

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

Anno XXIII n. 5  
Settembre - Ottobre 2003

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	Direttore editoriale
Franco Frabboni	Armando Luisi

Comitato di redazione:  
N. Arcangeli, G.L. Betti, A. Candeli,  
F. Frabboni, M.C. Gubellini, A. Luisi

Progetto grafico:  
A. L.

Segreteria di redazione  
Cristina Gubellini

Impaginazione  
IRRE E. R.  
ASTERISCO BO

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

I manoscritti non richiesti non vengono restituiti.

## SOMMARIO

### ▼ Editoriale

- 2 La formazione come risorsa  
di Franco Frabboni

### ▼ Area politico-istituzionale

- 4 Una scuola allo specchio  
di Gian Carlo Sacchi

### ▼ Area pedagogico-culturale

- 6 Profili, funzioni, attività degli operatori dell'orientamento nel sistema scolastico  
di Flavia Marostica

- 12 Educazione e media: la nuova figura professionale del media educator  
di Nerino Arcangeli

- 15 Teatro, intercultura e lingue straniere  
di Lucia Cucciarelli e Gabriella Pecorari

- 17 L'utopia della ricerca  
di Giuliana Santarelli

- 20 Il Cooperative learning a scuola  
di Paola Vanini

- 23 La promozione del successo formativo all'ITIS Buzzi, di Prato  
di Nerino Arcangeli

### ▼ Segnalazioni

- 28 Costruire la qualità sul lavoro  
di Anna Maria Gruppuso

- 31 Budapest 2 - 5 ottobre 2003: seminario europeo sui Progetti Grundtvig 2  
di Lucia Cucciarelli

Associato Unione Stampa  
Periodica Italiana

Il presente numero è stato chiuso in tipografia il .....

Registrazione trib. BO n. 4845 del 20-10-1980  
Stampa a cura di TIPOGRAFIA DIGITALE ASTERISCO BO  
40126 Bologna - Via Belle Arti 31 a/b

## La formazione come risorsa

***Il sistema scolastico europeo, pur nelle differenziazioni nazionali, è da tempo volto a raggiungere obiettivi di democratizzazione istituzionale e modernizzazione culturale; cardine di questo processo di modernizzazione è la consapevolezza della valenza sociale e umana di una continua e diffusa formazione.***

1. Da oltre un decennio (Maastricht 1992 va riconosciuta come la sede e l'anno d'avvio) è iniziata nei Paesi dell'Unione europea la "calda" stagione (per via dei rituali conflitti tra politiche governative e di opposizione) della Riforma dei sistemi scolastici. Come dire, da un paio di lustri il vecchio continente si presenta come un enorme "cantiere" aperto, febbrilmente proteso a costruire due grattacieli della formazione. Entrambi sventano verso il cielo illuminati da questa doppia mission.

La prima mission ha nome democratizzazione istituzionale. Vale a dire, il diritto di tutti all'accesso e al successo nel sistema formativo, scolastico e non.

La seconda mission ha nome modernizzazione culturale. Vale a dire, il diritto di tutti alla qualità e alla conservazione per tutta la vita dell'istruzione: vuoi come alfabetizzazione primaria (ovvero, la padronanza delle conoscenze-competenze di base), vuoi come alfabetizzazione secondaria (ovvero, la padronanza delle formae mentis: sia endogene, da "capitalizzare" per potere pensare con la propria testa; sia esogene, da "capitaliz-

zare" per potere agire in modo autonomo nella vita sociale, civile e culturale).

La "revisione" a tutto campo della complessa macchina formativa - istituzionale, organizzativa e curricolare - appare oggi ineludibile e improcrastinabile per un'Europa che intenda essere protagonista sui nuovi palcoscenici di una società contrassegnata dal mutamento, dalla complessità e dalla mondializzazione dei suoi processi di sviluppo economici, sociali e culturali.

Questo fervore di "modernizzazione" è il frutto della crescente consapevolezza che la formazione costituisce una risorsa sociale e umana che nessun Paese può permettersi di trascurare o di inaridire.

Una diffusa ed elevata formazione (nella prospettiva di una sua durata per tutta la vita: lifelong learning) apre la strada ad un "duplice" irrinunciabile traguardo.

(a) Il primo traguardo si conquista quando la formazione si fa risorsa economico-sociale. Cioè a dire, quando la qualità del suo carburante culturale (gli "ottani" delle conoscenze e delle competenze scolastiche) contribuisce a rendere competitiva e concorrenziale la macchina produttiva (il modello economico) di un Paese, sottraendolo alla subalternità e alla dipendenza delle odierne superpotenze industriali e tecnologiche protese alla conquista-globalizzazione dei mercati e dei relativi consumi diffusi. Come dire, la formazione è risorsa economico-sociale perché concorre a perseguire questa equazione: Paese in salute economica uguale Paese più libero.

(b) Il secondo traguardo si conquista quando la formazione si fa risorsa umana e culturale. Cioè

a dire, quando la qualità del suo carburante educativo (gli "ottani" delle cifre relazionali e degli apprendimenti scolastici) contribuisce a dare forza e potenza al "veliero" di nome persona che rischia oggi il naufragio: travolto dalle onde-lunghe della standardizzazione, uniformizzazione e omologazione dei comportamenti quotidiani indotti dai consumi collettivi. Questi stanno interessando non solo i modelli collettivi di vita sociale connessi all'alimentazione, all'abbigliamento, alla comunicazione, al fitness, al tempo libero, ma anche - e soprattutto - i modelli collettivi di vita personale connessi ai modi di interagire, di capire, di pensare, di decidere, di progettare e di sognare. Sono onde-lunghe che potrebbero espropriare la "singolarità" (l'irriducibilità, l'irripetibilità, l'inviolabilità) del soggetto-persona, perché generatrici di un soggetto-massa che getta sul terzo millennio un doppio incubo esistenziale: l'incubo dell'uomo in piccolo e rotondo nietzscheano e l'incubo dell'uomo a una dimensione marcusiano.

2. Quanto affermato porta a concludere che per potere "bilanciare" la spinta irruente della domanda del mondo del lavoro - propria di una società del cambiamento dall'imprevedibile evoluzione dei mercati - a favore di una sempre più elevata e diffusa formazione (quale risorsa economico-sociale: in termini di conoscenze e di competenze "spendibili" dalle giovani generazioni nella vita sociale e nel mercato del lavoro) occorre dare voce con altrettanta forza alla vibrante domanda del mondo dell'educazione. È una domanda che ha per obiettivo una sempre più elevata e capillare formazione (quale risorsa umana) in termini

di Franco Frabboni  
Presidente  
IRRE Emilia Romagna

di costruzione di una personalità equipaggiata sia di valori culturali ("colta", e capace di pensare con la propria testa), sia di valori civili ("responsabile", e consapevole della non-delegabilità dell'esercizio dei propri diritti di cittadinanza), sia di valori esistenziali ("solidale", e impegnata a costruire - con gli altri - un mondo popolato di donne e di uomini nuovi).

In questi ultimi anni i tam tam dei media di massa hanno risuonato a lungo attorno alla parola formazione. I megafoni dei quotidiani, dei rotocalchi e delle tv hanno "strillato" con insistenza la sua strategica produttività, se intesa come capacità di usare le sue conoscenze e le sue competenze (anche informatiche) per la crescita economica del nostro Paese.

Parallelamente, la "voce" della scuola militante (gli insegnanti e il loro associazionismo professionale), nonché delle "penne" più attente e scientificamente più affidabili della Pedagogia hanno

richiamato l'attenzione sulla centralità culturale e assiologica della formazione. Considerata una nevralgica risorsa umana, in quanto fabbrica irrinunciabile di un soggetto-persona cosperso dei "segni" dell'integralità, della multidimensionalità e della valorialità.

Quest'ultimo decennio di ricerca e di progettazione nell'ambito delle scienze dell'educazione - a partire dalla Pedagogia e dalla Didattica - è stato diffusamente illuminato dal cielo stellato della formazione. Come dire, i suoi astri e le sue galassie hanno diffusamente dato chiarore ad una sua (nuova) "identità" europea: dal compasso longitudinale (la lifelong learning: la formazione per tutta la vita) e dal raggio trasversale (la formazione in rete tra i Paesi del vecchio Continente).

