

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

Anno 1999 n. 4
Luglio - Agosto 1999

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 chiederne l'invio che sarà gratuito.

Direzione

Direttore responsabile Davide Ferrari	Direttore editoriale Armando Luisi
---	--

Comitato di redazione:

D. Ferrari, F. Frabboni, L. Lelli, A. Luisi, M. Riva, A. Iattici, P. Bertolini, A. Candeli, N. Arcangeli, M.C. Gubellini

Progetto grafico:

A. L.

Segreteria di redazione

Cristina Gubellini

Impaginazione

Grafiche Galeati

Redazione:

IRRSAE Emilia Romagna
Via Ugo Bassi 7
40121 Bologna
tel. 051/227669
fax 051/269221
posta elettronica:
irrsaer@iperbole.bologna.it

I manoscritti non richiesti non vengono restituiti.

SOMMARIO

▼ Editoriali

2 Amare la lettura per difendere il libro di *F. Frabboni*

▼ Area politico - istituzionale

4 Monitorando s'impara di *M. Famiglietti*

▼ Area pedagogico - culturale

6 Educazione degli adulti - Tre parole chiave: integrazione, concertazione, formazione di *S. Marchioro*

10 I Centri Territoriali Permanenti in Emilia Romagna per l'Educazione degli adulti di *G. Lenzi*

14 Dalla RSA alla RSAJ di *M. Famiglietti e F. Riotta*

17 Verso la rifondazione dell'educazione tecnologica di *M. Famiglietti*

▼ Area didattico - professionale

21 Autovalutazione - Un progetto IRSSAE per la sperimentazione di percorsi di *G. C. Sacchi P. Senni e A. Bonora*

25 Teatro a scuola - Uno strumento d'identità di *A. Bonora e F. Fortini*

31 Studi preparatori e progetti di vita di *M. Cervellati*



Associato
Unione Stampa
Periodica Italiana

Il presente numero è stato chiuso in tipografia il 11/7/99

Registrazione trib. BO n. 4845 del 20-10-1980
Stampa a cura delle grafiche Galeati - Imola

di Franco Frabboni
Presidente
IRRSAE Emilia Romagna

Amare la lettura per difendere il libro

Un Manifesto-Appello pedagogico per la difesa del libro.

Alle soglie del terzo millennio, un accesso piacevole e precoce alla lettura è garanzia di menti precocemente critiche.

1. Per un duemila targato lettura

Se accostiamo l'orecchio al suolo - in posizione indiana d'ascolto - possiamo sentire, nitidi e chiari, i tam tam di un duemila già alle porte. I loro messaggi inondano l'aria per trasmettere annunci, sfide e destini di profondità stellare.

Tra queste note profetiche (esistenziali, socioculturali, valoriali) dello spartito no stop del terzo millennio, inconfondibile risuona questo annuncio-invito: benvenuti nel secolo dell'informazione e della comunicazione elettronica.

È un invito che si fa subito promessa solenne. Questa. Nel primo secolo del terzo millennio, le quattro età generazionali (infanzia, adolescenza, età adulta ed età senile) disporranno - ciascuna per il proprio arco temporale - di diffusi e sofisticati alfabeti informatici e telematici: ineludibili per essere cittadino attivo e consapevole in un villaggio globale videocentrico popolato di soli alfabeti iconici ed elettronici.

Sulla scia di questo "annuncio" dagli indubbi toni fondamentalisti e totalizzanti, non possiamo non lanciare un Manifesto-Appello pedagogico per la difesa del libro, riconosciuto unanimemente come l'altra faccia della luna dell'infor-

mazione-comunicazione: di una "luna" chiamata, nel nome della cultura diffusa, a traslocare conoscenze "critiche", a far pensare con la propria testa, a far sognare con il proprio cuore.

Dunque, nella stagione imparabilmente egemonizzata dai codici iconici ed informatici (che non intendiamo certo demonizzare) occorre diffondere precocemente sulle nuove generazioni l'alfabeto scritto: il solo in grado di mettere al riparo il cittadino del duemila dai possibili processi di omologazione-modellamento-clonazione culturali provocati dai mediatori di massa (televisione) e personalizzati (informatica e telematica).

Questo, il vibrante nostro appello: anticipiamo nella seconda infanzia (nella scuola materna) il morbo della lettura-scrittura. E diamo più tempi, più spazi, più occasioni quotidiane al libro.

Dunque, un grido d'allarme - forte e a voce alta - rivolto alle coscienze pedagogiche di genitori e insegnanti affinché contribuiscano a invertire la linea di tendenza che sembra indurre - senza scampo - all'eclisse, al tramonto del codice scritto: accerchiato, invaso e barbaramente soppresso dal moloch insaziabile dei codici elettronici, con riferimento particolare al linguaggio invadente e totalitario dell'immagine televisiva.

A partire da questa consapevolezza, queste righe intendono chiamare a raccolta la scuola militante, l'associazionismo degli insegnanti e gli studiosi di scienze dell'educazione perché intitolino l'anno scolastico 1999-2000 al linguaggio scritto (a partire dalla crescita esponenziale del consumo del libro) gridando a tutto megafono la sua "centralità" culturale in una scuola che intenda intitolarsi alla qualità dell'istruzione e della

formazione.

Questo Manifesto-Appello pedagogico dà voce (brevemente) a tre interrogativi, a tre punti di domanda: perché, quando e dove leggere, oggi? E come far sì che gli allievi possano stupire i propri genitori leggendo un libro?

2. Sul banco degli imputati la Pedagogia farisaica e perbenista

PERCHÈ LEGGERE

Da un lato, perché in una società multiculturale occorre giocoforza padroneggiare la pluralità dei "codici": manuale, gestuale, orale, iconico e scritto. Dall'altro lato, perché ci troviamo ad educare in una età storica egemonizzata dagli alfabeti televisivi (aderiamo senza incertezze ai richiami angosciati di Popper e della Tamara). Il codice scritto (e lettura, in particolare) - per la sua forza comunicativa, cognitiva ed euristica - ha il compito non di oscurare il video, ma di evitare che i suoi "alfabeti" (se monopolizzati da oligopoli) si tramutino in codici subcorticali di indottrinamento, manipolazione e omologazione culturale per le giovani generazioni.

QUANDO LEGGERE

Su "quando iniziare a leggere (e a scrivere) va chiamato sul banco degli imputati il nostro ricorrente manicheismo pedagogico. Da un parte, una certa pedagogia di casa nostra (idealistica e postidealistica) da sempre dipinge la precoce iniziazione al codice scritto come una sorta di "via-infernale": distruttrice dei paradisi inventivi, fantastici e creativi dell'infanzia. Con il risultato di procrastinarlo il più tardi possibile; alla terza infanzia, all'ormai "senile" sesto anno del bambino e della bambina. Dall'altro lato, la stessa fari-

saica pedagogia perbenista piange lacrime cocodrillesche sull'odierna tomba della lettura, sul progressivo tramonto del libro sotto l'incalzare dei linguaggi massmediologici ed elettronici.

Il nostro appello pedagogico batte strade diverse: libere da ogni pregiudizio e falsa preclusione nei confronti di qualsivoglia precoce iniziazione al codice scritto.

DOVE LEGGERE

I "luoghi" della lettura (e scrittura) possono e devono essere molteplici: a casa, a scuola, nel tempo libero e della vacanza. In queste righe, daremo la parola a quest'unico interrogativo: come stanno di salute gli alfabeti scritti nella scuola?

Questa la nostra risposta.

La scuola che sta sotto ai nostri occhi, a lungo trascurata dalle politiche governative, e giocoforza nemica della lettura, è contro la scrittura.

Se la scuola imprigiona l'allievo nell'aula-classe (anche perché non dispone di biblioteche e laboratori linguistici) e nell'immobilismo del banco (dove è proibito il piacere del leggere e dello scrivere liberamente) e perdipiù costringe a mandare pappagallescamente a memoria due monoculture preconfezio-

nate - quella "orale" della lezione e quella "scritta" del libro di testo - allora, statene pur certi, questa scuola veste mestamente gli abiti (gattopardeschi) di nemico numero uno degli alfabeti scritti: tradendo così il suo compito Costituzionale di agenzia di alfabetizzazione di massa nel nome di una diffusa emancipazione ed autonomia intellettuale delle sue giovani generazioni.

Occorre allora voltare pagina, perché soltanto una scuola-altra può trasmettere il gusto della lettura e scrittura. Il che è possibile a partire da un'agenzia scolastica al "centro" delle opzioni istituzionali e culturali di Paese moderno.

(a) Anzitutto, nuove opzioni istituzionali significa una scuola garantita da nuove politiche formative: (a1) da una legge Bassanini bis che dia autonomia (che dia le regole su ciò che spetta al centro e ciò che spetta alla periferia) e continuità al sistema/scuola (riducendo le sue elevate cifre di abbandono-dispersione); (a2) da un piano poliennale di programmazione e sviluppo quantitativo della risorsa/scuola (edilizia, servizi sanitari - mensa - trasporto, attrezzature

laboratoriali e informatiche, et al.).

(b) Poi, nuove azioni culturali significa una scuola garantita da una nuova qualità didattica: aperta alla molteplicità delle culture dell'ambiente, collegiali, progettate dagli insegnanti, disponibile all'integrazione dei bambini portatori di handicap, articolata in percorsi formativi di classe (dove si "cucina" prevalentemente la "disciplinarietà" e la "individuazione" dell'insegnamento-apprendimento) e di interclasse (dove si "cucina" prevalentemente: "l'interdisciplinarietà" e la "ricerca": tramite gli spazi laboratorio, atelier, centri di interesse).

È a partire da questa riflessione fugace sul perché, quando e dove leggere che intitoliamo e targhiamo il duemila al codice scritto.

E assieme alla scuola militante, all'associazionismo degli insegnanti e degli studiosi di scienze dell'educazione auspichiamo di ricevere in calce a questo Manifesto-Appello anche la firma del Ministro della pubblica istruzione. Ne siamo certi. ■

L'IRRSAE/ER sta preparando per il prossimo anno scolastico un'iniziativa seminariale ed un'attività formativa rivolte a tutte le scuole della regione, allo scopo di dare un contributo teorico ed operativo in ordine all'elaborazione del Piano dell'offerta formativa.

L'iniziativa seminariale si terrà a Bologna nella giornata di **mercoledì 8 settembre** ed è rivolta ai docenti e ai dirigenti scolastici. Il seminario - **Il Piano dell'offerta formativa: identità e progettualità** - vedrà i contributi di esperti su alcuni aspetti del P.O.F.: l'aspetto giuridico, quello pedagogico, quello organizzativo.

Nel pomeriggio, invece, verranno affrontate alcune questioni centrali: la progettazione, il monitoraggio e la valutazione del P.O.F., la ricerca/sperimentazione/sviluppo nelle scuole autonome, la modularità delle attività formative.

Successivamente verranno realizzate tre attività formative, con taglio fortemente operativo, in quanto basate sulla presentazione di esperienze di scuole della nostra regione, così calendarizzate: il **16 settembre** ci sarà l'incontro rivolto agli **istituti secondari di 2° grado**,

il **22 settembre** è previsto l'incontro per le **scuole materne, elementari e medie**,

il **24 settembre** l'incontro per gli **istituti comprensivi**.

Ovviamente tutte le scuole riceveranno l'invito a partecipare con le indicazioni precise delle attività.

di Maria Famiglietti
IRRSAE Emilia Romagna

Monitorando si impara

Le prime esperienze di monitoraggio dell'autonomia mettono in luce un coinvolgimento dei docenti sempre più consapevole e una più matura attenzione agli alunni - utenti.

Risorse per un progetto complesso di autonomia

Come è noto, in funzione dell'imminente avvio dal settembre del '2000 dei progetti di autonomia nelle scuole di tutto il Paese, già dal corrente anno scolastico 1998/99, tutti gli istituti scolastici hanno ricevuto delle risorse finanziarie per attuare in via sperimentale l'autonomia, mentre diversi istituti hanno ricevuto anche risorse accessorie per realizzare quello che si definisce un progetto complesso di autonomia.

La valutazione dei progetti presentati dalle scuole in funzione della ripartizione dei fondi è stata affidata ad un *nucleo* costituito presso i Provveditorati e *formato da docenti, presidi e funzionari* del Provveditorato, nominati dal Provveditore, da *ispettori* e da un *representante dell'IRRSAE*.

Mille scuole da monitorare

Fatta la legge, varato il regolamento, erogate le risorse per la sperimentazione, il ministero ha deciso di andare a *verificare la qualità del ritorno dell'investimento effettuato*. A questo scopo si è stabilito di *monitorare 1000 istituti scolastici* (pari al 5% del totale) distribuiti su tutto il territorio nazionale in misura della densità di popolazione scolastica. Per effettuare il monitoraggio sono stati costituiti dei *team* composti da un componente del

nucleo, un ispettore e un tecnico dell'IRRSAE, mentre l'intera operazione di monitoraggio faceva capo agli IRRSAE, coordinati dall'IRRSAE E/R.

L'entrata nelle scuole: la scuola si racconta e racconta

Prima di avventurarci nel resoconto delle esperienze che abbiamo vissuto incontrando le *sette scuole della provincia di Piacenza*, ci corre l'obbligo di chiarire gli obiettivi dell'operazione.

In primo luogo occorre precisare che *il monitoraggio non aveva e non ha alcuna finalità valutativa* rispetto alle modalità di organizzazione o ai contenuti dei progetti di autonomia. Si tratta invece di *una attività conoscitiva di osservazione e di registrazione di dati sulla base di protocolli messi a punto da un'équipe di esperti a livello nazionale*. Tali protocolli, una volta elaborati in prima istanza, sono poi stati discussi e definiti in una serie di incontri nazionali che hanno riunito a Bellaria i componenti di tutti i team regionali.

In pratica, dopo aver preso accordi con i vari presidi che già conoscevano l'operazione e aver chiesto loro di poter incontrare i responsabili di progetto, *ci siamo fatti, per così dire, invitare alla cena dell'autonomia*. Nel senso che abbiamo inteso di porci, rispetto alle realtà scolastiche e agli insegnanti impegnati nei progetti, per quanto era possibile non come efori del grande re persiano, ma come osservatori interessati a cogliere le novità, percepire e ascoltare i problemi, condividere in qualche modo le attese e le difficoltà.

Personalmente ho ricavato netta, fin dalle prime incursioni nelle scuole, l'impressione di visitare un grande *workshop*, al cui interno scoprivo i "prodotti" più interes-

santi, ne potevo cogliere il valore e anche acquistare quelli che mi piacevano maggiormente, con il desiderio di rivenderli ad altri, perché ne potessero apprezzare l'utilità. Fuori di metafora, dunque, un'impressione ben diversa da quelle sensazioni di chiusura e di isolamento registrate innumerevoli volte in molte scuole e che derivano dalla percezione dell'abbandono che gli insegnanti avvertono. Ebbene: andare a monitorare le sette scuole piacentine e vedere esplodere da parte di quegli insegnanti la voglia di raccontarsi è stato un tutt'uno.

Questo perché, con ogni probabilità, docenti e presidi delle scuole monitorate hanno forse per la prima volta toccato con mano un interessamento concreto e scientificamente strutturato rivolto a verificare proprio la qualità dei progetti che essi avevano messo a punto e applicato. Con un'altra metafora si può affermare che in ciascuna scuola l'operazione di monitoraggio è stata vissuta come se insegnanti e capi di istituto fossero stati i responsabili di filiale di una grande multinazionale impegnata in una epica trasformazione per meglio competere sul mercato globale, chiamati a lavorare gomito a gomito con i funzionari centrali dell'azienda per verificare insieme non solo l'andamento delle vendite e del fatturato in rapporto agli investimenti fatti, ma anche e soprattutto la qualità delle idee, il valore dell'impegno e delle creatività, le multiformi professionalità cooperanti su obiettivi trasversali e comuni, la soddisfazione di proporsi come protagonisti del cambiamento e non più come ultimo anello di una catena di decisioni imposte dalla burocrazia aziendale.

Che cosa abbiamo visto

Entrando ora più in dettaglio, dob-

biamo fare una prima osservazione di fondo. L'abitudine a pensare e lavorare in termini di progetto, già presente nella nostra scuola da un decennio, ma ora, con l'autonomia, elevata a vera e propria filosofia operativa del fare scuola, ha provocato, da un lato, una moltiplicazione dei centri di responsabilità, che prima insistevano quasi esclusivamente sui presidi, sui direttori, sui vicari, sui collaboratori e, dall'altro, ha fatto uscire dall'ombra della routine professionalità notevoli. Per quanto riguarda il primo aspetto è indubbio che gli insegnanti che propongono progetti o che si fanno coinvolgere in essi tendano ad assumersene, oltre alla responsabilità culturale e didattica, anche quella funzionale e quindi in parte quella amministrativa: quest'ultima non viene quindi più vissuta in termini di obblighi e divieti da osservare, ma come sostrato decisionale da gestire per condurre in porto nel migliore modo i progetti. Per il secondo aspetto, l'emersione di professionalità nascoste è legata al grado elevato di coinvolgimento in un progetto personalmente studiato e si collega strettamente alla capacità di autovalutazione dell'efficienza e dell'efficacia dell'itinerario di applicazione.

Questo ci porta ad una seconda importante osservazione che riteniamo si possa generalizzare in prospettiva futura. La scuola dell'autonomia fondata sui progetti presuppone in misura rilevante un costante feed-back con gli studenti, proprio in quanto una corretta progettazione deve prevedere in se stessa forme di valutazione in itinere che consentano tempestivi aggiustamenti e correzioni di rotta commisurati ai benefici in termini di apprendimento che si riscontrano durante l'applicazione.

Un terzo effetto di grande rilievo è stato quello relativo alla crescita di una mentalità di lungo respiro nella programmazione pluriennale dell'autonomia: gli insegnanti

mostravano con evidenza che i loro progetti erano proiettati nel tempo e non circoscritti entro ambiti contingenti oppure pensati in qualche maniera tanto per ottenere e spendere i finanziamenti. Siamo di fronte al tramonto del "mordi e fuggi", vale a dire di quell'atteggiamento largamente improduttivo che in non poche realtà scolastiche ha caratterizzato negli anni scorsi diversi progetti privi di continuità.

Un quarto aspetto che ci ha colpito monitorando è relativo all'aggiornamento che, in diversi casi, proprio grazie alla struttura dei progetti, ha una immediata applicazione e verifica con gli alunni nelle classi. Ad esempio, in una delle nostre sette scuole il POF prevedeva attività psicomotorie di coinvolgimento della corporeità nell'espressione e nella comunicazione e quindi attività teatrali e di drammatizzazione. Per questo obiettivo gli insegnanti lavoravano sotto la guida di un esperto esterno il quale operava sia a livello di formazione specifica per i docenti, sia nelle classi in affiancamento alle insegnanti e autonomamente. Assistere ad uno di questi workshop dell'espressione corporea è stata una delle esperienze più interessanti: era così coinvolgente che avremmo volentieri partecipato anche noi.

