 MB). Il vantaggio principale di questi e di altri ottimi gestori di posta come Netscape Messenger è quello di non soffrire, a differenza di Outlook, di continui attacchi da parte di abili malintenzionati, fabbricanti di virus sempre più aggressivi. Si tratta di un vantaggio niente affatto marginale, se si considera che, ormai, è la posta elettronica il

Un byte alla volta

maggior veicolo di diffusione di epidemie virali.

Fra i browser, dedicati alla navigazione fra le pagine ipertestuali di INTERNET, accanto all'onnipresente Microsoft Internet Explorer, vanno ricordati, in alternativa, il velocissimo Opera 6.02 e lo "storico" Netscape 6.2: il capostipite dei browser evoluti. Entrambi rappresentano una validissima alternativa al rivale.

Fra i programmi per gestire le news gode del massimo credito Forté Free Agent 1.21 (scaricabile anche da: <http://tucows.iol.it/preview/195230.html> - peso 1,1 MB) di facilissimo uso, a dispetto della sofisticata potenza organizzativa dei messaggi.

Si potrebbe continuare citando il notissimo Winamp per la gestione di file musicali (<http://tucows.iol.it/mmedia/preview/193563.html> - peso 1,9 MB) o l'altrettanto noto Zone Alarm per la protezione dalle intrusioni provenienti dalla rete (<http://download.com.com/3000-2092-10039884.html?part=zonealarm&subj=dlpage&tag=button> - peso: 2,8 MB) o il diffuso e pregevole visualizzatore universale d'immagini Irfan View 3.7 (http://tucows.unimo.it/mmedia/adnload/194967_75076.html - peso: 764 KB) e così via.

Non c'è settore che non sia "coperto" da software gratuito.

Un metodo empirico molto semplice per cercare l'esistenza di software gratuito in un settore consiste nel raggiungere un sito clone italiano (mirror, in gergo) di Tucows (per esempio <http://tucows.iol.it/> oppure <http://tucows.unimo.it/>) inoltrarsi in uno dei settori in cui è suddiviso e cercare la parola *freeware* con il comando "Cerca nella pagina" o simile, che ciascun browser possiede.

Inoltre ci sono interi siti, solitamente in inglese, dedicati alla rassegna di prodotti gratuiti. Ad esempio:

<http://www.tuttogratis.com/> (in italiano)

<http://www.freewarehome.com/> ;

<http://www.freeware.de/> (in tedesco);

<http://www.freewarearena.com/> ;

<http://downloads.zdnet.co.uk/> ecc.

Questa pagina non vuole essere una rassegna completa di fonti donde prelevare software gratuito, quanto piuttosto, un invito ad abbandonare la pigra tendenza a comprare ad occhi chiusi prodotti, occasionalmente anche mediocri, oppure ottimi, ma sovradimensionati rispetto alle proprie esigenze o alle disponibilità di bilancio.

L'ultima e più importante raccomandazione: **non deragliare dagli standard affermati.**

Un solo esempio tristemente realistico su questo argomento: la costruzione d'ipertesti.

Da anni si è affermato un formato standard mondiale, completamente gratuito, per la costruzione di pagine ipertestuali: Hyper Text Markup Language, in breve HTML.

Per scrivere pagine ipertestuali standard HTML, leggibili con qualunque browser, su qualsiasi tipo di computer, gestito da qualunque sistema operativo (DOS/Windows; Apple Macintosh; tutti i dialetti UNIX compreso Linux ecc.) **esistono dozzine di dignitosi programmi gratuiti oltreché costosi gioielli professionali.**

Per i comuni ipertesti scolastici si possono usare con profitto, fra i tanti ottimi disponibili, due diffusissimi programmi gratuiti, molto facili da usare, che vengono installati come accessori dei due browser più diffusi: Netscape e Internet Explorer. Si chiamano rispettivamente: Netscape Composer e Microsoft Front Page Express. Sono gratuiti, facilissimi da usare e, soprattutto, generano pagine ipertestuali standard composte da testi e figure, che possono essere salvate sul disco rigido o su CD e sfogliate con qualsiasi browser senza alcun collegamento di rete, ma, volendo, possono anche essere pubblicate su di un sito INTERNET, senza alcuna

modifica, e viste da tutto il mondo.

Leader indiscusso per completezza e facilità d'uso, ma in lingua inglese, segnaliamo anche l'ottimo AOLPRESS (<http://www.brgzell.salzburg.at/download/Aolpress/AolPress/>)

Tutto questo a costo zero e senza alcun bisogno di fornire all'ipotetico lettore niente altro che gl'ipertesti nudi e crudi; ci penserà il suo browser ad aprirli e renderli visibili.

Nonostante questo, **continuano a diffondersi nelle scuole prodotti non standard** (cioè non HTML) che vengono **spacciati per "amichevoli"** e facili da usare, **mentre il vero loro pregio è quello di consentire un guadagno a chi li vende oppure a chi organizza corsi per apprendere l'uso.**

Sembra incredibile che qualcuno preferisca pagare per avere un prodotto mediocre fuori standard, che soffre di notevoli limitazioni e genera ipertesti che non potranno essere pubblicati in rete, quando potrebbe usare gratuitamente un attrezzo facile e robusto, pienamente aderente allo standard HTML e liberamente diffondibile. Triste, ma vero.

A conclusione di questo predicozzo, potremmo suggerire che solo i più ardimentosi passino a Linux, il mondo del freeware per eccellenza, mentre tutti gli altri continuino ad usare, per ora, il loro familiare ambiente di lavoro, ma imparino a non buttare, per pigrizia e ignoranza, il loro denaro e si procurino programmi *freeware* per soddisfare le loro esigenze, optando per autentici programmi professionali, giustamente costosi, solo quando le loro esigenze saranno cresciute e saranno diventati dei "professionisti" disposti ad impiegare tutto il tempo necessario per apprendere l'uso approfondito di questi "mostri sacri".