Questa "croce" dall'asse verticale e orizzontale fa tutt'uno con la sua nuova carta d'identità, i cui segni di riconoscimento prendono rispettivamente il nome (a) di formazione scolastica (ed eventualmente universitaria) rivolta alle età generazionali dell'infanzia-adolescenza-

za-giovinezza; (b) di formazione extrascolastica rivolta alle stesse età della vita, ma promossa dalle agenzie intenzionalmente formative del territorio (la famiglia, gli enti locali, il privato-sociale, le chiese, il mondo del lavoro); (c) di formazione continua rivolta alle età generazionali adulte e senili.

Questi tre segni di riconoscimento elevano la formazione a risorsa sociale e umana: irrinunciabile per le singole comunità nazionali così come per le reti educative continentali di fronte ai due spettacolari processi di "globalizzazione" in atto su scala planetaria: dei mercati e della cultura.

Dunque, la formazione proiettata sul futuro come lifelong learning. Ovviamente, a partire dal suo lungo convoglio che attraverserà tutte le stagioni della vita: da quella "nevralgica" stazione di partenza - la Scuola - chiamata a farsi carico del suo nobile ma anche impervio compito di assicurare a tutti i suoi passeggeri un posto culturale di "prima-classe" prenotato sotto il nome di diritto allo studio e di qualità dell'istruzione. ■

#### Segnalazioni IRRE

Riceviamo dall'insegnante Paola Grilli, dell'istituto comprensivo "B. Brin" di terni, due bellissimi libri cartonati: sono le infinite storie di un cavaliere e del suo cavallo e Le avventure di Giacomino, frutto del lavoro condotto nelle classi terze, quarte e quinte della scuola elementare di Vascigliano.

Si tratta di libri diversiva tutti gli altri: ciascuno, infatti, "è come un albero; in ogni ramo c'è una fiaba diversa" e sta al lettore "raccolgere queste fiabe come fossero dei frutti, secondo un certo ordine che permetterà di completare la fiaba personale". Rivolgendosi al lettore, i piccoli autori sostengono: "Il protagonista di questa fiaba sei tu. Sei tu che decidi che cosa fare e dove andare. Alla fine di ogni parte della storia devi decidere tra due possibilità, fare una scelta che ti porterà in un luogo piuttosto che in un altro, in una fiaba piuttosto che in un'altra: il libro, perciò, può essere letto più di una volta, perché ha finali diversi".

Ecco spiegate, nel linguaggio semplice e chiaro dei bambini, la costruzione e la fruizione di un libro interattivo, un vero e proprio game book, un'ulteriore evoluzione delle storie a più finali già inventate da Rodari.

Entrambe le fiabe sono articolate in otto micro-storie, riconoscibili attraverso il differente carattere tipografico; le illustrazioni sono particolarmente curate, soprattutto nel secondo libro che si presenta come un pop up book.

All'insegnante e ai suoi alunni, i nostri sinceri complimenti e l'incoraggiamento a proseguire questo laboratorio di creatività linguistico-espressiva anche con le prossime giovani leve.

M. Cristina Gubellini

### Una scuola allo specchio

***Una preziosa collaborazione interistituzionale traUSR e IRRE mette in luce i processi, i risultati e le linee di sviluppo del sistema scolastico regionale, nel convincimento che una solida conoscenza può supportare e orientare l'azione della stessa amministrazione e delle istituzioni locali.***

Parlare di valutazione riguardo il sistema scolastico nel nostro Paese è ormai diventato un luogo comune. Si propongono strategie, si affinano strumenti e metodologie, ma non si è ancora deciso chi valuta e perché.

Dall'estero viene l'indicazione di una valutazione per supportare l'azione politica, si veda l'attività dell'OCSE, tradotta in Italia dalla Provincia autonoma di Trento. Dal mondo economico si spinge perché si valuti l'adeguatezza delle competenze degli allievi rispetto ai requisiti richiesti dal mercato del lavoro, ed anche qui non mancano indicazioni a livello imprenditoriale; la scuola dell'autonomia ha bisogno di valutazione per adeguare l'offerta formativa, confrontare le esperienze, dialogare con il territorio: si vedano i monitoraggi che il passato governo aveva introdotto, al duplice scopo di iniziare le scuole stesse all'autovalutazione e di sviluppare il medesimo processo autonomistico.

I sistemi debbono poter competere in qualità ed allora il pre-

sente governo ha iniziato una serie di controlli di massa sugli apprendimenti degli allievi, insieme ad un tentativo di analizzare l'istituzione scolastica.

Come si può notare; il problema della valutazione delle scuole è ben più di una questione di metodo o di organizzazione; e non vi è dubbio che si vada ad intaccare la stessa concezione di scuola di un Paese a confronto con altre culture, soprattutto nel processo di integrazione europea, si attribuiscono valori diversi persino alle stesse prestazioni.

È dall'esterno, dalla politica, dall'economia, che devono venire le indicazioni di risultato.

L'autonomia professionale offre, anche in termini di valutazione, un originale contributo alla qualità del sistema, pur all'interno di grandi obiettivi indicati dai governi e/o organismi internazionali.

Tutte questi temi, che ci impegneranno nei prossimi anni, hanno un'esigenza in comune: la conoscenza. Ed è qui che si inserisce il primo rapporto sul sistema scolastico regionale dell'Emilia Romagna, compilato dall'Ufficio Scolastico Regionale in collaborazione con l'IRRE (Istituto Regionale di Ricerca Educativa).

È la prima volta che in Italia un sistema scolastico regionale si presenta: 265 pagine, più di cento tabelle, 31 curatori, altri 13 collaboratori, un gruppo redazionale che ha presentato i dati suddivisi per cinque aree: il contesto, le risorse, i processi, i risultati, le tendenze e linee di

sviluppo.

Conoscere in maniera organica non è ancora valutare, ma sicuramente ne costituisce un buon presupposto, e soprattutto una modalità di informazione che nasce dall'interno del sistema coinvolge, stimola la partecipazione, pone le basi per un miglioramento partecipato, a fronte di percorsi valutativi top down che spesso generano preoccupazione e diffidenza.

Tenere il dito puntato su quello che c'è piuttosto che su quello che manca evita di incappare in aspettative utopistiche o in visioni ideologiche, è funzionale all'ottica del processo di crescita, graduale, ma continuo, in luogo di traumatiche quanto pericolose riconversioni, che possono condizionare la didattica alla valutazione, anziché liberarne il valore formativo.

In clima di autonomia e di federalismo, un rapporto regionale mette a fuoco le caratteristiche del sistema territoriale ed aiuta a comporre un più credibile quadro del sistema Paese, oltre a fondare su solide basi conoscitive l'azione della stessa amministrazione e delle istituzioni locali.

Da questo rapporto emerge un quadro regionale che ha a cuore la sua scuola; non si tratta tanto di una questione politica in senso stretto, come si è cercato di farla passare da parte di certa stampa, ma se in Emilia Romagna gli enti locali sono i primi in Italia, e non da ora, per quanto riguarda gli investimenti sulla scuola, si tratterà piuttosto

di Gian Carlo Sacchi  
IRRE Emilia Romagna

di una tradizione che va ben oltre le maggioranze che governano gli enti stessi, che coinvolge valori personali e sociali i cui risultati ricadono poi anche sulla qualità del servizio.

Un sistema esteso e complesso con 500.000 allievi, considerando anche chi frequenta la scuola non statale, che in Emilia Romagna, è quasi tutta "paritaria", 65.000 addetti, fatto da una rete capillare di istituzioni scolastiche di oltre 3.300 edifici.

Gli alunni immigrati sono aumentati dal 4% del 2001 al 6% nel 2003, facendone la regione con il più alto tasso di scolarizzazione di stranieri; oltre il 2% di allievi diversamente abili.

Il modello organizzativo è articolato e ricco di opportunità: la scuola elementare a tempo pieno rappresenta circa il 40% dell'intero settore, contro il 25% a livello nazionale; c'è un personal computer ogni 8 alunni, ogni due aule normali c'è un laboratorio. Un terzo delle scuole della regione ha rapporti e progetti di scambio con il resto d'Europa.

Il rapporto medio complessivo di un docente ogni 10,2 alunni è al di sopra della soglia di sicurezza di 9,5 fissata a livello nazionale e assai più virtuosa del rapporto 1:9 e 1:8 delle province autonome di Trento e Bolzano, che spesso sono portate a modello di efficienza.

I primi dati messi a disposizione dall'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione in merito alle prove di italiano e matematica, anche se si tratta di un campione provvisorio, dimostrano che i risultati medi degli allievi di elementari, medie e superiori, sono sempre al di sopra delle medie nazionali,

sia nelle punte di eccellenza, sia nelle fasce deboli.