Quest'ultima osservazione non è di tipo occasionale, in quanto il monitoraggio, sviluppandosi in questo clima collaborativo e di apertura a 360°, ci ha permesso di entrare davvero nelle classi, dove gli insegnanti ci hanno fatto vedere la scuola al lavoro, vale a dire come in concreto studenti e docenti operavano insieme per realizzare i progetti.

Come è ovvio, la disponibilità ad aprirsi non è stata limitata ai soli aspetti positivi, alle realizzazioni funzionanti, ma si è estesa con grande serenità e consapevolezza anche a riflettere sui punti critici, sulle inadeguatezze, sui problemi ancora irrisolti. Ci ha colpito, a questo proposito, l'aver sempre colto nei nostri interlocutori un

atteggiamento critico costruttivo che, insieme alla volontà di trasformare le debolezze in punti di forza, è la premessa indispensabile per affrontare e superare le difficoltà, sempre in agguato e connaturate a un progetto complesso come è quello dell'autonomia.

Prima di chiudere questa carrellata informale di impressioni sull'attività di monitoraggio, vogliamo affrontare brevemente un aspetto a rigore di termini estraneo alla nostra attività di osservatori, ma che ci ha profondamente impressionato e che riteniamo senza dubbio legato in modo positivo all'autonomia. Intendiamo parlare dell'integrazione, in particolare riferita a problemi di handicap e ad alunni di culture diverse, quali ad esempio i Sinti, una popolazione nomade da tempo residente in città e provincia.

In conclusione

Al di là delle finalità istituzionali, tuttavia assai rilevanti, del monitoraggio inteso come verifica della qualità dell'autonomia, crediamo di poter concludere osservando che l'incarico che abbiamo svolto ci ha messo sotto gli occhi una realtà in movimento che si contrappone nettamente allo stereotipo dell'immobilità o della chiusura che sembrava caratterizzare la nostra scuola. A fronte di questa constatazione sorge l'auspicio che venga messo a punto un sistema agile e funzionale di circolazione delle iniziative, dei progetti, delle strutture orarie, delle organizzazioni curricolari, delle aperture al territorio, alle risorse e alle competenze professionali esterne che possa supportare tutte le scuole nelle fasi di progettazione dell'autonomia. Inoltre sarebbe auspicabile, in quest'ottica circolare, che le scuole che abbiano elaborato e applicato modelli produttivi possano svolgere una funzione di assistenza nei confronti di altre scuole, al fine di fornire esperienze da commisurare con realtà diverse.

di Silvana Marchioro
IRRSAE Emilia Romagna

Educazione degli adulti

Tre parole chiave: integrazione, concertazione, formazione

La nuova normativa sull'educazione degli adulti offre la possibilità di ricondurre a sistema iniziative separate ed apre prospettive di integrazione con la formazione professionale e i servizi del territorio.

1. L'O.M. 455/97: un punto d'arrivo e di partenza

In tutti i fenomeni storici, a seconda dell'ottica da cui li si osserva, è possibile individuare un momento preciso, un evento che, come su un'ipotetica linea del tempo, definisce con chiarezza un prima e un dopo. Senza voler sottolineare con enfasi eccessiva l'importanza dell'O.M. 455/97, ritengo tuttavia che essa rappresenti un evento di questo genere per lo sviluppo dell'educazione degli adulti (EdA) nel nostro paese, oppure che potrebbe rappresentarlo, se fosse pienamente realizzata. In ogni caso questa ordinanza e la circolare che l'accompagna offrono l'occasione per avviare un sistema decente di educazione di base degli adulti, dopo anni di grave marginalità e di incapacità da parte della scuola di leggere una domanda di istruzione e formazione estesa, ma inespressa e toccata solo tangenzialmente.

Eppure i potenziali destinatari dell'EdA non sono scomparsi, se consideriamo che i dati CENSIS del 1996 rivelano livelli medi di istruzione della popolazione adulta ancora inferiori a quelli dei partner europei (1). Preoccupa inoltre il fatto che nel nostro paese decresca con l'aumentare dell'età la domanda di formazione della popolazione attiva: tra i 14-19enni il 6% è in

formazione, contro il 3,5% dei 20-24enni e il 3% dei 25-29enni, con una riduzione progressiva di un punto ogni dieci anni d'età fino a scendere sotto l'1% per gli ultra cinquantenni; e questo nonostante le reiterate sollecitazioni dei documenti dell'Ue in favore di un'educazione che continui lungo tutto l'arco della vita (2).

Benché il raffronto con la realtà europea di istruzione/formazione in età adulta penalizzi il nostro paese, un dato più confortante emerge dall'osservazione della domanda interna di formazione: rispetto al decennio precedente questa mostra in Italia una tendenza alla crescita che, per rafforzarsi, dovrebbe essere sostenuta da un sistema unitario e organico di educazione degli adulti. In assenza di questo, l'azione di soggetti diversi, pubblici e privati, può disorientare più che favorire l'accesso all'istruzione e alla formazione di un pubblico adulto di potenziali fruitori. È esattamente in questo senso che L'O.M. 455 può costituire un valido strumento per la risoluzione del problema, offrendo l'opportunità per un cambiamento dell'organizzazione e della sostanza dell'offerta formativa destinata ad adulti a scolarità debole.

2. I Centri Territoriali Permanenti (CTP) per l'istruzione e la formazione in età adulta

Sono questi gli organismi principali che, secondo l'ordinanza, debbono diventare centri propulsori di progettazione e di ampliamento dell'offerta formativa per adulti in un determinato territorio, normalmente coincidente con un distretto. Essi si configurano dal punto di vista progettuale e organizzativo come **sedì della concertazione** per

la realizzazione, in una prospettiva di sistema, di **interventi coordinati e integrati** con le iniziative di altre agenzie formative presenti sul territorio. Le attività possono svolgersi su più sedi anche non scolastiche e diverse dalla scuola identificata come CTP, alla quale spetta il compito fondamentale di realizzare la più ampia finalità della formazione lungo tutto l'arco della vita attraverso la programmazione, il coordinamento e la realizzazione di attività che concorrono a "promuovere la domanda" di formazione, a valutarla e a predisporre "adeguate risposte ad essa. In un contesto che costituisca opportunità di interazione sociale, essi [i CTP] svolgono attività di:

- accoglienza, ascolto e orientamento;
- alfabetizzazione primaria funzionale e di ritorno, anche finalizzata ad un eventuale accesso ai livelli superiori di istruzione e di formazione professionale;
- apprendimento della lingua e dei linguaggi;
- sviluppo e consolidamento di competenze di base e di saperi specifici;
- recupero e sviluppo di competenze strumentali culturali e relazionali idonee ad una attiva partecipazione alla vita sociale;
- acquisizione e sviluppo di una prima formazione o riqualificazione professionale;
- rientro nei percorsi di istruzione e formazione di soggetti in situazione di marginalità." (OM 455, art. 3.1)

L'analisi comparata dei progetti dei CTP della nostra regione (si veda a questo riguardo l'articolo che segue) mostra un quadro interessante per l'ampiezza dell'offerta

e per il coinvolgimento di un pubblico di adulti ben più vasto di quello toccato in precedenza dai tradizionali corsi di alfabetizzazione e delle "150 ore", che per altro i CTP integrano all'interno delle loro attività.

È interessante notare inoltre come la portata innovativa dell'O.M. 455 abbia funzionato da cartina di tornasole, evidenziando - nel suo realizzarsi - **positività, nodi problematici, priorità**. L'elenco che segue presenta un'estrema sintesi di questi aspetti.

Le positività:

- il radicamento di esperienze precedenti di EdA nel territorio sul quale è stato collocato il CTP ha fornito a questo un solido ancoraggio;
- si è evidenziata la possibilità di nuovo sviluppo di iniziative di EdA in ordine alle tre grandi aree dei bisogni formativi degli adulti:
 - a) l'area della domanda di compensazione (che chiama in causa i cosiddetti "analfabetismi" e sollecita interventi per il sostegno delle basse scolarità)
 - b) l'area della domanda che dà luogo a carriere innovative (professionali ed extraprofessionali: essa riguarda gli adulti e i giovani adulti posti di fronte a nuovi compiti di sviluppo nella vita come nel lavoro)
 - c) l'area della domanda espansiva (essa esprime il bisogno che il soggetto avverte in sé di ampliare le proprie conoscenze e competenze d'ordine prevalentemente culturale, di uscire dalla routine, di aderire maggiormente alla realtà in cui vive);
- le progettualità interessanti di alcuni CTP possono costituire esperienze pilota.

I nodi problematici:

- lo sviluppo della **concertazione come modalità di dialogo** tra scuola e soggetti esterni ad essa, principalmente con la Formazione Professionale;
- il **coinvolgimento della scuola superiore**, che per il momento rimane esterna alla rete territoriale coordinata dai CTP;
- l'**utenza**, rispetto alla quale si evidenzia la difficoltà da parte dei CTP di leggere i bisogni di formazione di una molteplicità di adulti non riducibili a categoria unica ed omogenea e, conseguentemente, di progettare offerte formative che incrocino la reale domanda;
- l'instabilità di un corpo docente prevalentemente soggetto a turn over, mentre solo un organico stabile ed opportunamente formato potrebbe garantire l'**innovazione metodologica e didattica** di cui il settore necessita e che l'ordinanza prospetta.

Le priorità:

- la costruzione di corretti **rapporti interistituzionali** finalizzati a:
 - a) individuare obiettivi comuni
 - b) elaborare progetti condivisi
 - c) costruire sistemi integrati (scuola, formazione professionale)
 - d) individuare dispositivi per il passaggio da un sistema all'altro - quali unità formative capitalizzabili, crediti ecc. - che siano da entrambi riconosciuti (3);
- la **formazione** del personale che opera all'interno di progetti integrati di EdA, la cui professionalità non si limita alla funzione docente.

Si tratta, in sostanza, di costruire prioritariamente *una cultura dell'EdA comune ai sistemi dell'istruzione e della formazione*. È opportuno ricordare che l'esperienza nascente dei CTP si colloca in questo momento in un quadro più complesso di politiche del

lavoro, che considerano la formazione in età adulta una risorsa fondamentale per lo sviluppo. Mi riferisco principalmente al "Patto sociale" del dicembre 1998, che nell'allegato 3 al punto 6 afferma: "Il Governo si impegna a predisporre un progetto specifico e risorse mirate per la sperimentazione e la messa a regime di un sistema di educazione per gli adulti, sul quale avviare il confronto e la sperimentazione, d'intesa con le forze sociali e con le rappresentanze delle Regioni e degli Enti Locali. Tale progetto, da collocare nell'ambito della formazione integrata, avrà caratteristiche di integrazione, modularità, interdisciplinarietà e flessibilità, per consentire percorsi formativi personalizzati, e prevederà inoltre una certificazione integrata e il riconoscimento di crediti, spendibili nei percorsi di studio e nel mondo del lavoro. Per rispondere ai fabbisogni formativi dei lavoratori e delle aziende, messi in evidenza dalle indagini realizzate dagli organismi bilaterali costituiti tra le parti sociali, Governo e Regioni assicureranno un'offerta formativa integrata tra Università, scuole e agenzie di formazione professionale, *che potrà trovare un punto di riferimento nei Centri territoriali per l'educazione degli adulti*, opportunamente integrati dall'apporto delle strutture della formazione professionale e dell'Università. Tale offerta formativa sarà organizzata in modo da sostenere l'inserimento lavorativo delle fasce deboli nel mercato del lavoro".

È chiaro che si tratta di costruire un processo di trasformazione - che per ora è solo nella sua fase iniziale - del modo tradizionale di operare dei due sistemi, quello scolastico e quello della formazione professionale, scarsamente comunicanti tra loro. In questo processo di integrazione i CTP giocano un ruolo da protagonisti, ma non minore responsabilità hanno le istituzioni che fino ad ora

hanno governato i due sistemi.

Oltre agli aspetti critici sintetizzati in precedenza, l'esperienza dei CTP ha messo in luce alcuni limiti presenti nell'O.M. 455 che dovranno essere corretti. Essi sono attualmente oggetto di riflessione da parte dell'Ufficio Studi del MPI, che ha compiuto un primo monitoraggio sui progetti dei CTP nazionali, da cui dovrebbe trarre ispirazione la nuova direttiva alla quale spetta il compito di intervenire sui nodi problematici e di perfezionare il sistema di educazione di base degli adulti.

3. *Il progetto F.A.Re: la formazione degli adulti nelle regioni e l'impegno dell'IRRSAE-ER*

Il Ministero della Pubblica Istruzione ha promosso quest'anno in collaborazione con gli IRRSAE un progetto denominato "Progetto F.A.Re (Formazione degli Adulti nelle Regioni)", che si propone di sostenere le attività dei CTP, mettendo a punto un modello di formazione degli adulti che intende coinvolgere tutti coloro che operano nel settore dell'EdA attraverso:

- la promozione della cultura dell'EdA
- la rilevazione dell'offerta esistente e la lettura dei bisogni e della domanda sociale di formazione
- la formazione di operatori delle diverse aree della formazione "formale", "non formale" e "informale"
- la progettazione e l'applicazione di modalità di riconoscimento delle competenze e di certificazione dei crediti formativi
- lo studio di intese e proposte operative per la costruzione di percorsi di formazione integrata tra scuola, formazione professionale e mondo del lavoro.

L'IRRSAE-ER ha avviato e sviluppato il progetto F.A.Re con la piena collaborazione della Regione

ER, della Sovrintendenza Scolastica Regionale, dei Comitati Tecnici Provinciali per l'EdA, dei Centri Territoriali Permanenti della nostra regione e delle agenzie formative coinvolte nei progetti di educazione permanente e di formazione continua elaborati in seno ai CTP.

Questo progetto si articola in due parti, di cui la prima, denominata *Progetto FIDIA (Formazione Integrata per Docenti e Insegnanti degli Adulti)*, nasce da un'intensa collaborazione tra IRRSAE-ER e Assessorato Lavoro, Formazione, Scuola e Università della Regione ER; questo progetto punta al consolidamento dei rapporti tra le due istituzioni per la realizzazione nel prossimo anno scolastico di una formazione integrata a livello regionale tra i responsabili e gli operatori impegnati nel campo dell'EdA (istruzione, formazione professionale, formazione non formale degli adulti).

In attesa di dare piena attuazione a questa iniziativa di collaborazione con la Regione ER, nell'ambito del progetto F.A.Re sono state realizzate nel corso di quest'ultimo anno scolastico **attività di formazione** per docenti, capi d'istituto e referenti dell'EdA presso la Sovrintendenza Scolastica Regionale e i Provveditorati agli Studi delle diverse province dell'ER.

Due corsi d'aggiornamento hanno affrontato tematiche ritenute essenziali per un corretto avvio delle attività dei primi CTP costituitisi nella nostra regione: quella dell'integrazione dei sistemi di istruzione e formazione nel settore dell'EdA e quella della funzione di accoglienza e orientamento assegnata ai CTP dall'OM 455.

Da entrambi i corsi è emersa la centralità del *tema dei crediti e delle certificazioni* nell'EdA, tema che sarà proposto all'Assessorato regionale precedentemente citato come oggetto della formazione integrata per docenti ed operatori della formazione professionale e di

enti e associazioni che, in accordo con i Centri Territoriali Permanenti, concorrono a realizzare progetti di educazione permanente/formazione continua.

È emersa inoltre la necessità di creare un *coordinamento regionale degli insegnanti che operano nelle carceri e negli istituti minorili*, contesti in cui le problematiche dell'insegnamento ad adulti e a giovani adulti assumono connotazioni particolari, che richiedono una specifica professionalità e un opportuno approfondimento.

È prevista la pubblicazione degli Atti dei due corsi d'aggiornamento per la diffusione dei risultati, data la significatività dei contenuti trattati e delle indicazioni emerse dalla tavola rotonda, dal confronto delle esperienze e dai contributi dei partecipanti alle attività laboratoriali. Gli Atti saranno messi a disposizione degli iscritti ai corsi di formazione nel prossimo anno scolastico.

È inoltre in fase di realizzazione un'apposita sezione nella pagina web dell'IRRSAE-ER, dedicata alle tematiche dell'EdA, ai risultati dei corsi di formazione e alla circolazione delle esperienze (4).

Con la seconda parte costitutiva del progetto F.A.Re, *Anagrafe e monitoraggio delle esperienze di EdA nella regione ER*, si intende aggiornare costantemente la conoscenza delle esperienze di formazione degli adulti attive nella nostra regione. Da un primo rilevamento regionale relativo all'anno scolastico 1997/98 si era evidenziata la necessità di una chiarificazione e di un approfondimento del tema dell'*integrazione*, che è divenuto l'oggetto del 1° corso d'aggiornamento.

In stretto collegamento con le attività di aggiornamento, allo scopo cioè di fornire materiale utile alla discussione nei laboratori programmati all'interno dei due corsi e di facilitare l'elaborazione di progetti nei Centri Territoriali

Permanenti di futura costituzione, si è proceduto ad *un'analisi comparata dei progetti dei CTP* della regione ER, sulla base della quale è stato possibile rilevare le linee di tendenza che caratterizzano l'offerta formativa dei Centri, e infine le problematiche e le buone prassi rilevate dagli stessi estensori dei progetti.

Vista l'utilità che a tale analisi è stata riconosciuta in sede di corso di formazione dai partecipanti, si intende proseguire in tale direzione, aggiornando costantemente il rilevamento delle esperienze progettuali dei CTP ed arricchendone la conoscenza attraverso la metodologia dello "studio di caso", applicata ad alcune situazioni che si configureranno come particolarmente innovative ed interessanti in quanto possibili modelli di integrazione tra sistema scolastico e sistema formativo, o per il fatto che si rivolgono ad utenze particolari (stranieri, giovani drop out, detenuti ecc.).

4. *Coordinamento tecnico-scientifico per l'EdA presso l'IRRSAE-ER*

Risale all'anno scolastico scorso la costituzione presso l'IRRSAE-ER di un gruppo di lavoro regionale formato da capi d'istituto, docenti, ispettori, referenti per l'Eda presso i Provveditorati, operatori del settore dell'EdA e da una rappresentante dell'Assessorato Lavoro, Formazione, Scuola e Università della Regione ER. Il gruppo si propone di elaborare, verificare ed eventualmente modificare gli strumenti di analisi, di confrontare le esperienze condotte in ambito regionale nel campo dell'educazione permanente/formazione continua, analizzare e ricondurre a sistema le innovazioni introdotte nei diversi segmenti dell'educazione adulti, rilevare bisogni formativi non soddisfatti, anche in funzione della progettualità da realizzare all'interno dei singoli Comitati

Provinciali, fare proposte in ordine alla formazione dei docenti, verificare e valutare le azioni condotte.

Ritengo che tale gruppo sia stato un fondamentale laboratorio di idee, di confronto e di sostegno alle attività di EdA realizzate nelle diverse sedi provinciali.

I documenti di studio e di lavoro prodotti dal Gruppo di coordinamento presso l'IRRSAE-ER hanno diffusione presso i singoli Provveditorati agli Studi della regione ER e possono pertanto offrire spunti di riflessione per i Comitati Provinciali dell'EdA, per l'elaborazione delle proposte operative che ad essi competono in ordine all'analisi dei bisogni, alla progettazione, al coordinamento e alla documentazione di attività di educazione permanente/formazione continua e, infine, per la promozione di accordi e intese finalizzati alla realizzazione di interventi integrati.