Nei licei gli allievi della regione si collocano ai vertici assoluti, al primo posto per la matematica, dato controbilanciato dal disagio registrato in italiano negli istituti professionali. Questo elemento deve farci riflettere soprattutto per quanto riguarda l'accentuazione del doppio canale, tra i licei e l'istruzione professionale, voluto dalla legge Moratti, al posto di una più efficace "integrazione" praticata in regione. I percorsi formativi dai 14 ai 18 anni infatti assumono un valore cruciale non solo per il successo degli allievi, ma per la qualità dell'intero sistema.

In Emilia Romagna ragazzi e ragazze sono in regola con gli studi: mediamente per tutte le classi l'11,4% è in ritardo contro il 12,2% nazionale, i tassi di bocciatura sono del 2,6% rispetto al 3,3% nazionale.

Il vero punto di crisi sta nel passaggio dalle scuole medie alle superiori, dove alla fine del primo anno solo l'82,1% degli allievi è promosso, e questo testimonia ancora una volta la delicatezza di tale momento, sia rispetto alla continuità negli apprendimenti, sia alle strategie di orientamento, che chiamano in causa azioni sinergiche tra la scuola, la formazione professionale ed i servizi territoriali di monitoraggio e di assistenza.

Entrano poi in gioco le azioni positive per l'obbligo formativo, per la formazione tecnica superiore, i rapporti con le sedi universitarie, l'educazione degli adulti, le buone pratiche smosse dall'autonomia soprattutto sul fronte della flessibilità curricolare ed organizzativa, l'educazione al "ben - essere", una tradizionale propensione degli

insegnanti ad aggiornarsi, ad impegnarsi in progetti di sperimentazione innovazione, l'attenzione alle famiglie anche con progetti di sostegno alla genitorialità. Nel campo dell'insegnamento scientifico, ad esempio (progetto nazionale SET), ben 10 progetti segnalati di qualità su 27 vengono da scuole dell'Emilia Romagna.

"Non basta essere bravi per continuare ad essere bravi" scrive nella sua introduzione il direttore regionale Lucrezia Stellacci, e questa è sicuramente la sfida per il futuro di ogni sistema.

Per essere bravi ci sono delle qualità intrinseche, ma anche le condizioni e gli investimenti aiutano, e non poco.

Il servizio formativo non è uno dei tanti che non si può non comprendere in uno sbiadito welfare, si tratta del futuro non solo della nostra società, ma anche della nostra economia. Occorre crederci, secondo un'ottica solidarista e di sviluppo, ed occorre investire e migliorare realmente, ancor più che esercitarsi in una formale azione valutativa. I risultati in gran parte stanno nelle leggi finanziarie, oltre che nella qualità dei processi formativi.

Tutto questo però all'interno di un'azione di governo, dove le risorse economiche si accompagnano a quelle tecniche e professionali, in una condivisione di obiettivi che si traduce in investimenti convergenti, che ha bisogno di autonomia e di innovazione, di conoscenza e di ricerca, di un osservatorio permanente sul sistema, anche per evidenziare una maggiore consapevolezza dell'importanza della qualità della spesa.

Al prossimo rapporto.

## Profili, funzioni e attività degli operatori dell'orientamento nel sistema scolastico: un'ipotesi su cui ragionare

La scuola, che spesso rappresenta il sistema più criticato e accusato di inefficacia rispetto alla funzione orientativa, ha prodotto in questi anni una ricchezza di esperienze e di progetti che non sembrerebbero giustificare un giudizio così severo. Certamente è la realtà che riesce con maggiore difficoltà rispetto agli altri sistemi a rendere visibili e a valorizzare i propri sforzi ...

Pur consapevoli che i risultati ottenuti non sono né visibili né probabilmente soddisfacenti rispetto ai problemi che ancora affliggono il sistema scolastico, basta sfogliare le riviste che maggiormente hanno documentato lo sviluppo dell'orientamento in Italia ... e le più recenti produzioni di letteratura ... per avere conferma di un fermento – non ovviamente una condizione generalizzata – di impegno e di attivismo presente nella scuola.

L'ottica di queste azioni ha tentato di rispondere alla mission specifica del sistema scolastico che è quella di favorire una formazione globale dell'alunno.

Maria Luisa Pombeni Le risorse umane dell'orientamento: contesti e professionalità in "Magellano" n.12 dell'ottobre 2002

1. Nel corso degli anni Novanta le esperienze di orientamento nella scuola sono via via aumentate e hanno coinvolto, soprattutto a partire dal 1995, gradatamente tutti i cicli (dai 3 ai 18 anni); contemporaneamente sono state sviluppate riflessioni teoriche che, a partire dalla letteratura, si sono interrogate con crescente impegno sulla specificità di tali esperienze rispetto a quelle degli altri sistemi e sono state anche prodotte norme dedicate o norme che, con ritmo sempre più serrato, quanto meno si sono occupate anche di orientamento dentro il sistema scolastico. Tanta ricchezza, tuttavia, ha posto attenzione prevalentemente alle attività e al servizio.

Molto meno, invece, è stato elaborato sulle figure professionali che in questi anni, con impegno e competenze crescenti, si sono occupate di orientamento dentro la scuola, organizzando e realizzando le attività e/o collaborando con gli operatori degli altri sistemi. Scarsissima è la letteratura e solo due i riferimenti normativi interessanti.

L'art.5 della Legge 426/1988 e la CM 283 con OM 282/1989 hanno istituito - anche se in modo per così dire residuale, condizionato dall'esistenza in provincia di personale soprannumerario- la figura

del Coordinatore dei Servizi di Orientamento scolastico, un docente con il compito di promuovere attività di Orientamento e di ricordare i servizi interni alle strutture dedicate esterne. Si trattava, tuttavia, di un incarico temporaneo e variabile in base alle esigenze della scuola, da svolgere in alternativa alle attività di insegnamento e alle attività funzionali ad esso, non dell'istituzione di vere e proprie figure di sistema individuate in una logica di investimento in risposta ai bisogni. Nel corso degli anni, inoltre, mano a mano che il personale soprannumerario è stato riassorbito negli insegnamenti curriculari, la figura si è nei fatti nullificata.

Il Contratto di lavoro del 1999 ha introdotto, più tardi, le cosiddette funzioni obiettivo, figure utilizzabili in quattro diverse aree per realizzare precisi obiettivi alcuni dei quali sono sicuramente connessi con le attività di orientamento come il coordinamento delle attività del Piano dell'Offerta formativa, il coordinamento dei rapporti tra la scuola e le famiglie, l'analisi dei bisogni formativi, il coordinamento e la gestione delle attività di continuità di orientamento e di tutorato, il coordinamento delle attività di compensazione/integrazione/recupero, il coordina-

mento dei rapporti con enti esterni, il coordinamento delle attività di scuola-lavoro degli stage formativi e delle attività con la Formazione Professionale. Si tratta di una pluralità di attività per le quali sono state individuate anche le competenze professionali necessarie e sono stati attivati appositi percorsi di formazione. Si tratta, dunque, di attività che i docenti - disponibili a farlo (anche se con un riconoscimento economico) - sono tenuti a svolgere in aggiunta alle normali attività di insegnamento e a quelle ad esse connesse. Manca, tuttavia, un'analisi dettagliata che possa dare un quadro della modalità con cui questa risorsa è stata utilizzata e si è tradotta operativamente.

Negli ultimissimi anni, finalmente, anche in concomitanza con un profondo ripensamento delle attività di orientamento nel loro complesso nei diversi sistemi e in vista della attuazione della riforma dei cicli scolastici e della introduzione della figura del docente tutor (già presente da molto negli altri paesi europei), è cresciuto l'interesse per le figure che realizzano le attività di orientamento nella scuola.

2. Una recentissima definizione di orientamento/auto-orientamento afferma che "sapersi orientare

di Flavia Marostica  
IRRE Emilia Romagna

significa essere in possesso di strumenti cognitivi, emotivi e relazionali idonei per fronteggiare il disorientamento derivato dalla attuale società che si connota per il flusso mutevole di conoscenze. Di continuo, l'individuo viene spinto a mutare le proprie caratteristiche, a diversificare e ampliare le proprie attività ed i campi di interesse in modo da aggiornare in tempo reale il proprio curriculum di conoscenze e competenze in maniera dinamica e flessibile per rispondere alle trasformazioni costanti che caratterizzano la nostra società" (da Repertorio bibliografico nazionale sull'orientamento, a cura di Anna Grimaldi, ISFOL, Franco Angeli, 2003).