Note

(1) Il 18% della popolazione attiva possiede solo la licenza elementare, una percentuale che supera il 50% fra la popolazione non attiva. Se si esaminano gli occupati nella fascia d'età compresa tra i 25 e i 59 anni, solo il 35,7% di questi possiede in Italia il diploma di scuola secondaria superiore, contro una media europea del 42,7%; l'opposto accade per i livelli di istruzione dell'obbligo o inferiore, posseduti dal 53% degli occupati italiani compresi nella fascia d'età precedentemente indicata, contro il 35% della media europea.

(2) Punto di riferimento fondamentale rimane il libro bianco dei commissari europei Edith Cresson e Padraig Flynn, *Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva*; presentato nel 1995, l'anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita,

il libro sottolinea l'importanza dei rientri formativi come strumento contro l'emarginazione ed opportunità di qualificazione culturale e professionale in ogni fase dell'esistenza.

Scrivo inoltre Jacques Delors in *Riflessioni e proposte per un nuovo modello di sviluppo*, Atti del convegno "Facciamo funzionare l'Europa", Malmö, 1997: "[...] l'accesso alla formazione continua è sempre troppo ineguale. I lavoratori meno qualificati, i salariati delle piccole e medie imprese e le donne hanno meno possibilità di accedervi. Grazie alla formazione che dura tutta la vita lotteremo efficacemente contro la disuguaglianza delle opportunità".

(3) Si ricorda, a questo proposito, l'elaborazione effettuata dall'ISFOL sul tema degli standard e dei crediti formativi che, insieme al tema della certificazione, assume un'importanza centrale per i problemi dell'integrazione dei sistemi (scuola, formazione professionale, lavoro), della personalizzazione dei percorsi formativi e della valorizzazione delle competenze acquisite nelle occasioni formative, di vita e di lavoro. Il lavoro dell'ISFOL, presentato nel volume *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, Milano, Franco Angeli, 1998, individua nell'adozione delle **competenze** "lo snodo strategico in grado di mettere in comunicazione e di far dialogare" i diversi sistemi in cui avviene la formazione dell'individuo lungo tutto l'arco della vita.

(4) Ricordiamo inoltre che sulla pagina WEB della Sezione EdA dell'IRRSAE ER (www.members.xoom.it/eduadu) saranno presto a disposizione alcuni modelli di certificazione.

di *Gabriele Lenzi*
Insegnante

I Centri Territoriali Permanenti in Emilia R. *ipotesi culturali e progetti dei Centri nel territorio di appartenenza*

La progettualità dei Centri Territoriali Permanenti della nostra regione evidenzia una realtà culturale, professionale ed umana ricca e originale, alla ricerca di contatti con le risorse del territorio.

Come è noto, il Progetto FARE, prevede un'attività costante di anagrafe, monitoraggio e ricerca su esperienze e modelli di formazione integrata nel campo dell'educazione permanente e/o della formazione continua, progettati ed eventualmente già realizzati da Centri Territoriali Permanenti e scuole delle varie regioni.

Il presente articolo si basa sui risultati dell'attività di anagrafe effettuata durante i primi mesi del 1999 dei progetti presentati all'IRRSAE Emilia Romagna da parte di dieci CTP della Regione. La rilevazione è stata effettuata sulla base di una griglia, ottenuta enucleando dai vari progetti pervenuti i punti che, a nostro parere, potevano servire alla circolazione delle tante idee e proposte progettuali espresse dai CTP. L'intento era quello di contribuire a creare una bozza di strumento di rilevazione delle informazioni, da utilizzare sia come "canovaccio" per l'impostazione dei futuri progetti, sia come griglia dei futuri rilevamenti.

La progettazione

Quali soggetti della comunità locale, dell'associazionismo, del mondo della formazione e del lavoro sono stati coinvolti nella *progettazione dell'offerta formativa* complessiva dei CTP o di singoli suoi segmenti? Quasi tutti i Centri hanno coinvolto gli Enti Locali, alcuni hanno progettato

singoli percorsi per i propri utenti assieme ad associazioni, a centri sociali, a università popolari o della terza età, ad ASL, all'Ufficio Immigrazione, alle Organizzazioni Sindacali. Scarsamente rilevabile è la concertazione con enti della formazione professionale (FP), e questo dato fa riflettere: si tratta di un problema complesso per il quale vanno ricercate probabilmente cause molteplici. Tra i due sistemi - FP e istruzione - vi sono ancora difficoltà di conoscenza reciproca: nel complesso paiono sistemi che ancora non si conoscono a sufficienza, per quanto si siano fatti sforzi di collaborare a livello locale. Andrebbe dunque avviata 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.

Un motivo di questa mancata integrazione probabilmente è riconducibile al generale ritardo con cui si sono costituiti e attivati i *Comitati Provinciali*, ai quali, come da O.M. 455/97, spetterebbe il compito di "promuovere accordi e intese per la realizzazione di interventi integrati". È in questo settore che si concretizza quello che l'ordinanza definisce "collaborazione fra scuola e le comunità locali, il mondo del lavoro e le parti sociali", tramite "accordi, intese e convenzioni". A questo proposito va sottolineato che la questione della *stipula delle convenzioni* tra scuole e enti della FP è tutt'altro che risolta: esiste infatti una complessità normativa che va approfondita per riuscire ad arrivare a modelli di convenzione chiari dal punto di vista giuridico, che risolvano il problema della pariteticità degli enti nella chiara definizione dei

rispettivi ruoli e che contribuiscono ad eliminare quegli ostacoli che continuano a frapporsi alla stipula di accordi e alla progettazione condivisa di forme integrate.

I CTP sono *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 territorio esprime. Alcuni Centri hanno pensato di avviare Progetti di ricerca per *l'analisi delle risorse culturali e professionalizzanti* del proprio territorio e dei bisogni formativi degli adulti, valendosi della collaborazione di ricercatori e di esperti del mercato del lavoro. Strettamente connesso a tale elemento è la *rilevazione dei bisogni formativi*, che ha visto una preponderanza di CTP che attuano una rilevazione perlomeno a livello o di utenza già contattata o di corsisti in ingresso. Solo in un minor numero di CTP la rilevazione dei bisogni formativi si è orientata verso una ricognizione dei bisogni del territorio in materia di formazione, avvalendosi della collaborazione degli organismi degli Enti Locali preposti al rilevamento, dell'Ufficio Immigrazione, dei Sindacati o di ricercatori ed esperti del settore.

Gli utenti

Per quanto riguarda gli *utenti*, la tendenza generale che emerge vede anche nella nostra regione una riconversione quasi totale dei corsi di alfabetizzazione in corsi di italiano per *cittadini stranieri*, perlomeno di origine extracomunitaria che, per la loro particolare situazione, si caratterizzano per livelli di scolarizzazione e bisogni culturali e formativi molto eterogenei (bisogni di apprendimento e/o approfondimento dell'italiano come L2, di alfabetizzazione sociale, di conseguimento del tito-

lo di licenza media, di approfondimento culturale e di integrazione interculturale).

Si rileva inoltre un netto aumento dei *corsisti italiani* che, pur avendo già conseguito il titolo, chiedono di rientrare in formazione attraverso *corsi di approfondimento* culturale. Va registrata la presenza di giovani *dropout*, che hanno abbandonato la scuola dell'obbligo e che ora cercano di recuperare la licenza. Anche questa fascia è molto segmentata: si va da giovani espulsi dai percorsi dell'istruzione dell'obbligo a detenuti delle carceri minorili, a giovani militari di leva.

Le figure professionali esterne impegnate nei progetti

Quali competenze e professionalità i CTP emiliano-romagnoli sono riusciti a mobilitare nello svolgimento delle loro attività? La quantità di figure professionali esterne al centro è direttamente proporzionale alle realtà esterne che i Centri hanno coinvolto per ampliare la propria offerta formativa. Ovviamente laddove si sono realizzate esperienze di intreccio tra istruzione e FP troviamo *docenti dei Centri di FP* che hanno assunto segmenti di docenza. La presenza di stranieri ha comportato inoltre la necessità di ricorrere a *esperti di insegnamento dell'italiano come L2* o a *esperti di mediazione interculturale*; la maggiore attenzione verso le azioni di orientamento si è tradotta in alcuni casi nel ricorso ad *esperti di orientamento* e comunicazione; anche la grande varietà di corsi di approfondimento culturale ha visto aumentare la presenza di *esperti esterni* impegnati in corsi ad es. di alfabetizzazione informatica, lingua inglese, storia locale, di musica, cinema di animazione, scrittura creativa.

Le caratteristiche dell'offerta formativa

Per ciò che riguarda l'*offerta formativa*, la tendenza in atto più evidente è quella di affiancare ai corsi tradizionali per il conseguimento

dei titoli di licenza elementare e media, *corsi di approfondimento culturale* per cittadini italiani o stranieri interessati ad ampliare il proprio orizzonte culturale o esistenziale: si va da corsi di educazione alimentare, scrittura creativa,, a corsi di inglese, primo soccorso, videoscrittura, multimedia. In alcuni centri gli approfondimenti si svolgono in orario extracurricolare e sono stati intrecciati così da poter essere frequentati sia da chi vuole conseguire la licenza, sia da chi ne è già in possesso.

In conseguenza a questo ampio ventaglio di offerte formative si nota la tendenza ad una *maggiore articolazione dei periodi e della durata* dei corsi e della *strutturazione del monte ore*. C'è inoltre la tendenza a favorire l'accesso tramite una distribuzione oraria dei corsi nell'intero arco della giornata. L'aspetto dei *tempi* è sempre più centrale anche nel dibattito europeo sulle possibilità di accesso all'educazione da parte degli adulti. A fronte della sempre maggiore presenza femminile nei percorsi di educazione per adulti e a fronte di un'utenza che ha sempre meno tempo da dedicare nella propria quotidianità alla formazione, una *politica dei tempi di accesso* all'educazione risulta sempre più necessaria, proprio per cercare di fornire opportunità a tutte e a tutti le e gli utenti (1).

Orientamento e accoglienza

La nostra rilevazione ha dedicato un'attenzione particolare alla *fase di accoglienza*, momento importante per agevolare ai soggetti adulti un approccio con l'istituzione scolastica che sia veramente facilitante e non inibitore e per iniziare con i corsisti un percorso di riflessione che comprenda i due aspetti quello *affettivo-relazionale* e quello *cognitivo*.

La distinzione è ovviamente solo strumentale: è ormai patrimonio condiviso da tutti gli educatori che sfera cognitiva e sfera affettiva sono strettamente connesse. Con

aspetto *affettivo-relazionale* dell'accoglienza abbiamo inteso delimitare quella sfera più legata all'area motivazionale dell'adulto che si presenta al centro, e in cui rientrano a nostro parere tutte le azioni che possano familiarizzarlo con il nuovo ambiente (dalla auto-presentazione da parte del corpo docente, alla presentazione di spazi, risorse didattiche, colloqui con ex corsisti, presentazione dei servizi), nonché tutte le azioni tese a fare emergere le motivazioni personali verso l'apprendimento, i desideri di espansione di possibilità esistenziali, ma anche la riflessione su esperienze pregresse - spesso negative - di contatto con le istituzioni scolastiche.

Accanto al livello affettivo-relazionale, abbiamo voluto evidenziare le attività dei Centri più prettamente connesse agli *aspetti cognitivi dell'accoglienza*, alla riflessione iniziale sulle conoscenze e sulle competenze acquisite dall'adulto, sia nei percorsi di istruzione sia nel corso della sua esperienza lavorativa. La tendenza dei CTP, a parte qualche eccezione, è quella di strutturare la fase di accoglienza più come un momento centrato sul *cognitivo*, sulla raccolta dei dati personali sulle esperienze scolastiche pregresse e sulle abilità di studio, mentre risulta spesso non esplicitato in che misura venga dedicata attenzione all'aspetto affettivo-relazionale. Il motivo è probabilmente da rintracciare nel fatto che la gestione degli aspetti affettivo-relazionali dell'accoglienza richiede effettivamente competenze legate all'orientamento che non possono essere improvvisate e che in questa prima fase di sviluppo dei Centri - in attesa che si sviluppino competenze specifiche al loro interno - potrebbero essere concordate con gli enti che sul territorio si occupano di orientamento.

Riconoscimento dei crediti e certificazione

Relativamente al *riconoscimento dei crediti formativi*, va ricordato

che a tutt'oggi, in Italia e in buona parte di Europa, ci troviamo in una fase di transizione in cui si è ancora alla ricerca di un linguaggio comune relativamente a termini come *riconoscimento, certificazione, credito, competenze, trasparenza* ecc., termini che andranno a costituire la base di quella integrazione fra i sistemi educativo, formativo e del lavoro di cui tanto si sta parlando. Accanto a problemi di natura terminologica e concettuale, restano ancora irrisolte questioni di natura istituzionale su chi dovrà certificare i crediti e su come questo dovrà avvenire.

In che modo i CTP dell'Emilia Romagna, nella fase di accoglienza, hanno cercato di valorizzare le competenze dell'adulto comunque maturate, in vista di una migliore definizione del suo percorso formativo? La formula di riconoscimento più diffusa si realizza attraverso prove iniziali per stabilire eventuali competenze finalizzate agli apprendimenti disciplinari.

Nel caso dei corsi di alfabetizzazione per gli stranieri e per il numero residuale di italiani che ancora li frequentano, il riconoscimento più diffuso coincide con una valutazione in ingresso delle abilità linguistiche per la suddivisione in gruppi di livello; per i corsi di licenza media, in alcuni casi è previsto un riconoscimento di precedenti periodi di frequentazione scolastica; per alcuni corsi in convenzione con enti della FP c'è un riconoscimento in itinere delle attività e delle competenze acquisite in vista di un riconoscimento reciproco al momento dell'esame di licenza e di qualifica.

A fronte di alcuni CTP che prevedono esplicitamente la fase di *negoiazione del patto formativo*, sia come coinvolgimento dei corsisti nella formulazione di programmi basati sui loro interessi, sia come negoziazione rispetto alle attività di approfondimento culturale, nella maggior parte dei Centri questa fase non viene esplicitata.

Un motivo di questa assenza potrebbe essere riconducibile al fatto che il modello pedagogico a cui siamo abituati è ancora per gran parte un modello "passivizzante", che parte dal presupposto che esista un'istituzione (la scuola, il Centro) che offre un percorso e una certificazione che esistono *a prescindere* dai bisogni dell'individuo ed è quindi l'individuo che deve adattarsi al percorso, se vuole ottenere la certificazione.

L'ottica del patto vorrebbe proprio rovesciare questa prospettiva, configurandosi come un'assunzione reciproca di responsabilità in cui l'adulto, attraverso gli strumenti di auto-orientamento che l'istituzione gli mette a disposizione, concorda le condizioni nelle quali si concretizzerà il suo impegno di formazione e in cui l'istituzione mette al servizio le proprie risorse e conoscenze per facilitare all'adulto il rientro e la permanenza in formazione. Ciò implica per l'adulto anche la possibilità di intervenire in una curvatura dei programmi disciplinari verso i propri interessi. Per quanto attiene alle *metodologie didattiche*, i CTP dell'Emilia Romagna sono in grado di offrire un ventaglio molto variegato di metodologie, che fanno tesoro delle elaborazioni teoriche più avanzate dell'insegnamento agli adulti e della psicologia dell'apprendimento. Questa ricchezza si caratterizza a diversi livelli:

- un forte sforzo da parte dei docenti di *attualizzare* i contenuti degli apprendimenti;
- 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.

Per quanto riguarda le *verifiche e la valutazione*, alcuni Centri hanno prodotto schede e strumenti di

valutazione molto interessanti delle competenze maturate dai corsisti, che sarebbe utile potessero circolare anche tra gli altri Centri per stimolare un confronto sulle modalità più idonee di verifica e valutazione dei saperi per gli adulti. Relativamente alle *forme di certificazione*, accanto al rilascio dei titoli di studio di licenza elementare o licenza media, troviamo - nel caso di corsisti stranieri - *attestazioni di acquisizione di competenze comunicative e/o linguistiche*. Si nota poi una tendenza al rilascio di certificazione di crediti formativi, relativi ad attività formative di "nuova generazione", vale a dire di quei corsi di approfondimento culturale che hanno riscosso un grande successo da parte dell'utenza. In questi casi i Centri hanno rilasciato *certificazione di crediti formativi o di competenze o abilità acquisite o attestati di frequenza* (a volte con l'indicazione del monte ore e delle competenze acquisite). Meno diffusi ma molto interessanti, perché destinati probabilmente ad aumentare sempre più nel prossimo futuro, sono le certificazioni di crediti formativi per le attività di riqualificazione e orientamento professionale, gli stage scuola-lavoro, i corsi integrati istruzione-formazione professionale. In questo caso, anche nella nostra Regione, si registrano sperimentazioni interessanti in cui il segmento formativo svolto presso il Centro di FP viene riconosciuto come credito a favore dei corsisti che si presentano all'esame di licenza al corso EdA. Le certificazioni finali (di qualifica e di licenza media) sono insomma rilasciate sulla base di percorsi intrecciati e di prove utili per entrambe le certificazioni (2).

Criticità e buone prassi

I problemi e le difficoltà più spesso evidenziate sono riassumibili nei seguenti ambiti:

- Bisogno di maggiore formazione del personale (in tema di prima accoglienza, di orientamento;

demotivazione dei docenti e loro frequente *turn over*)

- Ambito organizzativo (complessità della gestione del personale e degli aspetti amministrativi; ritardo nei tempi di avvio delle attività dei Centri; lentezza dell'amministrazione scolastica nel favorire il dialogo tra le istituzioni operanti sul territorio e nel predisporre in tempo utile professionalità e mezzi idonei alla ricognizione dei bisogni formativi)
- Esigenze di un migliore raccordo tra tutti gli enti che si occupano di educazione degli adulti
- Esigenze di maggiore flessibilità nella strutturazione dell'offerta formativa a fronte anche della grande eterogeneità dell'utenza
- Difficoltà inerenti all'integrazione con la FP (discrepanza tra cadenze temporali e obblighi istituzionali delle scuole e dei CFP, difficoltà organizzative per la contestualità della prova pratica di qualifica e dell'esame di licenza media).

Nell'ultima sezione della nostra rilevazione, che abbiamo chiamato "*aspetti di buona prassi*", abbiamo cercato di fare emergere dall'esperienza diretta di chi lavora sul campo quegli elementi innovativi in cui ogni singolo centro si è distinto e che fanno pensare ad uno sviluppo dei Centri Territoriali verso una sempre maggiore integrazione sia con gli altri Centri che con le altre realtà del territorio. Da un primo esame, pur non approfondito, come è quello di questa prima anagrafe, risulta che in realtà, nonostante le resistenze burocratiche, i ritardi e gli ostacoli, la realtà culturale, professionale e umana espressa da ogni singolo Centro è ricca, e le strategie messe in atto per affrontare problemi sempre nuovi e complessi (basti pensare alla complessità delle problematiche legate all'interculturalità) sono spesso originali.