Lo stesso percorso di scelta, almeno nei paesi industrialmente avanzati, oggi si configura in termini ben più sfumati e gradualisti che nel passato. La scelta del proprio futuro professionale esige, infatti, un buon livello di conoscenza del mondo e un pieno controllo emozionale (autoconsapevolezza). Non solo. A causa della crescita del margine di incertezza dovuto ai continui e veloci cambiamenti, i giovani sono costretti (come del resto gli adulti) più che a scegliere il proprio futuro a scegliere solo un segmento di esso, il più prossimo nel tempo, e sono anzi destinati a dover operare altre scelte in modo ricorrente. Molti (i più deboli? i più a rischio? i più?) di fronte a tale complessità sono e rimangono a lungo indecisi (anche se è noto che le eccellenze hanno cominciato sempre precocemente i loro percorsi).

Diventa, quindi, indispensabile un intervento specifico e mirato di orientamento che, se vuole essere realmente efficace, deve iniziare fin dal primo anno di scuola e protrarsi fino all'ultimo: in altre parole l'orientamento deve essere parte integrante dell'intero percorso formativo e anche lavorativo.

Se già alla fine degli anni Ottanta era possibile parlare di una prima generica distinzione fra tre macro-aree di capacità necessarie per orientarsi (riconoscere utilizzare potenziare le proprie risorse, conoscere il mondo circostante e sapersi muovere in esso, scegliere progettare realizzare - Viglietti 1989), oggi si afferma che per orientarsi è indispensabile il possesso di adeguate e specifiche competenze orientative (non innate ma che si apprendono), cioè di un "insieme di caratteristiche, abilità, atteggiamenti e motivazioni personali che sono necessari al soggetto per gestire con consapevolezza ed efficacia la propria esperienza formativa e lavorativa, superando positivamente i momenti di snodo" (Pombeni 2000).

Al loro interno è possibile operare una distinzione tra:

- competenze orientative generali che consistono nel possesso di una cultura e di un metodo orientativo (orientamento personale) e si apprendono in diverse sedi (scuola, agenzie formative, famiglia) "attraverso esperienze spontanee in cui l'obiettivo consapevole non è quello di contribuire al processo di orientamento" e/o "attraverso azioni intenzionali finalizzate a sviluppare una mentalità o un metodo orientativo (per esempio attraverso la didattica orientativa)"; queste competenze sono propedeutiche alle altre;
- competenze orientative specifiche che consistono nella capacità di risoluzione di compiti definiti e circoscritti relativi alle diverse esperienze personali e "si sviluppano esclusivamente attraverso interventi intenzionali gestiti da professionalità competenti" (formatori, tutor, orientatori), attraverso cioè le cosiddette "azioni orientative" che servono "a far acquisire o potenziare competenze orientative" in grado di rispondere a specifici bisogni orientativi (Pombeni agosto e novembre 2001) che possono essere di due

tipi; esse perciò si possono, a loro volta, distinguere in due aree:

- competenze di monitoraggio dell'esperienza formativa e lavorativa (capacità di "tenere sotto controllo l'andamento della situazione personale al fine di prevenire disagi e insuccessi", di sapersi orientare nella continuità),
- competenze di sviluppo dell'esperienza formativa e lavorativa personale ("capacità di progettare l'evoluzione della propria esperienza compiendo delle scelte") (Pombeni agosto e novembre 2001).

All'interno di ciascuna di queste due tipologie sono collocabili le diverse azioni di orientamento ognuna delle quali è finalizzata all'acquisizione/potenziamento di alcune particolari competenze orientative e quindi risponde a bisogni orientativi diversi delle singole persone; sono altresì individuabili le diverse figure professionali dedicate che insieme con i docenti delle discipline (didattica orientativa o orientamento formativo) contribuiscono a sostenere il processo di orientamento delle persone utenti/clienti del sistema scolastico.

Le stesse norme, del resto, che regolano l'orientamento nel sistema scolastico operano una tale distinzione.

La Direttiva 487/1997, dedicata all'orientamento nella scuola di ogni ordine e grado, lo definisce come un processo che non riguarda solo gli anni ponte in vista della scelta del successivo percorso formativo e/o lavorativo, ma accompagna tutto il percorso scolastico e poi tutto l'arco della vita e serve ad acquisire la capacità di analizzare se stessi (le proprie risorse, aspirazioni, sentimenti, emozioni...) con l'obiettivo di imparare ad orientarsi in una società complessa; la direttiva sancisce, inoltre, che "l'orientamento costituisce parte integrante dei curricula di studio e ...del processo educativo e formativo fin dalla scuola dell'infanzia".

Da un lato viene, così, introdotto nelle scuole di ogni ordine e grado il concetto di orientamento formativo o (detto con altre parole) di didattica orientativa in base al quale non esistono materie più importanti delle altre, ma tutte le discipline, mettendo a disposizione conoscenze formali, forniscono strumenti e occasioni per individuare le proprie attitudini e potenziare le proprie abilità in modo da acquisire un apprendimento significativo e anche le competenze orientative generali.

Da un altro lato sono previste, comunque, anche attività aggiuntive al curriculum disciplinare (di gruppo, educative), svolte da esperti (docenti orientatori e orientatori di altri sistemi), in tempi e spazi diversi dalla classe/aula, anche in integrazione con altri soggetti istituzionali competenti, ma oggetto di lavoro di tutti gli insegnanti che le integrano con i curriculum disciplinari all'interno dei curriculum formativi: è attraverso le attività aggiuntive che si acquisiscono le competenze orientative specifiche, qualora ovviamente esse si configurino come vere e proprie azioni di orientamento.

Questa norma è fondamentale nella sostanza, ma, essendo una direttiva, quindi una norma secondaria che vale, dal punto di vista dell'obbligo dell'attuazione, poco più che un elenco di buoni consigli, ha, purtroppo, una caratteristica di fondamentale debolezza.

Più significativo, perché più forte, è il Regolamento dell'Autonomia, il DPR 275/1999, una norma primaria e di livello costituzionale (Legge costituzionale 3/2001). Esso prevede tra i compiti della scuola che esse "provvedono alla definizione e alla realizzazione dell'offerta formativa" e sono impegnate "nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione" attraverso il Piano dell'Offerta Formativa che esplicita "la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa".

In riferimento ai curriculum disciplinari per competenze prevede, inoltre, che fino alla definizione dei curriculum nazionali si applicano i programmi vigenti nel cui ambito le scuole definiscono gli obiettivi di apprendimento "riorganizzando i propri percorsi didattici secondo modalità fondate su obiettivi formativi e competenze": "i docenti hanno il compito e la responsabilità della progettazione e dell'attuazione del processo di insegnamento e di apprendimento" e "la determinazione del curriculum tiene conto delle diverse esigenze formative degli alunni concretamente rilevate, della necessità di garantire efficaci azioni di continuità e di orientamento" (orientamento nelle discipline).

Se così si esprime sia la letteratura che la normativa, è importante, allora, riuscire a operare una distinzione più netta tra le competenze orientative generali e le competenze orientative specifiche e individuare quali sono le azioni proprie della scuola in quanto tale nella sua specificità e quali sono invece le "altre" azioni complementari, anche per utilizzare al meglio le offerte di altri sistemi.

In breve. Affinchè l'orientamento possa diventare un elemento significativo e fondamentale del percorso scolastico, un'esperienza scolastica determinante nel processo di costruzione dell'identità personale e sociale dei giovani, un supporto nei momenti critici e in tutti i passaggi tra cui anche le scelte e le decisioni in prospettiva, un intervento di prevenzione primaria del disagio ("sentimento di malessere che deriva dall'incapacità di fronteggiare e risolvere con successo i diversi compiti di sviluppo connessi con il processo di crescita" Palmonari 1997) è necessario che vengano attivate contemporaneamente, ma distinguendole e istituendo tra esse una relazione virtuosa sia attività dentro le discipline che devono assumere anche finalità orientative (orientamento formativo o didatti-

ca orientativa) sia attività fuori le discipline attraverso azioni orientative esplicite extracurricolari.

Solo in questo modo è possibile avere un curriculum significativo e un'integrazione significativa con gli altri sistemi e la scuola può assumere il ruolo di effettiva mediatrice tra i giovani e mondo del lavoro e più in generale la società civile.