I Centri Territoriali Permanenti: verso una prospettiva europea

Proprio per questo, forse, per il futuro potrebbe essere utile che i Centri iniziassero a confrontarsi con i concetti e le prassi progettuali dell'Unione Europea. Diversi progetti rispondono già a criteri che alcune iniziative comunitarie richiedono come condizioni per le azioni finanziabili:

- Nei CTP esiste già ad esempio una consapevolezza di cos'è *l'innovatività*, intesa come elaborazione e sperimentazione di nuovi intrecci e di nuove metodologie, per valorizzare a livello formativo l'esperienza del territorio.
- Diversi CTP praticano già da tempo il cosiddetto *approccio bottom up*, cioè il fatto che i progetti promossi partono dai bisogni specifici dei destinatari finali in un contesto territoriale specifico, coinvolgendo una rete di attori, la più ampia e varia possibile.
- Diversi progetti contengono già potenzialmente un *effetto moltiplicatore*, sono cioè in grado di dare luogo alla riproduzione dei modelli e delle pratiche innovative maggiormente efficaci da parte di altri operatori a livello locale, nazionale o europeo.
- Il realizzato dei centri evidenzia in svariati casi un'attenzione alle *potenzialità formative delle nuove tecnologie*, che ha evitato un loro utilizzo come fine a se stesse e che è diventato invece occasione di socializzazione dei saperi, di risocializzazione o di acquisizione di strumenti di cittadinanza. Le nuove tecnologie sono state infatti spesso utilizzate nei Centri come strumento di rinforzo delle abilità di base, come rimotivazione all'apprendimento e sono state rese accessibili a fasce sociali deboli (pensiamo in particolare agli stranieri, alle donne, ai minori detenuti).

L'aspetto centrale che emerge inequivocabilmente è una grande attenzione per la *dimensione sociale della educazione degli adulti*,

vale a dire una dimensione connessa ai valori e ai significati sociali dell'apprendimento, che inserisce l'apprendimento continuo in uno sviluppo di partecipazione sociale e di *empowerment*. Come è noto, l'empowerment è una modalità di azione formativa, finalizzata ad incrementare la capacità delle persone a controllare attivamente la propria vita, ampliando - attraverso un migliore uso delle proprie risorse attuali e potenziali acquisibili - le possibilità che il soggetto può rendere operative. Sussistono le premesse perché in alcuni Centri la rilevanza del concetto di *empowerment* (3) si possa tradurre in pratiche innovative e di costruzione di un'offerta formativa, in cui l'apprendere e l'insegnare siano in grado di produrre effetti positivi sul piano del potenziamento dell'autostima, della fiducia e della competenza dei partecipanti (utenti e docenti). Questi temi meritano tuttavia una riflessione a parte e potrebbero essere oggetto di prossime iniziative di formazione tra docenti e operatori dell'Educazione degli Adulti.

(1) Interessanti a questo proposito sono le formule adottate da un Centro che ha previsto ad esempio l'intervento dei Servizi sociali per accudire i bambini delle corsiste straniere durante alcune ore di lezione o comunque tutte le diverse iniziative sopracitate di ampliamento della fascia oraria dei corsi.

(2) Si veda a questo proposito G. Chiarini, *Curricoli integrati tra CTP e Formazione professionale*, in "Formazione '80 - Percorsi", dicembre 1998, pp. 22-23.

(3) Sull'empowerment si vedano: J. Rappaport (1981), *In Praise of Paradox: A Social Policy of Empowerment over Prevention*, in "American Journal of Community Psychology", 9, pp. 1-26; D. Francescato et al., *Oltre la psicoterapia. Percorsi innovativi di psicologia di comunità*, NIS, Roma 1997.

di Maria Famiglietti
IRRSAE E/R
e Ferdinando Riotta
IRRSAE Sicilia

Dalla RSA alla RSAJ

Un'ampia ricerca sullo stato dell'ambiente viene colta come occasione per "distillare" gli epistemi e i saperi ambientali e organizzarli in un mappa dinamica. Ma come favorire l'approccio dei giovani ai temi ambientali?

Quando i responsabili dell'ENEA ci hanno posto il problema di rendere accessibile a un pubblico giovanile il poderoso tomo della ricerca sullo stato dell'ambiente, la nostra prima idea è stata quella di dover preparare una "edizione scolastica" di un ambito disciplinare estremamente complesso, in quanto coinvolge non solo differenti aree scientifiche e tecnologiche, ma è la risultante in costante movimento di decisioni economiche, politiche e di comportamenti individuali e collettivi. Proprio la consapevolezza di questa complessità, della quale l'*editio maior* della RSA ci dà conto in maniera così lucida, ricca e documentata, ci ha fatto capire che non dovevamo puntare sulla semplificazione, sulla "bignamizzazione", sulla riduzione e l'impovertimento, quanto piuttosto sulla percezione della complessità.

Per comprendere un sistema complesso non è sufficiente individuare e conoscere tutte le parti e gli elementi che lo compongono, ma occorre scoprire le relazioni e i rapporti dinamici che ci sono tra i vari elementi.

L'ambiente è sistema costituito da sistemi complessi e formato da numerosi elementi, ma la chiave di lettura per entrarci dentro è legata alla comprensione di relativamente pochi concetti trasversali: *gli epistemi*.

Con questa parola definiamo un concetto che comprende al proprio interno altri concetti, che può essere traslato da un'area disciplinare ad un'altra mantenendo la sua pregnanza semantica, che applicato alla sfera

personale dell'individuo può incidere sul comportamento.

Per chiarire meglio quanto abbiamo detto, pensate ad esempio ad concetto di lampadina, poi a quello frigorifero e poi a quello di casa. È evidente che il concetto di casa comprende in sé, dal punto di vista della sua funzione e non della sua struttura, questi e molti altri concetti ed è quindi più significativo. Si può anche traslare, ad esempio parlando di casa-madre, ma non incide sul comportamento, in quanto si limita ad arricchire l'informazione o l'espressività.

Pensiamo adesso al concetto di risorsa. Esso contiene in sé una molteplicità di concetti, da famiglia a denaro, da affetto a mezzo di trasporto in un arco vastissimo; secondariamente si può traslare in campi diversi, praticamente in tutti; infine, se un individuo possiede il concetto di risorsa sarà in grado di individuare, in funzione della propria cultura e dei propri bisogni, in una molteplicità di aspetti le risorse cui attingere o che vorrà privilegiare, conservare, sviluppare.

La ricerca degli epistemi

La forza degli epistemi è tale che ogni area disciplinare si fonda su un limitato numero di epistemi. Possiamo affermare ad esempio che la tecnologia ruota essenzialmente intorno ai concetti di energia e materiali o materie prime e informazione. Ecco che per avvicinare i giovani alle problematiche dell'ambiente, il che vuol dire non tanto conoscere l'ambiente come qualcosa che ci circonda ma capire che l'ambiente è dentro e fuori di noi e quindi che l'ambiente siamo noi, la via maestra passa attraverso l'individuazione degli epistemi dei saperi ambientali. Ci siamo mossi a questo scopo sulle orme della Didattica Breve teorizzata da Filippo Ciampolini, attraverso la quale questo studioso ha individuato, con un processo da lui definito di *distillazione dei contenuti*, le macrologiche della propria area disciplinare, l'elettrotecnica. Tali macrologiche in quanto derivanti da una analisi

epistemologica, sono appunto gli epistemi su cui si fonda una disciplina.

Applicando un procedimento analogo abbiamo sottoposto a distillazione i contenuti della RSA, per verificare che cosa fosse costante in ciascuno di essi proprio a livello di macrologiche. La nostra analisi ha considerato i tre possibili punti di vista dai quali si considera l'ambiente: quello economico, quello sistemico e quello ecologico. Su questa base abbiamo poi cercato di sistemare i vari epistemi. (fig. 1).

figura 1

APPROCCI	CONCETTI CHIAVE
Sistemico	Diversità – Biodiversità Complessità Interdipendenza
Economico	Risorsa Vantaggio – svantaggio Ricaduta, conseguenza, impatto Diretto, differito
Ecologico - normativo	Sviluppo sostenibile Degrado Tutela, conservazione Normativa, regolamentazione

A questo punto abbiamo operato una ulteriore riflessione sugli epistemi individuati per capire se alcuni fra essi potevano essere compresi in altri.

Contemporaneamente abbiamo dovuto tenere conto delle esigenze di spazio dettate dal tipo di pubblicazione progettata, ciò ha comportato la riduzione del numero degli epistemi. Riportiamo di seguito le scelte attuate (fig. 2).

Tenendo sottocchio i nostri epistemi, abbiamo poi ripreso in mano le grandi aree di contenuto nelle quali la RSA articola lo stato dell'ambiente, per verificare quali erano i collegamenti più evidenti da un punto di vista didattico per mettere in relazione gli epistemi con i contenuti, avendo naturalmente sempre ben chiaro che su ciascuna area insistono più

figura 2

CONCETTI CHIAVE A cui destinare uno spazio specifico	CONCETTI CHIAVE B da inserire all'interno delle attività riferite ai concetti A
Diversità	Biodiversità
Risorsa	
Complessità	Sistema
Interdipendenza	Ambiente
Impatto	Conseguenza, Differito, Fattore di pressione
Sostenibilità	Compatibilità, Equilibrio, Sviluppo,
Problema	Inquinamento
Ambientale	Biodiversità
Comportamento	
Legislazione	Norma, Regolamento

epistemi. Ne è emerso il seguente quadro di corrispondenze (fig. 3):

figura 3

CONCETTI CHIAVE A	CAPITOLI DI RSA
Diversità	Ambiente Marino
Risorsa	Suolo
Complessità	Acque Interne
Interdipendenza	Aria
Impatto	Industria Agricoltura
Sostenibilità	Energia - Trasporti
Problema Ambientale	Rifiuti - Biodiversità
Comportamento	Rumore
Legislazione	

Che rappresentato come mappa (fig. 4) mette in evidenza anche legami e rimandi tra i capitoli della RSAJ

Come abbiamo operato metodologicamente

Una volta distillati gli epistemi e i saperi ambientali e dopo averli messi in rapporto con le grandi aree di contenuti della RSA, organizzandoli in una mappa dinamica, l'operazione metodologica di fondo è completata e si apre il problema di come favorire l'approccio dei giovani ai temi ambientali.

Una scelta tradizionale poteva essere quella di prefigurare un percorso di spiegazione/insegnamento consistente nell'individuare le informazioni pertinenti a ciascuno degli epistemi e

porgere questi con un linguaggio semplice, ricorrendo anche a facilitatori di comprensione quali disegni, vignette ecc.

Il nostro obiettivo è stato invece quello di organizzare un percorso di apprendimento fondato sulla didattica operativa e quindi sulla necessità di proporre situazioni legate alla realtà delle quotidiane esperienze dei giovani, dove non vi fossero difficoltà di contenuti, per far passare le conoscenze azzerando appunto la difficoltà del contenuto. In altre parole il nostro lavoro si è mosso, per ciascuno degli epistemi ambientali, dalla creazione di una situazione concretamente tangibile e comprensibile da parte dei giovani, ossia che presentava un problema da essi analizzabile in tutte le sue articolazioni per poter cogliere il concetto senza dover "imparare" nozioni, definizioni, dati da memorizzare.

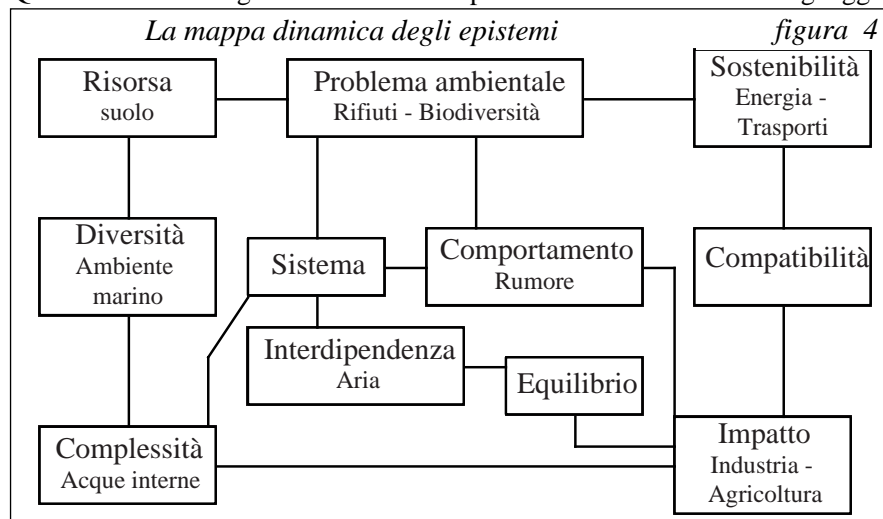
Questo consente ai giovani di verifi-

care che i diversi epistemi ambientali sono innanzitutto concetti traslabili in moltissimi campi di esperienza e, in secondo luogo, che gli epistemi agiscono sul nostro comportamento in misura profonda e ci permettono di agire in modo molto più articolato e complesso. Dal momento che i ragazzi si rendono conto del "che cosa" ha provocato una modifica di comportamento nella soluzione di un problema, questa interiorizzazione determina un apprendimento che si fissa in maniera permanente nei meccanismi conoscitivi della persona. Ad esempio, scoprire e rendersi conto che l'epistema complessità sta alla base di una situazione comunissima come quella del bambino che aspetta l'autobus in ritardo (vedi U.D..La complessità.) porta alla comprensione di concetti difficili quali equilibrio, rottura dell'equilibrio, conseguenza differita per i soggetti, conseguenza nel tempo, che sono fondamentali per un curriculum di educazione ambientale.

Da questa prima messa in situazione di apprendimento legata alla realtà dei ragazzi, il percorso si sviluppa in modo fortemente attivo perché, quando si è verificato l'apprendimento dell'epistema, sono i giovani stessi a tirar fuori altre situazioni o esperienze personalmente vissute analoghe a quella di partenza, dimostrando così di aver colto il concetto e di essere in grado, proprio perché non c'è niente da studiare, di traslarlo e/o di riconoscerlo in contesti affini. In questo modo i giovani hanno costruito un vero e proprio modello mentale e si può quindi chiedere loro di rappresentarlo utilizzando il linguaggio

La mappa dinamica degli epistemi

figura 4



degli insiemi e/o mediante delle mappe. La capacità di costruirsi e utilizzare modelli mentali è alla base di una scuola legata all'apprendimento e non all'insegnamento e quindi è alla base di tutte le discipline.

Su questa base si può quindi gradualmente introdurre la presentazione di contesti e contenuti specifici dei saperi ambientali, con l'esplorazione dei problemi reali che vengono vissuti via via dai giovani come problemi che li coinvolgono personalmente in quanto essi stessi si riconoscono parte dell'ambiente.

Nella scuola del cognitivismo costruttivista sarebbe un errore pensare al concetto di modello come epistema, cioè generatore di nuova conoscenza, esso infatti ha valore operativo perché capace di sviluppare un abito mentale di tipo euristico. È proprio l'educazione alla modellizzazione del sapere che porta alla sistemazione dei dati per costruire in maniera consapevole nuova conoscenza.

Da quanto abbiamo sin qui accennato, e da tutto il percorso operativo contenuto in questa pubblicazione, crediamo emerga con assoluta chiarezza che l'educazione ambientale, come del resto altre educazioni quali l'educazione alla pace, alla legalità, civica, ecc. sono tutte legate alla sfera del comportamento e producono apprendimenti significativi solo se determinano modifiche coscienti a livello comportamentale.

Altre discipline invece o parti di esse, quali la storia, la geografia, la fisica ecc. prevedono una rete di conoscenze costituite da relazioni fra concetti e i punti nodali di questa rete sono i *link* da cliccare per attivare le conoscenze. Prendiamo il caso, per fare un esempio concreto in storia, delle vicende relative all'ingresso dell'Italia nella Prima guerra mondiale. Durante una verifica una studentessa ha esposto con precisione le principali clausole del Patto di Londra, stipulato nel 1915 fra l'Italia e l'Intesa. Alla richiesta di dire in che anno l'Italia entra in guerra, la ragazza è molto incerta, non ricorda con precisione. L'insegnante potrebbe suggerire la risposta rimanendo nel solco dell'insegnamento/informazione, oppure guidare l'alunna ad attivare un *link* per costruire la conoscenza. La invita dunque a riflettere sulla

clausola temporale del Patto di Londra (entrata in guerra entro un mese) che lei stessa ha ricordato. Collegando questa clausola alla data di sottoscrizione del Patto si deduce che l'anno di entrata in guerra è quello stesso 1915.

Riguardo poi al concetto di modello, che come abbiamo detto è alla base dell'apprendimento in tutte le discipline, si pensi, tanto per fare un esempio ancora legato ad una disciplina concettuale come la storia, agli anni Venti del nostro Novecento e alle vicende che ruotano intorno al delitto Matteotti. Uno studente può conoscere ed esporre gli eventi, ma trovarsi in difficoltà nel definire quale sia la differenza sostanziale tra Stato democratico e Stato dittatoriale. Questo perché non ha maturato con sufficiente chiarezza i concetti di "poteri dello Stato", "equilibrio", "rottura dell'equilibrio", che consentono di costruire un modello di lettura dei rapporti tra potere legislativo, esecutivo e giudiziario come strumento di comprensione della condizione reale di uno Stato.

Gli strumenti formativi e i modelli logici per sistemare i dati e costruire conoscenza

Dopo aver toccato in estrema sintesi gli aspetti epistemologici e metodologici del nostro lavoro di progettazione della RSAJ, entriamo brevemente facciamo un accenno all'aspetto più propriamente didattico.

Per organizzare il lavoro con i giovani, l'insegnante deve articolare un itinerario che possiamo così sintetizzare: si individua il problema che si vuole

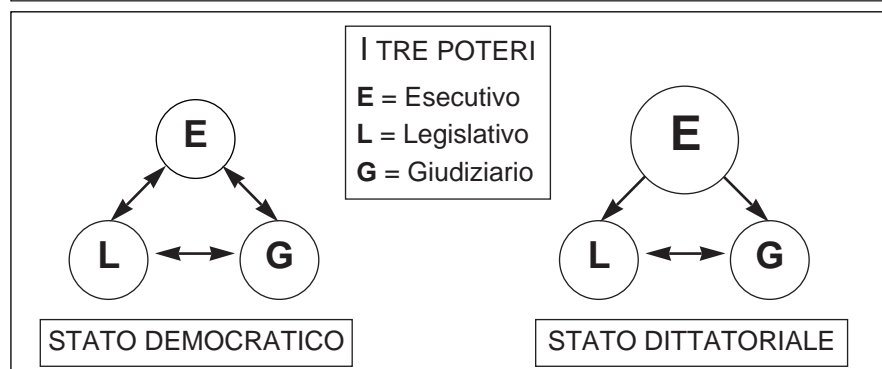
affrontare, si stabiliscono i criteri per l'analisi e lo schiumaggio dei dati, si sistemano questi mediante gli strumenti formativi quali: tabelle per la comparazione dei dati al fine di coglierne le tendenze, le uguaglianze e/o le differenze; i grafi ad albero, per gerarchizzare le conoscenze; i diagrammi di flusso lineari e a blocchi decisionali, per organizzare in sequenza stretta le procedure; le mappe concettuali per rappresentare la rete delle conoscenze ecc. e si mettono a punto i modelli logici che permettono di costruire conoscenza in contesti affini.