3. Sulla base della ridefinizione delle attività di orientamento recentemente elaborata, è possibile anche sulla base del Documento conclusivo del Gruppo di lavoro ISFOL Verso un'ipotesi di profili professionali per un sistema territoriale di orientamento, da poco presentato nel Convegno Orientare l'orientamento (Roma, 8 e 9 maggio 2003), provare ad individuare, anche se solo schematicamente e provvisoriamente, quattro terreni di intervento (declinazione della funzione) che le istituzioni scolastiche possono attivare (e attivano) sul tema dell'orientamento nei confronti dei giovani e degli adulti e iniziare a tentare di delineare, anche per il sistema scolastico, una pluralità di figure di operatori per l'orientamento.

Le attività di interfaccia e di supporto alle decisioni

Attività mirate a produrre informazioni:

- rilevazione dei bisogni orientativi e informativi
- produzione e continuo aggiornamento delle informazioni (manutenzione).

Attività mirate a supportare i compiti professionali dei docenti tecnici dell'orientamento e dei docenti operatori dell'informazione:

- assistenza alla definizione del piano delle attività di orientamento
- consulenza alla progettazione
- monitoraggio e valutazione degli interventi.

Attività mirate a facilitare l'integrazione con altri sistemi con funzione



di orientamento:

- promozione e sviluppo delle reti territoriali
- censimento e continuo aggiornamento delle risorse presenti sul territorio.

Soggetti: docenti, operatori FP e centri per l'impiego, professionisti privati

Profilo professionale: analista di politiche e servizi di orientamento

Funzione: produzione informazioni e supporto alle azioni.

Le attività di servizio verso utenti/clienti esterni al sistema

Attività di erogazione di informazioni:

- rivolte a genitori studenti e adulti che intendono rientrare a scuola:
  - visite alla scuola per presentare l'offerta formativa
  - incontri con altre scuole per presentare l'offerta formativa
- rivolte a genitori:
  - moduli di informazione rivolti ai genitori di altre scuole
  - consulenza breve individuale o di piccolo gruppo
- rivolte a studenti e adulti che intendono rientrare a scuola:
  - moduli di informazione rivolti agli studenti di altre scuole
  - consulenza breve individuale o di piccolo gruppo.

Attività di accompagnamento/tutorato dei giovani e degli adulti:

- moduli di raccordo/transizione
- moduli di potenziamento delle risorse.

Soggetti: docenti

Profilo professionale: tecnico dell'orientamento (possibilmente entro il sistema) e docente

Funzione: erogazione informazioni, accompagnamento/tutorato, formazione.

Attività di servizio e di sostegno al processo di auto-orientamento rivolte a utenti/clienti interni al sistema

Azioni mirate alla costruzione di

competenze orientative specifiche di sviluppo (potenziamento mirato delle risorse in vista di una transizione attraverso relazioni di aiuto):

- counselling orientativo: azioni professionali di aiuto al singolo per sostenerlo con materiali e indicazioni operative nell'elaborazione e nella pianificazione della scelta del proprio futuro
- counselling psicologico: azioni professionali di sostegno al singolo, intese ad aiutarlo a fronteggiare stati di disagio personale che ostacolano la possibilità di scelta del proprio futuro
- bilancio di competenze: azioni professionali di servizio molto specialistico rivolte al singolo e tese a guidarlo nella scoperta e valorizzazione di tutte le competenze acquisite nelle esperienze pregresse di studio di lavoro di vita e nella elaborazione di un progetto finalizzato al miglioramento della sua posizione
- outplacement: azioni di facilitazione nel passaggio da un lavoro ad un altro, simile o diverso da quello precedente

Soggetti: operatori dell'orientamento dei servizi dedicati, della formazione professionale e dei centri per l'impiego, professionisti privati.

Profilo professionale: consulenti dell'orientamento (servizi specialistici).

Funzione: consulenza individuale e di piccolo gruppo ad alta valenza professionale.

Azioni mirate alla costruzione di competenze orientative specifiche di monitoraggio (arricchimento e potenziamento mirato delle risorse personali in itinere, durante i percorsi):

Moduli di accompagnamento al percorso formativo e alle transizioni formative:

- moduli di accoglienza nella struttura (luoghi, uffici, modalità di funzionamento, offerta formativa e non): sono le attività di inizio d'anno scolastico, tese a far conoscere gli ambienti fisici e il

funzionamento della scuola, mentre l'accoglienza d'aula rientra nella didattica

- moduli di monitoraggio del percorso scolastico (compreso OF) e moduli di rinforzo della motivazione/rimotivazione/riorientamento: percorsi tesi a prendere in esame le scelte fino a quel momento fatte, le difficoltà incontrate, i risultati ottenuti, le potenzialità non ancora messe in campo ma necessarie per riconfermare la scelta, le strategie da adottare per ottenere il massimo dei risultati alle condizioni date
- moduli sulla cultura del lavoro e le opportunità professionali: percorsi tesi alla analisi della struttura delle professioni, con particolare riguardo alle modifiche intervenute nelle professioni tradizionali, alle nuove professioni e alle professioni emergenti e del futuro, percorsi tesi alla analisi degli sbocchi professionali offerti, in relazione ai percorsi formativi svolti, a livello locale, regionale, nazionale, europeo; percorsi tesi all'analisi delle politiche attive del lavoro, dell'organizzazione e delle norme di funzionamento del mercato del lavoro su scale spaziali diverse, nella regione, in Italia e in Europa
- moduli sulle opportunità formative scolastiche e non: percorsi tesi alla analisi di tutte le possibilità formative messe a disposizione dal sistema scolastico, da quello della formazione professionale, dall'università, dai corsi di istruzione/formazione tecnica superiore, dall'apprendistato, dai contratti di formazione lavoro etc...
- moduli di educazione alla scelta del percorso personale di studio/lavoro e per la definizione e il sostegno del processo di scelta: percorsi tesi alla conoscenza di sé e delle proprie risorse e potenzialità, all'analisi di interessi personali e professionali e delle motivazioni, al monitoraggio e/o valutazione dell'esperienza

formativa/lavorativa pregressa e/o in corso e alla costruzione di autoconsapevolezza, alla elaborazione di un progetto personale e alla definizione di un piano di azione per l'inserimento di studio o lavorativo e delle cose concrete da fare per realizzarlo

- moduli di preparazione alla transizione tra i diversi cicli e ai passaggi ad altri indirizzi o canali formativi

Sportelli di ascolto e di prevenzione del disagio, consulenza breve di primo livello (anche CIC): colloqui individuali (anche più di uno per persona, ma comunque pochi e di breve durata temporale), tesi a rispondere a domande specifiche (richiesta informazioni, consigli, suggerimenti ...) su questioni che non riguardano la didattica disciplinare

Moduli di accompagnamento alla transizione al lavoro:

- moduli di sostegno alle esperienze di alternanza di studio-lavoro, lavoro estivo e di tirocinio: azioni di preparazione e di potenziamento delle capacità di affrontare proficuamente dal punto di vista orientativo, a gruppi o singolarmente, le esperienze o di ripensamento delle attività fatte per valorizzarle a pieno
- moduli di sostegno alle esperienze di area di progetto: azioni di preparazione e di potenziamento delle capacità di affrontare proficuamente dal punto di vista orientativo le esperienze di gruppo di area di progetto e o di ripensamento delle attività fatte per valorizzarle a pieno
- moduli di sostegno alla ricerca attiva del lavoro e all'incontro tra domanda e offerta: azioni di gruppo tese a costruire le competenze necessarie per la ricerca in prima persona del lavoro (curriculum, inserzioni, colloqui, tecniche e strategie di ricerca del lavoro etc..) e per individuare e affrontare i luoghi di incontro tra domanda e offerta (luoghi reali e virtuali di informazione, normati-

va per il collocamento e concorsi, agenzie di incontro domanda offerta di lavoro etc...)

- moduli di sostegno all'inserimento lavorativo: azioni di gruppo o rivolte ai singoli tese a costruire le competenze necessarie per agevolare e rendere positivo il reale inserimento in un contesto lavorativo

Soggetti: docenti, operatori della FP, professionisti privati.

Profilo professionale: tecnico dell'orientamento (possibilmente entro il sistema) e docente.

Funzione: accompagnamento/tutorato individuale e di gruppo.

Azioni mirate alla costruzione di competenze orientative propedeutiche

Azioni finalizzate a garantire l'accesso alle informazioni e alla costruzione di competenze di reperimento e di uso personalizzato delle informazioni orientative (offerta formativa, struttura delle professioni, mercato del lavoro, sbocchi professionali):

- moduli di sostegno alla ricerca attiva/guidata delle informazioni orientative (luoghi e strumenti materiali e virtuali): azioni di guida leggera per agevolare la ricerca di informazioni che servono ai singoli o ai gruppi per scegliere progettare pianificare il futuro e dei luoghi reali o virtuali dove attingerle e per controllare che la sequenza della ricerca sia efficace
- moduli di supporto alla selezione e all'elaborazione delle informazioni orientative
- visite alle scuole/università/CFP per conoscere l'offerta formativa: le tradizionali visite fatte dai singoli o dai gruppi nelle scuole/facoltà/corsi ai quali potrebbero eventualmente accedere per vedere i locali e conoscere dai relativi docenti le informazioni sul funzionamento e sull'offerta formativa utili per scegliere più consapevolmente un percorso di studio e/o di lavoro

- incontri con docenti delle scuole e delle università e con operatori FP per conoscere l'offerta formativa: i tradizionali incontri fatti nella propria scuola e rivolti a tutte le persone interessate in cui i docenti delle scuole/facoltà/ corsi ai quali potrebbero eventualmente accedere danno le informazioni sul funzionamento e sull'offerta formativa utili per scegliere più consapevolmente un percorso di studio e/o di lavoro

- visite in azienda per conoscere il mondo del lavoro: le tradizionali visite di gruppi guidati dagli insegnanti in contesti lavorativi reali (aziende, servizi, pubblici uffici etc...) nei quali i giovani potrebbero eventualmente essere assunti e che quindi rappresentano future possibili opportunità lavorative per attingere le informazioni utili per orientarsi e per scegliere più consapevolmente un percorso di studio e/o di lavoro

- incontri con esperti del mondo del lavoro per conoscere la loro esperienza: i tradizionali incontri fatti nella propria scuola e rivolti a tutte le persone interessate con esperti particolarmente significativi delle diverse aree del mondo del lavoro alle quali potrebbero eventualmente accedere per avere le informazioni utili per orientarsi e per costruire il proprio futuro.

Soggetti: docenti e operatori della FP

Profilo professionale: operatori dell'informazione orientativa

Funzione: erogazione informazioni, accompagnamento/tutorato

Azioni finalizzate al potenziamento di competenze indispensabili per il successo e quindi contro l'insuccesso e la dispersione, azioni che non possono in alcun modo essere considerate delle vere e proprie azioni di orientamento, ma che possono rendersi necessarie e anzi indispensabili per supportare le persone (giovani o adulte) in situazioni problematiche e a rischio come in casi di disorientamento e di disagio:

- moduli di recupero di competenze di base
- moduli di potenziamento delle abilità cognitive o logico/matematiche
- moduli di potenziamento delle abilità psico-sociali (trasversali, metacompetenze, life skill, emozionali)

Soggetti: docenti, operatori della FP, professionisti privati

Profilo professionale: mediatore e facilitatore dell'apprendimento.

Funzione: formazione.

Si tratta, fino qui, di azioni che sono complementari e/o integrative alle attività disciplinari e quindi possono essere o meno incluse nei curricoli del Piano dell'Offerta Formativa, anche se la loro efficacia è senza dubbio tanto più forte quanto più sono strettamente connesse con il curriculum "normale". Anzi la condizione sine qua non perché siano fruite a pieno le loro potenzialità è che siano strettamente intrecciate con la costruzione e il potenziamento delle competenze orientative generali attraverso l'orientamento formativo o didattico orientativa, attraverso cioè l'insegnamento e l'apprendimento delle discipline.

Azioni finalizzate alla costruzione di competenze orientative generali dentro i curricoli disciplinari, cioè alla costruzione e al potenziamento delle risorse personali attraverso l'orientamento formativo o didattico orientativa ovvero attraverso la valorizzazione della valenza orientativa di ciascuna disciplina (campo di conoscenze, struttura concettuale, struttura sintattica ovvero metodo e linguaggio) e la significatività sia del cosa (conoscenze e competenze) sia del come (metodi e organizzazione del processo didattico).

Soggetti: docenti delle diverse discipline

Profilo professionale: mediatore e facilitatore dell'apprendimento

Funzione: formazione.

Un'osservazione doverosa:

l'orientamento formativo o didattico orientativa è "la via", anche se non esclusiva, sicuramente principale dell'orientamento nel sistema scolastico. Buoni e continui interventi su questo piano, infatti, possono rendere (e spesso infatti le rendono) anche non strettamente necessarie le altre attività, mentre azioni di orientamento sicuramente valide possono correre il rischio (e spesso lo corrono) di non dare risultati in mancanza di competenze orientative generali.

4. Rimangono tuttavia aperte non poche e non semplici questioni. A prescindere dall'ovvia affermazione che questa prima trasposizione dell'ipotesi ISFOL all'interno del sistema scolastico è ancora tutta da discutere e da approfondire e lo si potrà senza dubbio fare meglio una volta che verranno definiti (sono quasi pronti) gli standard delle attività di orientamento, ci sono anche altre questioni di importanza fondamentale da affrontare praticamente ex novo, ma che costituiscono i riferimenti materiali che possono, ci si renda conto o meno, essere determinanti per la valorizzazione delle esperienze pregresse e per la loro ulteriore qualificazione e generalizzazione oppure, al contrario, per il loro lento ma inesorabile depauperamento. Si fa riferimento, ovviamente, oltre che a tutte le questioni non semplici di natura contrattuale mai ancora affrontate (orario di lavoro, mansioni ruolo e compiti, riconoscimento economico, percorso di carriera etc..) a tutte le problematiche connesse con la formazione in prospettiva delle diverse figure di orientatori nella scuola e contemporaneamente con il riconoscimento delle esperienze pregresse e delle competenze acquisite. Si tratta di questioni non irrilevanti, ma fondamentali determinanti di cui non è mai troppo presto cominciare a parlare seriamente.

### Bibliografia

M. Viglietti, *Orientamento: una modalità educativa permanente*, SEI, Torino 1989

Renato Di Nubila, *La valenza formativa orientativa del sapere disciplinare in Orientamento e scuole superiori* Atti del Convegno del 1992 (a cura di Flavia Marostica), IRRSAE Emilia Romagna, Bologna 1995

A. Palmonari (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna 1993 e poi 1997

Gaetano Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Editori Laterza, Bari 1998

Maria Luisa Pombeni, *La consulenza nell'orientamento: approcci metodologici e buone pratiche*, in "Professionalità" n. 65 del settembre/ottobre 2001

Maria Luisa Pombeni, *Relazione introduttiva al 1° Forum nazionale dell'orientamento: Dalle esperienze al sistema*, Agenzia Liguria lavoro MLPS Ufficio Orientamento e FP Coordinamento delle Regioni per il lavoro e la FP, Genova, 14-18 novembre 2001

Maria Luisa Pombeni, *Finalizzare le azioni e differenziare le professionalità in ISFOL Orientamento: modelli, strumenti ed esperienze a confronto*, Franco Angeli, Milano 2002

Maria Luisa Pombeni *Le risorse umane dell'orientamento: contesti e professionalità in "Magellano" n.12 dell'ottobre 2002*

Anna Grimaldi (a cura di), *Repertorio bibliografico nazionale sull'orientamento*, ISFOL, Franco Angeli, Milano 2003

Anna Grimaldi (a cura di), *I professionisti dell'orientamento. Informazione, produzione di conoscenze e modelli culturali*, Franco Angeli, Milano 2003

*Verso un'ipotesi di profili professionali per un sistema territoriale di orientamento*, Documento ISFOL sulle figure professionali per l'orientamento, 2003

Flavia Marostica: *Allestimento e Direzione del sito satellite: [www.orientamentoirreer.it](http://www.orientamentoirreer.it)*

### Educazione e media: la nuova figura professionale del media educator

“Il bisogno sociale del media educator come figura esperta dei rapporti tra la comunicazione e i processi formativi è un dato di fatto...

Non solo la scuola, ma anche l'ambiente extrascolastico, il non profit ed il profit, sono oggi ambienti caratterizzati dalla presenza dei media...

La nostra proposta è che il media educator, pensato come consulente esterno o come risorsa interna delle organizzazioni, si debba muovere nel rispetto di due grandi logiche:

una sistemica, in base alla quale sia l'organizzazione stessa ad essere resa consapevole (e corresponsabile) della media education;

una ecologica, che si traduca in una regia didattica capace di integrare tutti i media in relazione ai bisogni e ai contesti.” (Rivoltella P.C. e Marazzi C.)