In chiusura una sola osservazione di sintesi. Oggi il dibattito avviato per il riordino dei cicli e degli ordinamenti di tutta la nostra scuola si muove sostanzialmente sulla domanda di individuazione dei saperi essenziali delle varie aree disciplinari al fine determinare che cosa è essenziale che i giovani del 2000 possiedano in termini di sapere, sapere fare, sapere essere, per vivere operare e prendere decisioni consapevoli e in ultima analisi, riappropriarsi della capacità di partecipazione alla sfera pubblica che caratterizza i cittadini di un moderno Stato democratico.

Ci piace pensare che la nostra distillazione degli epistemi dei saperi ambientali, certo perfezionabile e integrabile e in parte modificabile, vada in questa direzione e sia un contributo serio e spendibile presso il pubblico giovanile per la costruzione di un curriculum di educazione ambientale.

Modello Stato democratico e dittatoriale

Nello Stato democratico i tre poteri sono in equilibrio tra loro in quanto indipendenti, ciascuno di essi esercita una funzione di controllo/limitazione degli altri. Nello Stato dittatoriale, invece il potere esecutivo è preponderante sugli altri due, controllandoli senza poter essere da questi limitato in alcun modo.



Verso la rifondazione dell'educazione tecnologica

di Maria Famiglietti
IRRSAE Emilia Romagna

Un'articolata ricerca dell'IRRSAE recupera dalle radici del passato la linea di continuità sulla quale costruire l'innovazione e delinea i fondamenti epistemologici di una disciplina sempre attuale.

Le ragioni della ricerca

Sembra un paradosso, ma il problema dell'inserimento di elementi significativi della cultura tecnologica nei curricoli del nostro sistema scolastico di base nasce proprio nel momento in cui - siamo nel lontano 1978 - viene "inventata", e riceve la sua investitura programmatica l'anno successivo con l'emanazione dei nuovi programmi della scuola media dell'obbligo, la disciplina Educazione tecnica. Sotto il profilo storico essa discende in linea diretta dal Lavoro che si insegnava nell'Avviamento professionale e che, con l'istituzione della scuola media unica e obbligatoria, aveva lasciato il posto alle Applicazioni tecniche maschili e femminili. Oltre all'eliminazione della divisione sessista dei contenuti e delle cattedre, l'Educazione tecnica aveva ricevuto, dalla *Commissione dei '60* (elevati poi a 84), della quale la scrivente faceva parte, una veste formale coerente con gli orientamenti profondamente innovativi dei programmi del '79 quanto a obiettivi di formazione generale rispetto alle problematiche e alle richieste di una moderna società industriale fortemente tecnologizzata, ma al contempo era stata necessariamente caricata al suo interno da una prospettiva di problematiche talmente

ampia da provocare, nella sua penetrazione nella scuola, anche per l'azione dei libri di testo progressivamente arricchiti di contenuti sempre più articolati e diversi, una crescente difficoltà, da parte degli insegnanti, a comprendere che cosa si dovesse prioritariamente insegnare per conseguire in misura significativa l'obiettivo di concorrere alla formazione della persona.

Da qui, nei dieci anni successivi, si è sviluppato attorno a questa disciplina un dibattito vivacissimo sia sul *che cosa* sia sul *come* insegnare, con un coinvolgimento massiccio degli insegnanti e di docenti militanti studiosi della disciplina stessa, fino a che, nel 1988, a seguito dell'eliminazione dell'insegnamento per gruppi, si è verificata un dimezzamento delle cattedre e una buona parte degli insegnanti soprannumerari è stata utilizzata come Operatore tecnologico.

Da questo momento, con la sola eccezione dell'associazione ANIAT che raccoglie migliaia di insegnanti, il dibattito interno alla disciplina si affievolisce e cessa quasi del tutto l'offerta istituzionale di corsi di aggiornamento, mentre nelle scuole i docenti che operano come operatori tecnologici si inseriscono nel cuore della gestione operativa delle nuove tecnologie, che proprio grazie a loro cominciano ad entrare in modo significativo fra gli strumenti disponibili per la formazione.

Questo è dunque, in estrema sintesi, il quadro di fondo da tenere presente nel delineare la genesi e gli sviluppi di una ricerca sulla dimensione formativa della cultura tecnologica che, a partire dagli anni 1992/93, chi scrive ha condotto in qualità di tecnico dell'IRRSAE E/R coinvolgendo via via una pluralità di testimoni e esperti, nonché altri IRRSAE (Marche, Friuli Venezia-

Giulia, Sicilia, Basilicata) con l'obiettivo comune di *investigare scientificamente l'esistente, raccogliere orientamenti autorevoli sulla domanda di formazione tecnologica, giungere alla formulazione di una proposta innovativa e adeguata per l'elaborazione di un curriculum di Educazione tecnologica per la formazione di base.*

L'occasione e lo stimolo a concepire tale ricerca provenne, nel 1993, dal prof. Elio Damiano, dell'Università di Parma, che stava conducendo un'indagine conoscitiva sullo *stato dell'arte della didattica delle discipline scolastiche* e chiese a chi scrive, nella sua qualità di insegnante prima, e poi studiosa e ricercatrice nel campo specifico, di collaborare a tale ricerca stendendo un contributo di analisi storica della disciplina Educazione tecnica basato sull'esperienza personale e sulle interviste ai testimoni privilegiati che avevano in diversa misura e nei vari periodi fornito al dibattito sulla disciplina contributi significativi.

Come nasce Techne now

La richiesta di collaborazione proveniente da Elio Damiano non è una normale forma di cooperazione tra ricercatori, ma costituisce, nella storia dell'Educazione tecnica, il primo caso di interessamento del mondo universitario nei confronti di questa disciplina e dei suoi problemi reali. Durante le sessioni di lavoro con Damiano, prende forma l'idea di avviare, all'interno dell'IRRSAE E/R, che all'epoca ha nel suo direttivo Giancarlo Sacchi, anch'egli componente della Commissione che ha elaborato i programmi del 1979, una ricerca istituzionale per verificare quale sia la percezione della propria professionalità tra gli insegnanti di Educazione tecnica.

Ottenuto il necessario finanziamento, da parte del Direttivo dell'IRRSAE, per una ricerca esplorativa delle radici dell'Educazione tecnica attraverso l'analisi dell'evoluzione dei libri di testo, la formazione degli insegnanti, e l'analisi dei programmi compresi quelli della scuola elementare, insieme a Sacchi decidiamo di coinvolgere nel team Fernando Zanfini, ispettore tecnico per la disciplina Educazione tecnica e "militante" nell'area specifica prima come insegnante Tecnico Pratico, poi di Lavoro, poi di Applicazioni tecniche maschili, successivamente di Educazione tecnica e infine preside; e Gabriele Righetto, già tecnico dell'IRRSAE Veneto, che si era attivamente occupato della figura dell'Operatore tecnologico, il quale cura un'ipotesi relativa ai possibili assetti della disciplina proiettati nel primo decennio del 2000.

I risultati di questa esplorazione sono raccolti nel volume "Educazione tecnologica anni '10", edito e distribuito a cura dell'IRRSAE E/R per i tipi dell'editore Calderini. Nello stesso periodo esce in volume la ricerca curata da Elio Damiano, "Il dilemma del centauro", Vita e pensiero, 1996. Nel 1994 viene coinvolto l'IRRSAE Marche e la nuova fase della ricerca si concretizza in un seminario di studi tenutosi a Bologna nel giugno 1995, i cui lavori sono stati presieduti da Elio Damiano, nel frattempo anch'egli interessato tramite convenzione, che avrebbe apportato a *Techne now* il bagaglio di esperienze accumulato nella ricerca sullo stato dell'arte nella didattica delle discipline.

Questo seminario riuniva, di fronte a una sessantina di "testimoni privilegiati" (tecnici IRRSAE, ispettori, docenti di educazione tecnica, presidi, membri del direttivo ANIAT), alcuni importanti esperti della cultura tecnologica: Vittorio Marchis, docente di Storia della tecnologia al Politecnico di Torino; Massimo

Negrotti, docente di metodologia delle scienze sociali e direttore del Laboratorio per la cultura dell'artificiale presso l'Università di Urbino; Andries van Onck, progettista; Gabriele Righetto, segretario generale del Centro di Ecologia Umana dell'Università di Padova; Giancarlo Sacchi del Direttivo IRRSAE E/R.

Il Seminario, i cui lavori e contributi sono stati raccolti nel volume "La casa di Salomone", edito e distribuito a cura dell'IRRSAE Marche, aveva apportato alla ricerca un notevolissimo ampliamento dei punti di vista dai quali si considerava la disciplina in funzione delle nuove frontiere della cultura tecnologica: dall'artificiale alla conoscenza dei meccanismi reali all'interno di un oggetto, dalla funzione sociale del design al recupero delle radici del passato come linea di continuità su cui si costruisce l'innovazione.

Il gap tra curriculum esplicito e curriculum implicito

La collaborazione tra IRRSAE E/R e Marche prosegue nel 1995/96 con il coordinamento di Elio Damiano, allo scopo di verificare sul campo, presso un campione significativo di insegnanti di due provincie (Pesaro e Reggio Emilia, poi integrate da Palermo ad opera della scrivente, l'anno successivo, con l'ingresso nella ricerca dell'IRRSAE Sicilia), il gap tra curriculum esplicito e curriculum implicito. Vale a dire *verificare la distanza tra programmi, libri di testo, programmazioni e ciò che passa realmente nella quotidianità del rapporto insegnante-alunno.*

Abbiamo a tal fine chiesto al campione di insegnanti, sulla base di un protocollo steso da Damiano, di comunicare quello che realmente pensavano quando pensavano alla loro disciplina prima, durante e dopo il lavoro in classe con gli alunni, e ancora a che cosa pensavano nell'accingersi ad entrare in classe e, poi, come si ponevano

agli alunni iniziando la lezione. Ne sono venute fuori delle vere e proprie *autobiografie* di docenti di Educazione tecnica colti nella concreta realtà dell'insegnamento, cioè quella che Damiano ha definito la "linea di terra" della disciplina.

La svolta dei saperi: dal documento dei saggi al primo seminario di Toano

Il 1996 si chiude con un avvenimento fondamentale per l'intero sistema formativo del Paese: alla fine del mese di dicembre, come aveva promesso fin dalla sua nomina a Ministro della Pubblica Istruzione pochi mesi prima, Luigi Berlinguer invia una breve lettera-documento rivolta agli studiosi e alle persone di cultura di tutti i campi disciplinari, contenente la richiesta di pronunciarsi su *quali saperi siano da ritenersi irrinunciabili per la formazione dei giovani dei 2000*. Pochi mesi dopo, lo stesso Ministro presenta alla scuola e all'opinione pubblica il documento elaborato dalla Commissione dei saggi coordinati da Roberto Maragliano. Questo documento, seppur molto ampio e denso di contributi, è tuttavia una fra le possibili risposte alla richiesta di fondo del Ministro e, riguardo allo specifico delle problematiche relative alla cultura tecnologica, appare al team che sta lavorando nel progetto *Techne now* non solo assai stimolante, ma anche, per la sua natura aperta e propositiva, suscettibile di integrazioni più definitivamente dedicate alla funzione formativa della tecnologia.

Da Techne now a ICARO

Ma per dare una risposta adeguata, documentata e puntuale alla richiesta del Ministro era necessario lavorare, a coronamento dell'intero itinerario di ricerca del progetto *Techne now*, intorno alla *definizione di uno statuto epistemologico capace di fondare una educazione alla tecnologia rispondente alle*

esigenze della società degli anni 2000.

A questo scopo, il team di ricerca costituito ora dai tecnici dei quattro IRSSAE e da ispettori, sempre coordinato da Giancarlo Sacchi, organizza a Toano, nel luglio del 1997, un seminario di studi intitolato significativamente "Quali saperi per la tecnologia alla vigilia di un cambiamento epocale nel sistema scolastico formativo". Ai lavori intervengono, per ciascuna delle quattro regioni, docenti ed esperti dell'area disciplinare che da tempo si occupano di queste problematiche specifiche e vengono invitati da altre regioni studiosi interessati a collaborare e che hanno partecipato a proprie spese, a dimostrazione dell'estremo interesse provocato dall'iniziativa.

Durante i lavori di questo seminario, raccolti poi in un documento di sintesi che è stato inviato al Ministro e al coordinatore della Commissione dei saggi Roberto Maragliano, nonché messo in circolo in Internet, è stata dapprima delineata la società civile committente del nuovo sistema di educazione e formazione, al cui interno la scuola continua ad avere, proprio per la crescita smisurata delle possibilità di comunicazione/informazione, un ruolo di mediazione e produzione culturale ancor più centrale e significativo che nel passato. Ecco perché - hanno argomentato i partecipanti - di fronte alle domande aperte del ministro occorre fornire risposte di alto profilo, *individuando le coordinate di un sapere colto tecnologico che possa risultare alla base di una scuola che produce formazione e cultura.* Questa prospettiva si può concretizzare attraverso la determinazione di un bagaglio di *conoscenze, competenze e sensibilità* peculiari di un sapere tecnologico di base, dotando l'educazione alla tecnologia di uno *statuto epistemologico forte e adeguato al suo valore formativo.* Il documento di Toano, i cui lavori si erano mossi nella direzione di ricercare i saperi

essenziali per una Educazione tecnologica innovativa, contengono, come afferma Elio Damiano, un vero e proprio statuto fondativo della disciplina e possono costituire il punto di avvio di una nuova esaltante fase di ricerca, vale a dire l'operazione di *distillazione dai saperi degli epistemi della tecnologia.* Sarà proprio questo, come vedremo ora, l'obiettivo del progetto ICARO.

Progetto ICARO: l'attività nel triennio 1997/1998 - 1999/2000

Appare ben evidente che il dibattito del seminario di Toano è stato estremamente stimolante e ricco di riflessioni approfondite, coinvolgendo il portato di molteplici esperienze professionali passate o tutt'ora operanti nel fronte dell'insegnamento militante di questa disciplina.

Come abbiamo appena accennato, il progetto ICARO nasce proprio da questa ricchezza di contributi e dal desiderio conseguente di confrontarsi e di attingere esperienze, opinioni, competenze operanti al di fuori del mondo della scuola che ha determinato la volontà di progettare una serie di attività di ampio respiro temporale e di adeguato spessore culturale per trasformare una ricerca tutta interna agli specialisti dell'insegnamento in un confronto a 360° con i sistemi che interagiscono con la scuola: il sistema degli esperti tecnologi, quello del mondo del lavoro e il sistema dei pedagogisti.

Dal punto di vista strutturale dell'intero itinerario di ricerca, il primo seminario di Toano è dunque una sorta di *cerniera* di snodo tra *Techne now* e ICARO, tanto che appena chiusi i lavori di Toano si è costituita la Commissione scientifica all'interno dei quattro IRSSAE promotori.

La prima tappa di questo progetto è stata dedicata, nel corso di un seminario di studi tenutosi a Bologna il 12-12-1997, a raccogliere le

riflessioni degli esperti circa le conclusioni contenute nei documenti di Toano e gli orientamenti sull'intera problematica dei saperi tecnologici, considerati da differenti angolazioni, tutte riferibili a studiosi della tecnologia.

Durante i lavori di questo seminario, a fronte della varietà dei punti di vista (dalle riflessioni sulla specificità della tecnologia alla prefigurazione di saperi minimi, dall'indagine sulla natura dell'artificiale al richiamo forte alla concretezza dell'oggetto, fino all'ipotesi di poter operare mediante metamodelli), tutti gli esperti - vale a dire gli stessi precedentemente coinvolti nel corso della ricerca *Techne now* meno Andries van Onck e con l'aggiunta della presenza di Silvano Tagliagambe, ordinario presso l'Università "La Sapienza" di Roma e componente la Commissione dei saggi, voluta dal Ministro Berlinguer, nonché di Elio Toppano, ricercatore presso il Laboratorio di intelligenza artificiale dell'Università di Udine - hanno messo sotto i riflettori una convinzione comune.

Da un lato l'autonomia culturale della tecnologia rispetto ai saperi scientifici con i quali interagisce ma dai quali *non* ha più bisogno, come nel passato, di giustificazione ad essere e, dall'altro lato, il valore formativo di un *saper fare* che, nell'odierna società dell'informazione, contiene in sé saperi specifici e tende sempre più a porsi come un *saper essere* integrato in una *rete* cooperativa capace di potenziare le capacità e le competenze della persona, considerata all'interno dell'interazione con la macchina, i programmi, i nodi della stessa rete di cooperazione.

La seconda tappa del progetto ICARO (secondo seminario di studi di Bologna del 23/02/1998) ha visto coinvolti gli esponenti del mondo del lavoro (Mario Aliberti dell'ISVOR, gruppo FIAT e Gabriella Di Francesco dell'ISFOL) e delle organizzazioni di categoria

(Giovanni Neri per Confindustria, Claudia Boattini e Piero Mannini per CNA Bologna), invitati a fornire al dibattito sui saperi della tecnologia non solo il punto di vista delle richieste che le aziende rivolgono al sistema formativo, ma anche una "fotografia" dei mutamenti di scenario e di relazioni industriali che sono legati all'innovazione tecnologica, ai nuovi modi di produzione, al crescente tasso di competitività richiesto dalla globalizzazione dei mercati.

Dai singoli contributi espressi dal mondo del lavoro e indipendentemente dalle sue articolazioni settoriali, proviene una richiesta di fondo intesa non solo ad una maggiore preparazione generale della forza lavoro, ma anche e soprattutto ad una più elevata capacità di cooperazione e adattabilità permanente all'innovazione che deve caratterizzare i giovani già nell'ingresso nel mondo produttivo. Queste capacità sono insite nella cultura tecnologica e la pongono dunque al centro di una formazione di base ad ampio spettro.

La terza tappa di ICARO (Seminario di Roma del 14/05/1998, organizzato a cura dell'IRRSAE Sicilia, nella prestigiosa sede romana della regione Sicilia), ha visto in pista i pedagogisti interessati a riflettere sulla educazione tecnologica (Franco Frabboni, ordinario di Pedagogia presso l'Università di Bologna e attuale Presidente dell'IRRSAE E/R, Elio Damiano, Ordinario di Pedagogia presso l'Università di Parma, Anna Maria Aiello ordinaria presso l'Università "La Sapienza" di Roma), affiancati da Silvano Tagliagambe, presente in questa sede per dare un contributo personale ai lavori e che già per il seminario di Bologna del 12/12/1997 aveva inviato un contributo scritto. I pedagogisti hanno espresso una gamma notevolmente articolata di riflessioni, che si estende dalla convinzione che l'ingresso di elementi forti di cultu-

ra tecnologica nella scuola possa avviare in concreto il superamento del gap oggi esistente tra le realtà scolastiche multiformi ed eterogenee del Paese, alla necessità di non attendere una legittimazione dall'alto dell'educazione tecnologica perché essa ha già nella realtà uno statuto proprio, un dominio specifico, metodi e linguaggi dedicati e trasversali, al richiamo forte per un'educazione tecnologica attenta all'identità di genere delle studentesse e degli studenti.

Per una rifondazione dell'educazione tecnologica: dallo statuto della disciplina, alle metodologie investigative, ai saperi minimi.

Nel paragrafo precedente abbiamo delineato le tappe che ci hanno portato, nel nostro lavoro di ricerca, dal primo seminario di Toano (1997) alla vasta consultazione di esperti, esponenti del mondo del lavoro e pedagogisti che hanno fornito contributi essenziali per delineare l'identikit della disciplina Educazione tecnologica.

Siamo giunti dunque ad un primo traguardo intermedio, rappresentato da un secondo seminario di studio tenutosi ancora a Toano nel luglio 1998, durante il quale, *dato lo statuto e le riflessioni ad ampio spettro raccolte sulla disciplina, sulla sua autonomia culturale e sul suo valore formativo, si sono puntati i riflettori sui metodi di investigazione che le sono propri*, affrontandone alcuni fra i principali.

Dalle puntuali riflessioni che emergono dal documento conclusivo di questo seminario, si ricava un quadro metodologico fondativo di quella che sarà la fase immediatamente successiva della ricerca, vale a dire *la messa a punto del processo di distillazione degli epistemi riferiti ai saperi essenziali che sono alla base della tecnologia.*

Questo lavoro verrà affrontato nel corso di un seminario di studi che si terrà nel mese di luglio 1999 a Urbino, a conclusione del quale potrà essere formalizzata una pro-

posta innovativa per l'elaborazione di un curriculum di educazione tecnologica per il terzo millennio.

Per preparare questo seminario, e per effettuare una verifica del lavoro svolto onde mettere a punto ulteriormente i meccanismi di ricerca, nei giorni successivi al secondo seminario di Toano si è svolto a Isola delle Femmine (Palermo), a cura dell'IRRSAE Sicilia, un incontro del team operativo con il prof. Damiano.

A conclusione dei lavori, Damiano ci ha proposto di sintetizzare il dibattito e le posizioni emerse durante l'incontro in un questionario di riflessione sulle problematiche della cultura e dell'Educazione tecnologica che egli stesso avrebbe messo a punto, per poter essere poi inviato a cura dell'IRRSAE Sicilia a cento persone fra giornalisti, professori universitari, pubblicisti, esponenti di associazioni di categoria, scelte dagli IRRSAE coinvolti, con la richiesta di fornire una risposta scritta.

Damiano avrebbe poi curato l'analisi delle risposte pervenute, elaborando un documento di sintesi utile per verificare, da un osservatorio esterno, il punto della situazione della ricerca e soprattutto per capire se, cammin facendo, fossero state tralasciate o poco approfondite questioni che invece potevano essere importanti. Alla metà di aprile del corrente anno, alla presenza dei rappresentanti dei cinque IRRSAE che sono oggi coinvolti nella ricerca, il documento di sintesi prodotto da Damiano è stato letto e discusso. Nella seconda parte dell'incontro si è stabilito di mettere in rete, attraverso la posta elettronica, le riflessioni che ciascuno dei componenti il team andranno elaborando in relazione alle modalità di analisi dei saperi essenziali tecnologici, con l'accordo di tenere un ulteriore incontro a giugno e preparare, anche sulla base di questi scambi di idee, i lavori del seminario di luglio a Urbino.

Autovalutazione

un progetto IRRSAE per la sperimentazione di percorsi

di Gian Carlo Sacchi
Insegnante

Paolo Senni e Anna Bonora
IRRSAE Emilia Romagna

Dal punto 2.10. Della carta dei servizi, d. P. Consiglio dei ministri, 7 giugno 1995, al comma 9 art. 21 della legge 59, 15 marzo 1997 - Un progetto dell'irrsae E.R. per studiare l'autovalutazione e sperimentare dei percorsi

Se pare essere vero che all'energia progettuale delle scuole italiane in questo anno di sperimentazione dell'autonomia, come da più parti si va rilevando, non abbia corrisposto altrettanta energia valutativa, è inequivocabilmente vero che osservare, saper osservare, valutare, valutarsi, disporre di strumenti di misura, conoscere il grado di apprezzamento dell'utenza, confrontarsi con degli standard, non pare essere più uno optional, ma un obbligo.

Lo dispone il comma 9 dell'articolo 21 della legge 59, 1997, in cui il processo di rinnovamento nel segno dell'autonomia (maggiore libertà e maggiori mezzi) viene siglato col dovere del controllo, finalizzato alla verifica del conseguimento di obiettivi di qualità e al confronto con standard.

Nella "Carta dei servizi" si prescriveva una "raccolta di elementi utili alla valutazione del servizio" tramite "questionari", che introducevano il principio della scuola come servizio e il principio di una "valutazione esterna tramite apprezzamento", in questo caso degli utenti del servizio stesso. Nel Decreto, dei questionari si indicavano: l'oggetto (aspetti organizzativi, didattici e amministrativi), la gradabilità delle risposte, la possibilità per l'utenza di avanzare proposte e l'utilizzo di indicatori segna-

lati sia dall'amministrazione scolastica, sia dagli enti locali. Lo strumento "indicatore" pareva essere consigliato col significato di specificazione dell'oggetto da ricercare. Nell'oggetto "organizzazione" l'amministrazione comunale poteva, ad esempio, segnalare l'indicatore "trasporti".

Diverso pare essere il contesto in cui si colloca la citata chiusa del comma 9 dell'articolo 21 della legge 59: "L'obbligo di adottare procedure e strumenti di verifica e valutazione della produttività scolastica e del raggiungimento degli obiettivi" risulta infatti essere la conclusione di un ampio e complesso ragionamento, in cui tale obbligo assurge alla funzione di secondo "paletto" in un discorso di eliminazione di vincoli o concessione di libertà e, come si diceva prima, di mezzi. La scuola è libera di organizzarsi con maggiori strumenti "fermi restando": 1. il monte annuale orario complessivo previsto per ciascun curriculum e quello previsto per ciascuna delle discipline ed attività indicate come fondamentali di ciascun tipo o indirizzo di studi e 2. l'obbligo di adottare procedure e strumenti di verifica e valutazione della produttività scolastica e del raggiungimento degli obiettivi. Non si parla del "questionario" come strumento di valutazione del servizio, né di indicatori segnalati dall'amministrazione o dagli enti locali. Si condensa in poche righe quella che può essere definita una nuova cultura della valutazione: non qualcosa di istantaneo o di estemporaneo, ma un processo fatto di tempi lunghi (procedure), concretezza e confronto con standard (verifica della produttività) e di recupero di punti di riferimento o criteri (raggiungimento degli obiettivi).

Nell'attesa che il Servizio

Nazionale di Valutazione nasca e inizi a funzionare o che il CEDE ne assolva le funzioni, il Consiglio Direttivo dell'Irrsae Er ha varato un progetto di ricerca esplorativa e di prima sensibilizzazione-formazione-sperimentazione per capi di istituto col compito di rispondere ad alcune domande e approntare alcuni materiali di sostegno per l'autovalutazione¹. Obiettivo del progetto è offrire in tempi brevi spunti per un saper fare sulla valutazione, che tenga conto del nuovo quadro normativo dell'autonomia, in particolare del "bisogno di certificazione" e di pubblica credibilità che le istituzioni scolastiche più avvertite sentono con forza. A fronte dell'offerta di "valutazioni esterne" che dal "mercato della qualità" si para davanti alla scuola, in una situazione, come prima si diceva, di non eccessiva cultura della valutazione, in cui valutarsi e conoscersi non è ancora sentito e capito come un bisogno primario dell'essere scuola-servizio, pare essere utile offrire al sistema scolastico regionale, da una parte, strumenti di valutazione e autovalutazione e, dall'altra, di analisi critica delle offerte sul mercato. Alcune domande cui rispondere potrebbero essere: quali i principali approcci alla valutazione delle organizzazioni sociali e scolastiche? le norme ISO 9000 sono applicabili alle scuole? l'impegno economico e di tempo che richiedono le analisi di qualità esperte appare giustificato? dalle nuove discipline della qualità possono venire alla scuola strumenti per dignitosi e rigorosi "fai da te"? che rapporto c'è fra valutazione ed autovalutazione? autovalutazione significa autoreferenzialità ed eliminazione del confronto con l'esterno? chi è il cliente o chi sono i clienti del servizio scolastico?

Area didattico - professionale

Il lavoro del gruppo di studio Irrsae si è avvalso di una prima sintesi operativo-concettuale, che consiste nel riferire il comma nove dell'articolo 21 della legge 59 ai seguenti quattro punti di ricerca, valutazione e autoanalisi: progetto, processo, prodotto e competenze professionali. Il lavoro si avvale inoltre di una riflessione già condotta in sede Irrsae sul confronto fra il sistema delle valutazioni nelle scuole statali e nella formazione professionale, settore in cui la Regione Emilia Romagna ha condotto studi e ricerche, che hanno prodotto definizioni e precisazioni operative in tema di accreditamento, certificazione, competenze e standard anche europei. Una prima sintesi del lavoro del gruppo può essere rappresentata dal seguente prospetto in cui da una parte si motiva l'operazione valutativa e autovalutativa in termini non meramente di obbligo di legge e, dall'altra, si rappresentano i principali filoni di ricerca e pratica cui fare riferimento.

Nella parte superiore del prospetto in quattro colonne sono presentate le motivazioni che possono costituire la mappa della "cultura della valutazione" in una professionalità al servizio dell'utenza.

Il *bisogno di migliorare* non richiede eccessive argomentazioni per essere provato sia per la diffusa consapevolezza dei mali endemici della scuola italiana sia per il senso di disagio che a tutti gli attori del sistema capita spesso di provare. Ma forse ad esso si aggiungono nuove motivazioni: il diffondersi della cultura della qualità e l'intravedere la possibilità concreta di poter risolvere alcuni problemi. Nuova linfa e motivazione all'autovalutazione può provenire da orizzonti di meno infondato ottimismo.

Dalla "cultura dei sistemi qualità" e dalla considerazione degli istituti scolastici come "organizzazioni sociali" che erogano e producono servizi provengono indicazioni

VALUTAZIONE AUTOVALUTAZIONE			
<i>Bisogno di migliorare</i>	<i>Cosa valutare</i>	<i>Parte del processo</i>	<i>Obbligo di legge</i>
Tutte le istituzioni scolastiche hanno bisogno di migliorare, Perché: <ul style="list-style-type: none"> • ci sono problemi endemici irrisolti • sono molto complesse • erogano un servizio • si sta sviluppando la scienza della qualità totale anche nelle istituzioni sociali 	Per migliorare le istituzioni complesse questi possono essere gli aspetti del servizio nel suo insieme da osservare: <ul style="list-style-type: none"> • progetto • processo • prodotto • competenze professionali 	La valutazione intesa come conoscenza del processo di erogazione del servizio fa parte del processo stesso, nel senso che è nella logica del servizio che esso raggiunga lo scopo	Il comma 9 dell'art. 21 della l. 59 dice che accanto alle maggiori libertà di organizzazione del servizio e delle maggiori risorse c'è l'obbligo del controllo del raggiungimento degli obiettivi e degli standard

MODELLI POSSIBILI

Oltre alla valutazione spontanea e intuitiva permanente, che è: sapiente/intelligente, non sistemica, che non si incrocia, a memoria non garantita, episodica, frettolosa, riassunta dal Preside, non verificata, non resa operativa con procedure sicure, ecc., ecc.

Valutazione di sistema e autoanalisi di istituto	Il sistema degli indicatori	Valutazione qualitativa	Sistema qualità-norme iso 9000	Per un modello sincretico fattibile
<ul style="list-style-type: none"> • indicatori di qualità • triangolazione dei dati • punti di discontinuità 	<ul style="list-style-type: none"> • indicatori quantitativi • indicatori qualitativi • indici • uso della statistica • elaborazione di indicatori dall'esterno (agenzie internazionali, potere politico, territorio, utenza) 	<ul style="list-style-type: none"> • osservazione naturalistica, narrazione, documentazione • studio di caso • osservatore esterno con <i>fool immersion</i> • analisi della documentazione cartacea • interviste e colloqui a 360 gradi • autoanalisi • punti deboli e punti forti 	<ul style="list-style-type: none"> • qualità come corrispondenza a norme • soddisfazione del cliente • miglioramento continuo • coinvolgimento di tutte le componenti • scrittura del libro delle procedure • fare subito la cosa giusta 	<ul style="list-style-type: none"> • osservare e descrivere • autovalutazione minuta • utilizzare strategie già esistenti e utilizzate • entrare nel dettaglio • individuare indicatori • utilizzare supporti software • descrivere procedure • mantenere l'attenzione a progetto, processo, prodotto, competenze professionali • elaborare "panieri" di previsione di qualità • utilizzare l'amico critico

precise e concrete *su come e su cosa osservare e valutare*: come viene costruito il progetto, le procedure e i processi con cui si attua, ciò che produce e le competenze professionali necessarie alla produzione. perché nella scuola tarda ad emer-

gere l'energia valutativa se è naturale tener d'occhio un fenomeno, qualcheda che accade, per poterlo indirizzare in corso d'opera, per eliminare errori o disfunzioni? In ogni famiglia si cerca di controllare, solo per fare qualche esempio, la salute dei componenti, le condi-

zioni di igiene, la condizione economica. perché le stesse persone, noi, negli istituti scolastici o qui all'Irrsae non esercitiamo allo stesso modo responsabilità di controllo, monitoraggio, riaggiustamento? Quale è il male oscuro che rende difficile per le strutture pubbliche vivere, si perdoni la generalizzazione, come persone o gruppi di persone sagge? Non è questo il luogo per tentare risposte, ma solo l'occasione di aggiungere una terza motivazione al bisogno di praticare la cultura della valutazione: *la valutazione e il monitoraggio sono intrinseci a qualsiasi processo di qualsiasi organizzazione*, la valutazione e il monitoraggio dovrebbero essere previsti e far parte integrante di qualsiasi progettazione e non costituire quell'*ultimum* che si aggiunge per sapere accademico o civetteria culturale.

Come si accennava all'inizio l'elemento del quadro di riferimento sulla valutazione e l'autovalutazione, presente nel prospetto nella quarta ed ultima colonna, è l'obbligo di legge, sul quale sia lecito compiere due osservazioni, apparentemente antitetiche. La decisione di mettere per ultimo l'obbligo di legge desidera essere messaggio non di diminuzione di importanza, bensì di sottolineatura di elementi professionali in positivo. L'*"obbligo"* di cui si parla nel sopracitato comma 9, più che come dovere o "obbligo di legge" suona come "necessità" intrinseca: non si tratta solo di un obbligo che ha radici ontologiche, ma quasi di una funzione regolatrice necessaria alla vita del sistema.

Se queste presentate nella prima parte del prospetto e qui sopra descritte sono quattro "buone motivazioni" per fare valutazione e autovalutazione negli istituti scolastici, cosa è possibile mettere in pratica? Come orientarsi? Quali gli approcci e gli indirizzi a disposizione? Quali i modelli possibili? Prima di arrivare ad illustrare bre-

vemente i quattro approcci alla valutazione-autovalutazione più diffusi nella ricerca, presentati nella seconda parte del prospetto, occorre compiere una sosta per commentare il "modello" di valutazione-autovalutazione e monitoraggio forse oggi più diffuso, consapevolmente o meno, nelle scuole: quello definibile della *valutazione spontanea e intuitiva permanente* (inserito qui sopra nel prospetto come "luogo di transizione"). Posto che sia impossibile vivere in un processo di cui si è coattori, senza emettere valutazioni o aggiustamenti e ripensamenti, è inevitabile indicare i difetti più clamorosi del navigare solo a vista, del procedere prevalentemente per prove ed errori, del continuo mescolare commenti, osservazioni formali e informali, momenti di progettazione e di valutazione. Si tratta ciò che col massimo della buona volontà accreditabile viene più diffusamente messo in pratica, nelle scuole in cui non è organizzato in modo coordinato un ragionamento di valutazione e autovalutazione. In modo sintetico richiamo gli aggettivi presenti nel prospetto per commentare questo vivere un po' troppo con gli occhi per terra. La valutazione e il monitoraggio spontanei e intuitivi sono senz'altro sapienti e intelligenti e utili, ma non sono sufficienti. Manca ad essi la sistematicità, la garanzia della memoria a lungo termine e del confronto con punti di riferimento e utenti esterni. Per quanto lucida, raziocinante e anche impersonata in modo efficiente dall'attenzione del dirigente e del suo staff (e non sarebbe poco!) pare sicuro che un'autovalutazione per essere rigorosa e produrre frutti non possa prescindere da alcune caratteristiche, che i vari filoni di ricerca valutativa hanno variamente prodotto in questi ultimi decenni.

La valutazione di sistema e l'autoanalisi di Istituto è un approccio valutativo proveniente

da modelli nordamericani e anglosassoni, elaborato e studiato anche da ricercatori italiani. Si inquadra nei filoni della ricerca qualitativa (*Evaluation and Qualitative Research*) e i suoi paradigmi fondamentali riguardano: le caratteristiche del sistema (fisico, sociale, educativo), la valutazione come sistema e la valutazione di sistema, la metavalutazione, lo studio di caso, le condizioni di certezza, le condizioni di incertezza, le forme del valore e la produzione di senso, il modello contesto-prodotto-processo, il sistema scolastico inteso come apprendimenti, insegnamenti, processi formativi e *menagement*².

Per quanto riguarda l'approccio definito *il sistema degli indicatori* il riferimento, per quanta riguarda le istituzioni scolastiche, è all'OCSE³ e alla cultura della grande economia e delle scienze comparative. Gli indicatori possono contribuire a risolvere alcuni problemi conoscitivi generali e favorire il cambiamento del sistema. Gli indicatori generali servono al singolo istituto, ma parzialmente. Essi vanno accompagnati dallo sviluppo di una cultura autonoma che consideri l'oggetto "Istituto" come unità informativa elementare. Pare comunque utile anche nel microcosmo individuare indicatori intesi come ipotesi di relazioni e di correlazioni: se si da questa situazione ... è molto probabile che ci sia questa qualità ..., ecc. Tale utilizzo di indicatori di possibile o probabile qualità o probabile risultato-prodotto rientra nella metodologia della ricerca-azione applicata all'autovalutazione.

Dall'antropologia e dall'etologia arrivano al mondo dell'educazione l'osservazione sistematica e naturalistica. Il ricercatore entra nel campo e fa della propria soggettività lo strumento migliore per indagare. La descrizione, lo spazio alle emozioni e ai sentimenti, al vissuto sono i contenuti della *valu-*

tazione qualitativa, che, non escludendo basi dati statistiche, integra lo sguardo quantitativo con lo scandagliare in profondità col diario di bordo, l'intervista non strutturata, il rispecchiamento al posto delle domande⁴.

Operare all'interno di un "Sistema qualità" nel mondo occidentale significa fare riferimento alle norme ISO 9000, che sono lo strumento più diffuso di certificazione di qualità nel mondo delle aziende e ora anche nelle organizzazioni sociali. I principi cardine sono quelli già riportati nella tabella: qualità intesa come corrispondenza a norme e soddisfazione del cliente, miglioramento continuo, coinvolgimento di tutte le componenti, scrittura del libro delle procedure e controllo periodico.