Nel precedente quinto contributo “Educazione e media: elementi operativi” ci si era soffermati a riflettere sulle opportunità che il progetto FORTIC avrebbe potuto rappresentare per la scuola italiana, qualora oltre la dimensione tecnica fosse stata particolarmente curata ed approfondita alla dimensione didattica di utilizzo delle TIC negli insegnamenti disciplinari.<sup>1</sup>

In questo sesto ed ultimo contributo si intende orientare la riflessione verso la nuova figura professionale del Media Educator.

#### Il bisogno sociale del media educator

I continui sviluppi della tecnologia del ventesimo secolo hanno portato la realtà sociale e culturale del nuovo millennio ad essere fortemente caratterizzata dai media, tanto che si può parlare di un sistema sociale fondato sui media stessi.

I media e le tecnologie della comunicazione sono divenuti parte integrante del tessuto sociale così da appartenere in modo quasi naturale alle attività di comunicazione, scambio, costruzione della conoscenza che vedono quotidianamente coinvolti i soggetti.

Questa globalizzazione offre sicuramente agli individui nuove opportunità: una maggiore disponibilità dell'informazione, una maggiore possibilità di comunicazione che abbatte le distanze, la razionalizzazione e la velocizzazione dei processi di produzione della conoscenza, il superamento delle chiusure localistiche e la costruzione di una cittadinanza universale.

Comporta, però, anche la registrazione di una serie di problemi ed attenzioni: il rischio di un indebolimento della soggettività, il rapporto tra accesso all'informazione e giustizia, il diritto alla verità delle informazioni, la tutela delle relazioni interpersonali.

La pervasività dei media nella vita quotidiana rende quindi necessario per tutti gli utenti un adeguato bagaglio critico. Si è chiamati ad un continuo aggiornamento teorico-pratico che renda consapevoli delle numerose implicazioni legate all'uso dei media. Per questo è importante saper avvicinare i prodotti medialità con gli strumenti idonei: competenza linguistica, capacità di analisi, coscienza critica, competenza tecnica.

Sembra difficile valorizzare queste opportunità e minimizzare l'impatto di questi problemi senza la costruzione di una cultura che metta al centro delle attenzioni istituzionali l'educazione come strumento di tutela dei diritti e costruzione della cittadinanza.

La Media Education si propone di promuovere e sostenere la costruzione della cittadinanza e la salvaguardia dei valori umani indicandone gli strumenti operativi nell'alfabetizzazione ai linguaggi medialità, nell'analisi critica dei messaggi e delle strategie comunicative ad essi sottese, nell'interpretazione attenta dei consumi in relazione ai contesti sociali e culturali cui i soggetti appartengono, nell'uso creativo e consapevole delle potenzialità espressive proprie dei diversi media e dei loro linguaggi.

Risulta, quindi, indispensabile il rico-

noscimento di una identità culturale e sociale a tutti i soggetti (media educators) che operano in ambiti educativi ed utilizzano come strumento i media o facendo dei media il loro oggetto di intervento e di riflessione. In sostanza occorre passare dalla registrazione del bisogno sociale di questa figura e dalla sperimentazione spesso lasciata alla volontà dei singoli o dei gruppi a un riconoscimento chiaro di identità e di spazio operativo.

Le due prospettive di lavoro:

Secondo le tesi di Rivoltella P.C. e Marazzi C.<sup>2</sup> si possono essenzialmente ipotizzare due prospettive di lavoro:

– Prospettiva sistemica

Ogni organizzazione di produzione di beni e/o di servizi promuove e produce al suo interno un livello talmente alto di cultura e di responsabilità sociale da investire direttamente proprie risorse nella acquisizione in organico e/o con contratto d'opera della figura professionale del Media Educator.

– Prospettiva didattica ecologica

Si accredita la figura del Media Educator nella scuola e nell'extrascuola come profilo professionale nuovo, esperto di educazione e di processi comunicativi, capace di riflessione, coordinamento e intervento nelle attività che riguardano l'uso dei media e delle nuove tecnologie.

#### Il media educator nella scuola: ipotesi operative

Una prima ipotesi operativa di presenza del Media educator nella scuola è che il Media Educator sia nell'organico di scuola o come Funzione Strumentale al POF o come docente disciplinare con la Media Education, che è disciplina con un proprio curriculum

Una seconda ipotesi operativa di presenza del Media Educator nella scuola è che il Media Educator sia un esperto extrascolastico che interviene

di Nerino Arcangeli  
IRRE Emilia Romagna

in classe con il team dei docenti; che anima attività extracurricolari; come formatore e tutor dei docenti.

Queste le prospettive future del Media Educator nella scuola:

- punto di riferimento per i docenti che utilizzano la Media education con itinerari diretti e indiretti di insegnamento;
- promotore e coordinatore di iniziative "mediali" della scuola;
- persona competente per supervisione di ideazione, di progettazione, di realizzazione e di valutazione di attività in Media Education.

L'attuale situazione nella scuola

Nella nostra scuola l'educazione ai media ha sofferto di tre non trascurabili limitazioni:

- la non sistematicità: l'educazione ai media nella scuola è finora avvenuta più per l'entusiasmo e la buona volontà di qualche insegnante, piuttosto che essere frutto di una programmazione motivata e condivisa;
- la non organicità degli interventi: si è trattato prevalentemente di interventi occasionali e a se stanti, piuttosto che di parti di un piano complessivo e organico;
- la scarsa interdisciplinarietà: gli interventi, essendo opera isolata di volontari, non hanno coinvolto la scuola come istituzione educativa e i suoi organismi collegiali, il collegio dei docenti e i consigli di classe. È mancata l'idea di curriculum scolastico applicata alla conoscenza e alla pratica dei media.

Ha, invece, ottenuto un promettente successo il piano triennale (1997-2000) promosso dal Ministero della Pubblica Istruzione per l'introduzione delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione e anche il sito web: [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it). Con la Circolare Ministeriale 21 maggio 2002, n. 55, che ha come oggetto: Piano Nazionale di Formazione sulle Competenze Informatiche e Tecnologiche del Personale della scuola (Decreto Consiglio dei Ministri 22 marzo

2001), il MIUR lancia il piano per l'attuazione di quanto deliberato dal Consiglio dei Ministri con decreto 22 marzo 2001, nell'ambito del Piano di Azione italiano per la Società dell'Informazione, che a sua volta ha costituito una risposta alle indicazioni date a livello europeo con il Piano di Azione e-Europe varato a Lisbona nel marzo del 2000.

Il progetto è articolato in tre tipologie di percorsi formativi tesi a dare competenze:

- sull'uso del computer nella didattica e nella gestione della scuola (coinvolti circa 1/3 dei docenti di tutte le scuole);
- sul coordinamento e l'orientamento all'uso delle risorse tecnologiche e multimediali nella didattica (coinvolto 1 docente per scuola);
- sulla configurazione e sulla gestione di infrastrutture tecnologiche nelle scuole (coinvolto 1 docente per due o tre scuole).

Il media educator nella scuola: una risposta originale FORTIC

Il Piano Nazionale di FORMazione degli Insegnanti sulle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione, da cui l'acronimo FORTIC, attualmente ha attivato sul territorio nazionale il percorso A (che sarà terminato entro dicembre 2003), il percorso B (in fase avanzata di attuazione) ed il percorso C (appena avviato).

Il percorso formativo A: INFORMATICA DI BASE

I corsisti hanno potuto scegliere 10 moduli da un paniere di 14, suddivisi in due aree:

- sette fanno riferimento agli obiettivi delineati nell'European Computer Driving Licence (ECDL) che individua sette aree di competenza, per ognuna delle quali sono precisati, all'interno di un syllabus, le abilità da raggiungere;
- sette esplorano i temi relativi all'intreccio tra nuove tecnologie, didattica, modelli di apprendimento e professionalità docente con la presenza di un modulo su alcuni concetti di informatica teorica.

L'organizzazione dei corsi prevede che ogni docente possa costruire un proprio percorso individualizzato

scegliendo i 10 moduli da seguire tra i quattordici proposti. In tal modo qualunque percorso il docente abbia costruito comprenderà almeno 3 moduli di ognuna delle due aree.

Vengono garantiti, in tal modo, sia l'acquisizione di competenze e abilità nell'uso degli strumenti tecnologici, sia momenti di riflessione e di approfondimento sulla rilevanza didattica delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione. Tale flessibilità garantisce ai docenti la possibilità di approfondire i temi verso i quali hanno maggiore interesse, e di integrare e completare le competenze già possedute.