Una caratteristica della ricerca valutativa, comune peraltro a vari settori della ricerca educativa, pare essere l'utilizzo degli stessi strumenti da parte dei diversi indirizzi, come ad esempio la ricerca-azione, o addirittura il sovrapporsi di paradigmi epistemologici. Ci si chiede pertanto: è lecito a chi nella scuola, pur non essendo ricercatore di professione, ma per professione, usare liberamente strumenti, procedure, accorgimenti? E' corretto estrapolare percorsi e strumenti per migliorare il proprio "fai da te"? C'è differenza fra un onesto sincretismo e scopiazzare a sproposito? Sembra, a queste domande, poter rispondere che il discrimine per l'estrapolazione e il riuso sia dato dalla situazione di lavoro. Pare metodologicamente (ma anche ontologicamente) corretto utilizzare frammenti metodologici di altrui ricerche, se il tutto viene a far parte di un processo di ricerca, in quanto è la dimensione di ricerca che "giustificerà" ciò di cui si va facendo incetta sia si tratti di uno strumento, una procedura, un'idea o un costrutto epistemologico. Ad esempio l'adozione del "principio del dettaglio", proprio

dei "sistemi qualità", fatto proprio da verifiche "non esperte", condotte in proprio all'interno delle quattro mura, può porsi, oltrechè come garanzia metodologica di maggior rigore. come un "gradiente di apprendimento", un passo avanti nella storia autovalutativa di un istituto, purchè la riflessione valutativa faccia parte appunto di una storia e di un disegno di politica scolastica per migliorare il servizio o, almeno, risolvere i problemi più importanti. Per questo, in modo sommario, nella colonna della tabella intitolata *Per un modello sincretico fattibile*, sono elencati alcuni spunti metodologici assumibili in modelli valutativi professionali non esperti: osservare e descrivere, andare nel dettaglio, individuare indicatori, utilizzare supporti software, descrivere procedure, mantenere l'attenzione a: progetto, processo, prodotto, competenze professionali, elaborare "panieri" di previsione di qualità, utilizzare la triangolazione e l'amico critico.

¹ Hanno partecipato e/o partecipano al gruppo di lavoro: ispettrice Anna Benini, M. P. I.; prof. G. C. Sacchi, Piacenza; dott.ssa Antonelli, G., Regione Emilia Romagna; prof.ssa Rabitti, G., Reggio Emilia; i dirigenti scolastici: Allegri L., I. C. Borgotaro (Pr); Ambanelli G., I. C. Sissa-Tre Casli (Pr); Artoni M., L. S. Ulivi, Parma; Bensi P. G., S. M. A. Frank, Piacenza; Binelli G., S. M. Carducci, Piacenza; Borini M. B., S. M. A. Frank, Cesena (Fo); Curti G., S. M. Lepido, Reggio Emilia; Del Carlo M., S. M. Leopardi, Castelnuovorangone (Mo); Dell'Era Giuseppina, S. M. Besta, Bologna; Fantoni, M. R., S. M. Marconi, Casalecchio (Bo); Ferdini A., S. M. Riolo Terme; Mantovani S., S. M. Aleotti, Argenta (Fe); Mariani, F., I. C. Bedonia (Pr); Rastelli S., S. M. Testoni-Fioravanti, Bologna;

Rossi R., Ipsia Morante, Sassuolo (Mo); Sponzilli E., S. M. Fabriani, Spilamberto (Mo); Tabellini E., S. M. Gozzadini, Castenaso (Bo); Ventura, V., X° Circolo, Bologna; gli insegnanti: Bondanelli E. e Mori A., S. M. De Pisis, Ferrara; Seganti, M., I. C. Russi (Ra); i tecnici Irrsae: Bonora A., Famiglietti M. e Senni P.

² Per una prima introduzione e ampia bibliografia vedi: Margiotta, U., *Valutazione di sistema ed autoanalisi di istituto*, Irrsae Er, Bologna, 1989 e Ansaloni, D., Melotti, M., *Autoanalisi di istituto - Un percorso di valutazione di sistema*, Irrsae Er, Edizioni Synergon, Bologna, 1995.

³ CERI-OCSE, *Gli indicatori internazionali dell'istruzione. Una struttura per l'analisi*, Armado, Roma, 1994; CERI-OCSE, *Valutare l'insegnamento. Per una scuola che conti*, Armando, Roma, 1995; Ansaloni, D. (a cura di), *Gli indicatori di qualità nei sistemi indicativi*, Irrsae Er, Cappelli, Bologna, 1990; Guasti, L., *Indicatori e valutazione di istituto* in Guasti, L., *Valutazione e innovazione*, De Agostini, Novara, 1996

⁴ Berti, A., Brasa Re, L., Dellera Destro, G., Pezzi, G., Tomba, C., *Otto casi*, in Senni, P. (a cura di), *Il tempo prolungato in Emilia Romagna*, Clueb, Bologna, 1992; Bergonzoni, A., Cervellati, M., *Brogliacci di accoglienza - Racconti minimi e riflessioni sulle prime giornate di scuola*, Irrsae Er, Bologna, 1998; Senni, P., *Tre analisi di caso - Risultati di un monitoraggio in tre scuole medie a Tempo Flessibile Potenziato*, in Bonora, A., Senni, P. (a cura di), *Autonomia flessibilità scelta del curriculum*, Irrsae Er, Cappelli Editore, Bologna, 1999.

Teatro a scuola uno strumento d'identità

di Anna Bonora
IRRSAE Emilia Romagna
e Franco Fortini

Riflessione ai margini di quattro convegni sul fare teatro a scuola tenuti nella nostra regione nell'ambito di un progetto di ricerca Comenius 3.2 Irsae ER, Francia e Inghilterra.

La nuova scuola deve porsi la finalità di stimolare nel giovane un processo di responsabilizzazione in ordine alla propria formazione personale e sociale, la capacità di "navigare" in una società complessa. (Ministro Berlinguer, Lettera di accompagnamento al Documento dei cinque saggi sui Saperi

Minimi)

Le arti sonore e visive insieme con il cinema e il teatro vanno tolte dalla marginalità...la scuola ... come sede di esperienza acustica e musicale...di produzione personale...di conoscenza fruizione. (Documento dei cinque saggi sui Saperi Minimi)

Il presente contributo nella prima parte vuole essere uno schematico rapporto su ciò che si fa per l'educazione al teatro in Francia, in Inghilterra e in Italia con particolare riferimento all'Emilia Romagna. Nella seconda intende delineare degli spunti operativi per la scuola

italiana desunti, oltrechè dalle esperienze straniere, dal nuovo regolamento dell'autonomia didattica e organizzativa e dal documento dei cinque saggi sui saperi minimi.

Sistemi scolastici e teatro

Cominciamo ad esaminare la situazione francese. Lo *schema* riporta nella sua prima parte l'assetto istituzionale del sistema scolastico nelle sue varie componenti; nella seconda parte sono evidenziate le caratteristiche del "fare teatro a scuola", i percorsi scolastici, i problemi.

La scuola francese e il teatro

Insegnamento primario (6 - 11 anni)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ecole maternelle</i> (non obbligatoria) • <i>Ecole elementaire</i>
Insegnamento secondario (12 - 18/20 anni)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>College 4 anni (12-16)</i> • <i>Lycee: corsi brevi, lunghi: magistrale, scientifico, letterario...</i>
Istruzione superiore	<i>Universita'</i>
Giurisdizione	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ministère de l'Education Nationale</i> dirige ed organizza l'intera attività nazionale di formazione ed educazione dalla scuola dell'obbligo alla formazione professionale {6-18} anni. Nella preparazione professionale si affianca agli altri ministeri per le specifiche esigenze dei loro settori, poiché gli spetta la coordinazione e l'integrazione fra le varie direttive professionali specifiche dei singoli ministeri • <i>Ministère de la Culture et de la Francophonie</i> organizza e gestisce la formazione professionale e la produzione culturale: teatri e musica in continuo interscambio con il Ministero dell'educazione per ottimizzare i vari aspetti della didattica e vita artistica. Deve: <ul style="list-style-type: none"> - Stabilire i parametri di qualifica delle diverse scuole ed esercitarne il controllo - Gestire le qualifiche professionali didattiche (le diverse abilitazioni) - Gestire il settore produttivo teatrale e mantenere il legame tra il mondo della didattica ed il mondo della professione
Titoli di studio specifici	<ul style="list-style-type: none"> • I titoli di studio specifici del campo artistico sono rilasciati dal Ministero della cultura con il concerto del Ministero dell'Educazione
Gestione decentrata	<ul style="list-style-type: none"> • Le <i>Académies</i> regionali: curano la realizzazione, la gestione e l'esecuzione delle direttive del Ministero
Contesto normativo di fondo	<ul style="list-style-type: none"> • Il Ministero dell'Educazione attribuisce molta importanza all'educazione artistica in generale • dal 1984 è stato dato un forte impulso agli insegnamenti artistici in forma attiva
Commento identificativo di peculiarità	<ul style="list-style-type: none"> • Il <i>parternariato</i> con l'insegnante e l'artista: ciascuno ha il suo ruolo, l'insegnante come mediatore, l'artista come esperto e pratica artistica (insieme di teoria e pratica) • si fonda su un progetto culturale elaborato in comune • salvo casi eccezionali un insegnante non può assumersi da solo l'insegnamento artistico

Area didattico - professionale

	<ul style="list-style-type: none"> • Il <i>gemellaggio</i> (Jumelage): il Ministero della Cultura retribuisce troupe di teatro professionale che fissano contratti con le scuole e permettono agli allievi di vedere come si fa teatro. Le attività avvengono sia durante le ore di lezione sia fuori
<i>Formazione docente</i>	<ul style="list-style-type: none"> • i professori che fanno teatro nella scuola non hanno un titolo universitario • esiste un piano nazionale per la formazione degli insegnanti • gli stages di formazione sono rivolti a tutti gli ordini di scuola e aperti agli insegnanti specialisti e no
<i>Percorsi scolastici</i>	<p>nel <i>Collège</i> gli alunni ricevono un <i>insegnamento triennale</i> e portano la materia all'esame finale dove sono valutati sia dall'insegnante che dall'artista</p> <ul style="list-style-type: none"> • i percorsi d'apprendimento, chiaramente definiti, prevedono: <ul style="list-style-type: none"> la gestione del corpo la gestione della voce la gestione dello spazio una parte teorica la visione di almeno uno spettacolo a trimestre • l'attività è <i>opzionale</i> e non si richiedono prerequisiti • la durata dell'<i>atelier</i> è di <i>3 ore settimanali</i> <p>Anche nel <i>Lycée</i> c'è l'<i>option theatre</i>, che si indirizza ad alunni volontari di tutte le classi e in verticale; anche qui ricorrono le medesime condizioni:</p> <ul style="list-style-type: none"> • due insegnanti partner • una parte pratica e una teorica • la possibilità di presentare una prova di teatro prima del baccalaureato <p>C'è poi un insegnamento specializzato con le seguenti caratteristiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> • triennialità • materia fondamentale • due insegnanti partner • una parte pratica e una teorica • uno spettacolo professionale a fine anno • 6 ore settimanali • c'è un Programma Nazionale molto specifico e dettagliato
<i>Problemi</i>	<p>N.B C'è stato un forte incremento degli atelier di pratica artistica nelle scuole superiori</p> <ul style="list-style-type: none"> • il partenariato costa molto • è necessario un capillare lavoro di sensibilizzazione ed informazione dell'utenza • non c'è chiarezza su chi deve decidere di introdurre ampiamente le attività artistiche nella scuola

Come si può notare la scuola francese dà un forte spazio al "fare teatro a scuola" e ravvisa nell'intreccio tra scuola ed artista il suo punto di forza; il rapporto tra artista ed insegnante avviene su un

piano di co-docenza: tutti e due, l'artista e il docente fanno un progetto, lo attivano, lo valutano; inoltre, all'alunno che ne abbia la motivazione si offre la possibilità di un lungo percorso di continuità.

Passiamo ora ad esaminare la scuola inglese; lo schema seguente marca ovviamente le stesse situazioni del precedente.

La scuola inglese e il teatro

<i>Insegnamento primario (5 - 11 / 12 anni)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pre-primario (2-5anni) non obbligatorio</i> • <i>primario (5 - 11/12) obbligatorio</i>
<i>Insegnamento secondario generale (11/12 anni ai 16/18) obbligatorio fino ai 16</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>comprehensive school 4 anni obbligatori (12-16)</i> • <i>insegnamento superiore</i>
<i>Istruzione superiore</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>royal academy</i> • <i>universities</i>
<i>Caratteristiche della realtà scolastica</i>	<ul style="list-style-type: none"> • due grandi riforme (Education Act 1986 e Education Reform Act 1989) hanno fornito alle singole scuole la massima libertà didattica, organizzativa, gestionale

	<ul style="list-style-type: none"> • sono state rese obbligatorie la musica e l'arte • è uno dei più evidenti sistemi di autonomia didattica esistenti in Europa • offre un'elevata scelta di studi e titoli, differenziati a seconda del tipo di scuola scelta e del livello di avanzamento del corso frequentato • ogni diploma è identificato da proprie sigle specifiche
<i>Gestione decentrata</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Leas</i> (Local Education Authority of School) sono le autorità locali per l'educazione scolastica; hanno compiti quali: <ul style="list-style-type: none"> - l'applicazione delle direttive legislative - la gestione finanziaria - il reclutamento dei docenti - programmi - esami - valutazione e convalida dei titoli e del calendario scolastico • <i>Arts Council</i> (Dipartimento per il settore artistico): uno per ciascun stato; per l'Inghilterra si chiama Office of Arts and Libraries • <i>Raaa</i> (Regional Arts Associations): associazioni regionali per l'arte in rapporto con l'Arts Council • <i>Cnna</i> (Council for National Academic Awards): è preposto alla valutazione e al riconoscimento dei titoli dei singoli istituti
<i>Contesto normativo di fondo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • ogni istituto ha i suoi individuali criteri di organizzazione e gestione del ciclo scolastico e dei titoli che offre • anche per il teatro ogni istituto ha i suoi individuali criteri di organizzazione e gestione • non ci sono norme uguali o criteri di uniformità curricolare
<i>Commento identificativo di peculiarità</i>	<ul style="list-style-type: none"> • esiste una tradizione di 50 anni di drama in education., che è una forma particolare di teatro, una sorta di metodologia attiva che si basa sull'improvvisazione ed è al servizio delle discipline curriculari
<i>Percorsi scolastici</i>	<p><i>Scuole primarie</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • il drama è parte del curriculum nazionale • è all'interno delle discipline • ogni scuola ha proprie proposte • molte scuole chiamano artisti a rappresentare i loro lavori <p><i>Scuole secondarie</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • il drama non fa parte del curriculum nazionale • a 15 anni c'è l'opzione per il teatro: quattro anni di drama con esame finale <p><i>Università</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • numerosi corsi di tre anni <p><i>Centri di specializzazione</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • un anno di specializzazione in vari indirizzi: pedagogico, scenografico, registico <p>N.B. Molte scuole secondarie programmano attività teatrali extra-curriculari</p>
<i>Problemi</i>	<ul style="list-style-type: none"> • è stato criticato per l'enfasi posta sull'improvvisazione • non c'è continuità tra i vari ordini di scuola

Anche il sistema scolastico inglese dà al "fare teatro a scuola" una particolare risonanza essendo ritenuto il drama strumento fondamentale nel campo educativo proprio perché fa vivere la dimensione concreta del disciplinare. E' molto interessante notare come sia data la possibilità di scelte professionalizzanti a cominciare dai quindici anni. Particolarmente curata è la formazione degli insegnanti.

La scuola italiana e il teatro

Veniamo ora a riflettere sulla situazione italiana, in particolare su quella regionale dell'Emilia Romagna. In questi tre anni, proprio nell'ambito di un progetto Comenius TEATRE 3.2 (avviato dal nostro Istituto insieme con il Dipartimento di Musica e Spettacolo dell'Università di Bologna unitamente al Rettorato di Nantes e all'Università di Derby) è stata compiuta dall'I.R.R.S.A.E-

.E.R una rilevazione del "fare teatro a scuola" nelle scuole medie e superiori della regione. La lettura del materiale di documentazione raccolto ha fornito preziose indicazioni sui modelli più praticati del fare teatro a scuola. Ricorriamo anche questa volta ad uno schema riassuntivo della situazione italiana precisando, tuttavia, che le riflessioni riportate nella seconda parte dello schema si riferiscono alla situazione regionale.

Area didattico - professionale

La scuola italiana e il teatro in Emilia Romagna

<i>Insegnamento primario (6 - 12 anni)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pre-primario (2-5anni) non obbligatorio</i> • <i>primario (6 - 12) obbligatorio</i>
<i>Insegnamento secondario generale (12 anni ai 16/18)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>insegnamento secondario in fase di ridefinizione</i>
<i>Istruzione superiore</i>	<ul style="list-style-type: none"> • università • accademie statali e private • conservatorii
<i>Caratteristiche della realtà scolastica</i>	<ul style="list-style-type: none"> • in atto grandi riforme: il <i>Regolamento dell'autonomia</i> offre alle singole scuole libertà didattica, organizzativa, gestionale; il <i>Documento dei saperi minimi</i> delinea gli obiettivi nazionali • è in fase di elaborazione la riforma dei Cicli scolastici
<i>Gestione decentrata</i>	<ul style="list-style-type: none"> • in fase di ridefinizione
<i>Contesto normativo di fondo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • ogni istituto avrà propri criteri di organizzazione didattica, metodologica e valutativa • anche per il teatro ogni istituto potrà definire propri individuali criteri di organizzazione e gestione • <i>curriculum nazionale e curriculum locale</i> • si accentua l'importanza dei linguaggi artistici
<i>Commento identificativo di peculiarità dell'Emilia Romagna</i>	<ul style="list-style-type: none"> • esiste una tradizione di trent'anni di far teatro a scuola • sono presenti molti modelli
<i>Percorsi scolastici</i>	<p><i>Scuole primarie</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • insegnante referente • presente come drammatizzazione, animazione • è fatto all'interno delle discipline • ogni scuola ha proprie proposte di percorso • anche percorsi facoltativi • si stanno affermando situazioni di parternariato <p><i>Scuole secondarie</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • insegnante referente • il teatro non fa parte del curriculum nazionale • è attività extra-curriculare come arricchimento dell'offerta formativa (pochi casi di sperimentazione ex art. 3) • percorsi diversi (teatro come rappresentazione e/o come processo e/o in parternariato) • molto attivo il rapporto con le associazioni teatrali <p><i>Università</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • corso di quattro anni in Discipline dello Spettacolo
<i>Problemi</i>	<ul style="list-style-type: none"> • manca un piano di formazione nazionale • c'è poca chiarezza tra ruolo dell'insegnante e ruolo dell'artista nel caso di un parternariato • c'è situazione di marginalità e precarietà • c'è carenza di cultura teatrale a vari livelli

I dati raccolti hanno fatto emergere l'esistenza di una tradizione più che trentennale del "fare teatro" e la presenza di molteplici modelli. A seguito anche di una presenza sempre più attiva del teatro - ragazzi e di un'affermazione sempre più sicura e ampia di una cultura e di una operatività teatrali c'è

stato un progressivo capire, a tutti i livelli di scolarità, che il "fare teatro a scuola" rappresenta un formidabile strumento di crescita educativa. Come già si è segnalato i modelli emersi risultano molteplici. Quello più praticato è, senza dubbio, quello di rappresentazione: gli

insegnanti partono da un testo o da un collage di testi che vengono poi rappresentati alla fine dell'anno scolastico. Questo modello è attivo all'interno e all'esterno del curriculum ed è presente nella scuola primaria e secondaria. Altro modello presente in molte realtà scolastiche è quello di conti-

nuità: l'esperienza teatrale è vista come una disciplina che prevede continuità di intervento didattico e successivi livelli di apprendimento. Altro modello è il parternariato docente - artista; infatti in molte scuole si sono andati progressivamente affermando rapporti di collaborazione con associazioni teatrali che prestano la loro opera su fondi erogati alla scuola dagli Enti Locali; esistono diverse modalità di proposizione. Ci sono, per esempio, scuole che inseriscono nella propria proposta formativa un parternariato artista docente come momento importante ma temporalmente definito.

Ci sono anche esperienze di teatro a scuola che attivano collaborazioni esterne con associazioni teatrali. In questo caso l'attività è situata, in genere, nell'extra - curriculare.

Nel complesso sembrano risultare due tipi di parternariato: parternariati attivi in cui la scuola ha parte importante di progettazione, conduzione e organizzazione e parternariati di delega, in cui si demanda la realizzazione progettuale e operativa ad un operatore esterno.

Occorre infine notare come sempre di più si vadano affermando parternariati con artisti in lingua straniera specie nelle scuole superiori. Su questo modello di fare teatro a scuola per favorire l'apprendimento di una lingua straniera ritorneremo a riflettere in prossimi articoli. Dopo aver dato conto in modo molto succinto di alcune tendenze del fare teatro a scuola in E.R., la riflessione che s'impone è: quali spazi può trovare il teatro nella scuola dotata di autonomia?

Dar spazio ai codici dell'anima nella scuola dell'autonomia

Sicuramente il teatro *deve trovare spazio nella scuola dell'autonomia*, che è innanzitutto scuola di ampia offerta formativa e, di conseguenza, di possibilità di scelte.

E deve trovare spazi diversificati, di spessore temporale e consistenza contenutistica e metodologica

diversi all'interno e/o all'esterno del curriculum in ogni ordine e grado. Si richiede quindi alle scuole la capacità di ipotizzare percorsi artistici diversificati e in continuità così da rispondere a quelle esigenze di personalizzazione del percorso scolastico previste dal Regolamento e sempre più richieste dall'utenza.

Ciò presuppone da parte degli insegnanti una forte capacità di progettare fondata su una *scelta motivata*. Anche nel caso di progettualità teatrale si deve trattare di scelta corale, di gruppo perché si lega sostanzialmente ad un problema esistenziale: quello di una scuola che vuole darsi una determinata identità perché crede e sceglie determinati partiti pedagogici:

- primo partito pedagogico: *attribuire a ciascun alunno un proprio curriculum*, un proprio percorso di potenziamento
- secondo partito pedagogico: *curare la qualità del percorso* di potenziamento
- terzo partito pedagogico: *saper posizionare le attività* a seconda dell'identità che si vuole conseguire; il ricondurre a logica di sistema tutte le attività disciplinari, multidisciplinari ed interdisciplinari obbligatorie o facoltative è problema esistenziale di fondamentale importanza perché significa uscire da situazioni di proposta a carattere di groviglio per esiti di coerenza educativa sotto il profilo della continuità verticale ed orizzontale (P.O.F).

Fare teatro a scuola: perché?

Nel Documento sui saperi minimi ci sono alcuni concetti chiave su cui è bene riflettere perché possono contribuire a dare risposta argomentata.

Innanzitutto il teatro ci permette di *abbattere la barriera fra processi cognitivi ed emozioni*; l'idea è che la scuola oggi debba dare grande importanza all'interazione fra linguaggi della mente e del corpo. Il riconoscere pari dignità al segno di

scrittura, all'immagine, al suono, al colore, all'animazione significa riconoscere un'integrazione tra le diverse matrici di cui si compone l'esperienza quotidiana.

Poi ci permette un processo di insegnamento - apprendimento organizzato *per temi*, alla cui elaborazione concorrono diversi settori culturali.

Infine pone in primo piano l'operatività, condizione essenziale del teatro; infine, l'approccio multidisciplinare che il teatro necessariamente richiede, realizza quell'*educazione alla complessità* da più parti auspicata.

Teatro, cinema e musica potenti strumenti di identità

In questi anni e in questo tempo di sperimentazione di autonomia molte scuole hanno fatto scelte esistenziali di coraggio mettendo nel proprio piano di offerta formativa il teatro, il cinema, la danza, la musica

Le identità possibili sono state conseguenza di scelte riflettute e consapevoli.

Posizionare all'interno della propria opzione pedagogica il teatro significa infatti riflettere su quale identità si vuol dare alla propria scuola; in un curriculum formativo flessibile una parte del curriculum sarà comune per tutti e una parte invece elettiva

Il carattere e la dimensione dell'opzionalità entrerà sempre più pervicacemente nella dimensione organizzativa e strutturale della nostra scuola.

La collocazione del teatro potrà avere posizioni differenziate: nell'*opzionale continuativo* o nel *facoltativo* quadrimestrale o annuale; così l'alunno potrà compiere scelte di lunga durata se vorrà approfondire le proprie motivazioni oppure limitarsi a saggiare linguaggi artistici per brevi periodi.

Ora, come si può agevolmente dedurre, posizionare il teatro in ambito d'identità scolastica a

Area didattico - professionale

carattere opzionale continuativo significherà, per esempio:

- fornirgli un *carattere di continuità* in verticale e quindi di apprendimento per livelli
- attribuirgli uno *spessore qualitativo* (in quale tempo, per quante ore, quale valutazione) e *orientativo* forte.

Se si collocherà, invece, l'attività in un ambito di scelta facoltativa temporanea si porranno problemi diversi quali:

- quale qualità
- quale tempistica? Due o tre ore? Consecutive? a blocchi? ecc.
- quale *target*? a gruppi misti di diversa età? a gruppi di livello? di svantaggio? di vocazione? per disabili?
- quale durata? Annuale? Quadrimestrale?
- quale valutazione?

Per congedo momentaneo

Possiamo dire che oggi, dopo

trent'anni di attività teatrali nelle scuole della nostra regione, è profondamente cambiata la mentalità di fondo: le attività artistiche nella scuola "pagano" sempre e il loro spazio di impiego e considerazione è aumentato sia dentro che fuori. Tutti avvertono l'importanza che la scuola offra un'ampia gamma di offerte formative di carattere artistico con laboratori in cui ne siano permesse esperienze concrete.

Dunque anche oggi, pur in attesa della riforma dei cicli, gli spazi per il teatro possono essere non marginali in ogni ordine di scuola. L'importante è:

- progettare e organizzare attività con sviluppi di coerenza,
- aumentare il livello di conoscenza all'utenza e a tutto il personale approfondendo l'importanza educativa del fare teatro a scuola,
- qualificare il proprio operato di docente - referente con forma-

zione e ricerca continue.

In chiusura, a congedo momentaneo, una lista di riflessioni personali su necessità e problemi emersi negli incontri con gli insegnanti referenti del teatro tenutisi a Bologna, Modena, Rimini e Piacenza:

- sicuramente un *partnership* di qualità,
- sicuramente un *progetto di teatro messo a punto insieme da insegnanti e artisti*
- sicuramente un *referente qualificato per scuola*
- sicuramente un *teatro attrezzato in ogni scuola*
- sicuramente un *teatro per la scuola*
- sicuramente un *teatro d'autore*
- sicuramente un *teatro in intersezione con il disciplinare*
- ma sicuramente il *teatro... ogni volta che si può!*

Libri

di *Cristina Gubellini*
IRRSAE Emilia Romagna

P. Cigada, G. Guaglianone, G. Pacchiano, A. Spranzi, a cura di A. Spranzi, *Letteratura e pedagogia*, Ed. Egea, Milano, 1999

Questo manifesto è il frutto di una ricerca interdisciplinare sul tema: "Il consumo dell'arte: l'industria culturale e la diffusione dell'arte. Il caso del romanzo".

L'assunto di base riconosce alla scuola una posizione di totale servaggio nei confronti dell'accademia, che imposta e conserva la propria egemonia principalmente attraverso vari fattori.

Innanzitutto, l'impostazione metatestuale (contestuale) dell'interpretazione di un testo che, se da un lato richiede una tale imponente attività di ricerca specialistica quale solo l'Università è in grado di offrire, dall'altro si rafforza con il diffuso orientamento relativistico che, ammettendo l'esistenza di infiniti significati dell'opera d'arte, consente a un numero infinito di interpretazioni di coesistere pacificamente.

Un ulteriore elemento di sudditanza è dato dallo sviluppo ipertrofico di teorie di analisi formale del testo, la cui astratta tecnicità è tale da non consentire una reale valutazione critica da parte degli insegnanti. A ciò si aggiunge che è l'accademia stessa a preparare i docenti, che quindi vengono plagiati fin dalla loro "infanzia formativa".

Ora, nel convincimento della straordinaria forza "rivoluzionaria" che l'istituzione scolastica può porre in campo, questo contributo vuol stimolare la scuola (in particolare la secondaria superiore) ad emanciparsi dalla cultura accademica e a costruirsi in totale autonomia le teorie letterarie e pedagogiche con cui realizzare il compito di iniziare i giovani all'arte e a divenire indipendente e protagonista dell'industria culturale dei giorni nostri.

Certo, vengono positivamente valutati i tentativi che i docenti pongono in essere allo scopo di costruirsi spazi di autonomia, ma questi investono quasi esclusivamente il campo della didattica, mentre - è questa l'opinione del curatore del volume - i fondamenti dell'autonomia risiedono nell'apparato epistemologico, estetico e critico.

Quali sono allora le condizioni che consentirebbero alla scuola di "emanciparsi" dalla cultura accademica?

Il testo ne considera alcune: innanzitutto la definizione dell'obiettivo fondamentale al quale deve tendere l'educazione artistica e che va identificato esclusivamente nell'iniziazione all'arte.

In secondo luogo, la scuola dovrebbe assumere una teoria dell'interpretazione che, a differenza di quella offerta dalla pedagogia accademica, sia caratterizzata dall'esclusione del metatesto; in stretto collegamento emerge un'ulteriore condizione, che consiste nel rifiuto radicale di ogni forma di relativismo e nella ricerca, viceversa, di una coerenza teleologica del testo.

Quali strumenti per realizzare una nuova pedagogia dell'arte?

Studi preparatori e progetti di vita *

di Mauro Cervellati
IRRSAE Emilia Romagna

Famiglia, scuola, équipe psicopedagogica e ambiente sociale possono, in modo concertato, studiare il progetto di vita del ragazzo disabile per riannodare fili e riconservire possibili aperture al futuro.

E dopo? Dopo la scuola. Dopo il diploma o la maturità? Quando un ragazzo o una ragazza con handicap, concluso l'itinerario scolastico, si trova di fronte alle scelte che tutti abbiamo dovuto affrontare? Quale strada? Che lavoro? E come realizzarsi, secondo quali volontà, e rispetto a quali offerte?

Non si tratta solo di orientamento, ma di considerare le proprie competenze e porsi di fronte al ventaglio di ipotesi che il presente ci offre, pronti a ripiegare e mediare se la congiuntura degli eventi non permette di percorrere esattamente la strada che sognamo.

Per un ragazzo con deficit tutto è più difficile. Meno offerte, meno opzioni, più difficoltà. E anche più retorica sociale intorno.

Lo studio, uno studio difficile, problematico, irto di ostacoli, compartecipato intorno al Progetto di vita può forse produrre aperture impensate per il futuro di un handicappato.

Compartecipazione

Compartecipato cioè concertato. La concertazione è un concetto su cui Andrea Canevaro ha da tempo insistito.

E che si collega all'idea di "rete" a quella di nesso, di link. In una ricerca consensuale di significati.

Non solo l'insegnante di sostegno con i genitori (di solito la madre), e la psicologa. Molto di più. Partendo naturalmente da tutto ciò che può essere considerato un autoprogetto e può provenire direttamente dal soggetto.

Sguardo poliprospectico al passato

Partendo dalla storia raccontata dall'handicappato, nella composizione di un'autobiografia che sul filo della memoria risvegliata faccia emergere fili da riannodare e ai quali attribuire significanze per il futuro sviluppo esistenziale.

Racconto la mia storia, ciò che del mio passato mi piace ricordare, ciò che preferirei dimenticare ... Racconto i sogni che faccio su di me, sul mio futuro, quello che immagino di poter fare rispetto a ciò che riesco a fare ... !

Mappe e percorsi di identità. Del come gli individui hanno tentato, tentano di costruirla. E di come noi tentiamo di capire i loro modi di costruirla e raccontarla.

Con l'accento posto sulle *differenze* e sul *processo* più che sulla valutazione diagnostica della personalità. Alla ricerca delle tracce indiziarie capaci di accompagnarci verso ragionevoli e sostenibili ipotesi. Nel gioco delle interconnessioni, l'oggetto di studio e d'intervento diventa la scoperta delle reti di interazioni e retroazioni che stanno dietro problemi ed eventi.

L'indagine sui giochi relazionali non esclude motivazioni, intenzioni, aspettative personali. Anzi esse arricchiscono di segni e colori fondamentali la complessità del quadro.

Non per arrivare ad una immagine fotografica chiaramente staticamente contornata. Ma per eviden-

ziare i processi che generano immagini. Puntando ad un sé come processo generato e generativo. D'altra parte il nostro modo di descriverci non è affatto statico, ma evolve nel corso del tempo.

"... il problema dell'identità è lontano dal concludersi nell'adolescenza. La sua ricerca continua durante tutto il periodo detto *adulto*, con crisi che possono essere molto vicine a quelle dell'adolescenza senza che per questo si tratti di un segno di immaturità o di squilibrio." (Merlant Guyon, 1977, p. 129)

Non per arrivare a concepire il soggetto come un'entità unitaria che possiamo cogliere in una visione totale. Ma cercando di avvicinarci alla soggettività intesa come fenomeno multideterminato, multidimensionale, costellazione di percezioni, immagini, concetti, ricordi, rappresentazioni, idee, mete, paure ecc.

In una tessitura che si amplia con altri fili. Quelli che possono scaturire da spunti biografici. Le biografie. Più storie di vita con un solo protagonista che in realtà viene raccontato al plurale dai vari punti di vista. Secondo le diverse esistenze che convergono intorno a lui e che l'hanno via via incontrato e conosciuto da diverse prospettive, con vari ruoli, in tempi, spazi e modi molto diversi.

Dunque contributi essenziali proprio per la molteplicità di ottiche, di stili e di ipotesi che possono essere messe in campo. Tutti gli attori principali che possono raccontare pezzi importanti di storia, eventi, tracce, storie dentro altre storie partecipano al Progetto di vita.

Se è vero che noi tutti viviamo in un multiverso e che la realtà non può essere concepita come indipendente dal modo in cui noi stessi

la organizziamo, ci saranno tante realtà quanti sono gli osservatori.

E allora, padre, madre, fratelli, parenti, amici di famiglia, insegnante di sostegno, insegnanti disciplinari, tutor, psicologi, amici, compagni di scuola impegnati insieme nella tessitura di un ipertesto narrativo. Con lo scopo di orientare l'integrazione nella vita. Leggendo tra le pieghe delle interazioni dentro e fuori la scuola. Cercando di cogliere interessi accennati ma sopiti, imput impolverati, motivazioni poco stimolate, desideri remoti, sogni perduti e riprospettare strade esistenziali e professionali insieme.

Quale spazio hanno avuto le discipline, tutte le diverse proposte disciplinari alle quali il soggetto si è nel tempo variamente accostato?

Quale impatto evolutivo si è costato?

Come gli adulti hanno saputo modificare la proposta didattica relativa alla disciplina, per consentire al ragazzo o alla ragazza di acquisire le conoscenze traendo profitto e accendendo passione?

Quali diverse immagini del soggetto si evincono dalle narrazioni degli adulti? Fino a che punto esse

sono convergenti e in cosa eventualmente divergono?

Come sono stati accolti i limiti delle prestazioni dovuti al deficit e all'handicap?

Sguardo poliprospectico al futuro

Quali diverse idee i diversi adulti hanno sul futuro del ragazzo e sulle sue reali possibilità di inserimento lavorativo ed esistenziale, tenendo presente i limiti del deficit?

Quali sono le aspettative della famiglia (sia quelle esplicitate che quelle non dichiarate per timori di vario genere)?

Quali sono le proposte degli enti, delle associazioni, dei gruppi di frequentazione esterni alla scuola?

Si possono pensare sinergie organizzative, per la qualità della vita del soggetto?

Si può pensare un inventario delle opportunità scaturite dalle idee dei vari ruoli che partecipano alla costruzione e alla realizzazione del Progetto di vita?

Si può pensare a tutto questo dimenticando i giudizi di valore stereotipati che tanto ci influenza-

no nel quotidiano?

Strategie concordate tra adulti

E poi gli adulti che riflettono sulle rispettive strategie di comunicazione, di relazione, di accoglienza, di avvicinamento e di successo. Esaminare insieme le esperienze vissute con il ragazzo o la ragazza può aiutare a mettere a punto modalità vincenti, stili che si sono dimostrati efficaci e che hanno permesso di raggiungere mete altrimenti inavvicinabili.

Le interazioni vissute, i feed back ottenuti negli scambi verbali e non verbali, i significati dei silenzi e delle azioni, delle fughe e dei ritorni diventano un ricco e interessantissimo materiale di lavoro messo in comune per individuare attenzioni singolari, forme insospettite, dimensioni vincenti, atteggiamenti relazionali capaci di saldare il contesto al soggetto.

■

* dal volume a cura di M. Cervellati, *Progetti di volo*, IRSSAE Emilia Romagna, Bologna, 1998

Progetti di volo



Il volume costituisce l'occasione per un ripensamento del fare scuola, nel convincimento che la specificità dei bisogni delle persone con handicap può essere decifrata attraverso un'attenzione e una conoscenza particolari. Ciò al duplice scopo: 1) di rompere quella "conoscenza" stereotipata, ma sempre imprecisa e limitante che spesso caratterizza l'approccio agli handicappati; 2) di riconoscere che i bisogni delle persone "diverse" segnalano bisogni nascosti comuni e che la ricerca di una loro soddisfazione può portare a benefici per tutti.

Quali gli "strumenti" per avvicinarsi in modo non superficiale alla persona disabile?

Nel libro vengono indicati i "progetti di vita", veri progetti educativi "immersi" nell'esperienza individuale e relazionale (la sfera del vissuto), che permettono di riflettere sul percorso fatto e sul valore dell'esperienza realizzata, tenuto conto delle caratteristiche personali di ognuno.