Al fine di promuovere l'interesse dei docenti e di favorire l'applicazione immediata di quanto appreso, la scelta dei materiali e delle proposte esercitative ha riguardato problematiche didattiche e ambiti disciplinari. In tal modo lo studio di casi mirati all'attività scolastica quotidiana sarà un mezzo per aumentare la consapevolezza del valore aggiunto delle TIC.

Le attività proposte dovranno, pertanto, tenere conto il più possibile dell'ordine di scuola di provenienza dei corsisti.

Il percorso formativo B: DIDATTICA E TECNOLOGIE

Questo percorso consta di dieci moduli. Ogni modulo è descritto in modo sufficientemente analitico e fornisce la descrizione dello scopo che intende perseguire, delle aree tematiche con i rispettivi argomenti, degli obiettivi di tipo conoscitivo e operativo. La fruizione dei moduli dovrebbe essere quanto più possibile flessibile, tenendo conto degli interessi, delle competenze pregresse, delle conoscenze dei corsisti. A tal fine, ogni modulo è pensato con una forte coerenza interna, ma una debole interrelazione con gli altri moduli. La relativa ricchezza e articolazione di ogni singolo modulo lascia spazio, in sede di erogazione del corso, alla valorizzazione della variabilità di interessi che può determinarsi all'interno dei singoli gruppi classe.

Il percorso formativo C: GESTIONE DELLA INFRASTRUTTURA TECNOLOGICA

In questa area si possono identificare

due possibili percorsi:

- Livello - C1

Un percorso teso a creare una figura in grado di gestire le reti delle scuole dal punto di vista del loro uso quotidiano, configurare le stazioni di lavoro, installare e disinstallare i software applicativi e didattici, fornire supporto ai docenti della scuola o della rete di scuole per l'uso degli strumenti tecnologici, avere una visione dello sviluppo delle tecnologie sufficiente per fornire consulenza ai dirigenti scolastici per le scelte della scuola.

- Livello - C2

In questo caso, la maggior parte delle competenze previste al punto precedente sono da considerarsi un prerequisito, tale percorso è infatti teso a creare una figura in grado di sovrintendere alla progettazione, realizzazione, organizzazione e gestione di una rete di istituto. Si tratta di formare una figura fortemente caratterizzata per le sue competenze informatiche nell'area delle reti locali e geografiche, dei principali protocolli del mondo Internet, dei sistemi operativi di rete, delle architetture applicative, dei servizi erogabili e fruibili via rete, ecc. Queste conoscenze di carattere generale dovrebbero essere coniugate con specifiche abilità relative alla installazione, configurazione e gestione di server di rete ed alla configurazione dei principali servizi di rete: mail server, ftp server, Web server, news server, list server, proxy server, sistemi di messaggistica/collaborazione/conferencing complessi.

Nell'ultima pagina dell'allegato che illustra i percorsi di questa area, si trova una tabella riassuntiva con l'indicazione dei moduli che concorrono a costruire ognuno di essi.

La distinzione consiste sostanzialmente nella capacità o meno di operare su sistemi server e la durata dei due corsi è diversa: il livello C1 si articola come gli altri in 10 moduli per complessive 120 ore, mentre il livello C2 prevede 14 moduli con un impegno di 168 ore (84 in presenza e 84 in autoformazione).

Le Direzioni Regionali attiveranno corsi per i livelli C1 e C2 sulla base delle domande pervenute e, nonostante alcuni moduli siano comuni

ad entrambi i percorsi, è preferibile che i gruppi classe siano separati per i due livelli.

Alcuni elementi di valutazione

Se si analizza la struttura del piano FORTIC si può ipotizzare che riuscirà certamente a fornire a molti insegnanti l'opportunità di entrare in contatto e di familiarizzare con le strumentazioni informatiche, ma non potrà essere certamente in grado di formare una figura professionale di Media Educator con le caratteristiche evidenziate nella prima parte di questa riflessione.

Si è, peraltro, convinti che, se il piano stesso non avrà sviluppi concreti fornendo agli insegnanti che vi hanno partecipato occasioni e aiuti per utilizzare nella pratica didattica quotidiana, la multimedialità, correrà il rischio di causare in loro un analfabetismo di ritorno, e un progressivo allontanamento da queste strumentazioni.

Risulta, quindi, ancor più evidente la necessità di avere una figura di MEDIATORE MULTIMEDIALE all'interno di ogni istituzione scolastica che permetta al piano stesso di raggiungere gli obiettivi che si era proposto.

Piacevolmente in dialogo con te...  
che hai letto

E' stato questo il sesto contributo al tema "educazione e media" e come tale si è focalizzato sull'analisi di alcuni aspetti della figura professionale del Media Educator.

Qualora il tema ti interessi, se vuoi, puoi proporre tue considerazioni. Puoi utilizzare la mia email: [nerinoarcangeli.it](mailto:nerinoarcangeli@nerinoarcangeli.it).

Sarò lieto di risponderti e di riportare le tue idee all'interno di prossimi articoli di una seconda serie.

Di questo ti ringrazio anticipatamente.

Nel frattempo ti offro un messaggio a conclusione di questi sei riflessioni, lo potrai utilizzare a tuo piacimento.

È una frase tratta dall'articolo 2 della "Carta di Bellaria":

"... Interpretando questo scenario e raccogliendo l'istanza in favore di una nuova centralità dell'educazione, in contesto internazionale e in manie-

ra sempre più convincente anche nel nostro paese la Media Education si è andata proponendo come sensibilità culturale e ipotesi di intervento adatta alle circostanze. La Carta di Bellaria, mentre propone alle istituzioni la Media Education come strategia per gestire al meglio l'educazione alla cittadinanza nella società dell'informazione, ne sottoscrive e propone una definizione ampia che la intende come «quel particolare ambito delle scienze dell'educazione e del lavoro educativo che consiste nel produrre riflessione e strategie operative in ordine ai media intesi come risorsa integrale per l'intervento formativo». Questa definizione indica la duplice natura della Media Education, insieme ricerca e intervento sul campo, propone di tenere in considerazione tutti i media (dai tradizionali ai new media), fa riferimento genericamente all'intervento formativo sottintendendo che i suoi spazi non sono solo quelli della scuola, ma anche della famiglia, del non profit nelle sue diverse forme e dell'impresa...".<sup>3</sup> Auguri per una piacevole riflessione, stimolatrice di proposte operative e soprattutto di azioni.

### Note

(1) I cinque precedenti contributi sono stati pubblicati nei seguenti cinque numeri della rivista "Innovazione educativa": 1°- Educazione e media: elementi pedagogici nel numero 6/2001; 2°- Educazione e media: elementi strategici nel numero 1/2002; 3°- Educazione e media: elementi didattici nel numero 2/2002; 4°- Educazione e media: indicatori di qualità nel numero 3-4/2002; 5°- Educazione e media: elementi operativi nel numero 1/2003.

(2) RIVOLTELLA P.C. e MARAZZI C. (2001), *Le professioni della media education*, Roma, Carocci.

(3) La "Carta di Bellaria" sull'educazione ai media e alle tecnologie nell'Italia del nuovo millennio, maggio 2002. Per ulteriori approfondimenti relativi alla Media Education: <http://www.medmediaeducation.it/> - <http://www.seieditrice.com/sei/Docenti/Orientamenti/284/Giannatelli.htm>



## Teatro, intercultura e lingue straniere

di Lucia Cucciarelli  
IRRE Emilia Romagna  
e Gabriella Pecorari  
insegnante

***Sono sempre più numerosi i giovani che apprezzano i laboratori teatrali a scuola perché capiscono che assumere ruoli diversi, così come liberare la propria creatività espressiva e i propri mezzi non verbali, sia un modo insostituibile per realizzare una comunicazione autentica.***

Chi si occupa di pedagogia interculturale guarda ai linguaggi artistici e teatrali come a un immenso serbatoio di potenzialità creative che risultano sempre trasversali alle culture, ma che, allo stesso tempo, sono i luoghi in cui si manifesta la peculiarità di un popolo e la più spiccata soggettività individuale.

Le manifestazioni artistiche hanno questa duplice valenza: sono contemporaneamente un fenomeno universale capace di superare i confini culturali, ma anche espressione della diversità di un gruppo e di un individuo.

L'arte, spazio dei mille significati e della libertà mentale di ogni individuo, simbolo della condizione esistenziale dell'uomo, compagna da sempre della storia dell'uomo, accoglie tensioni e conflitti, ma propone anche nuove mediazioni di opposti significati.

Il teatro che Shakespeare dedicava al suo tempo recuperava luoghi mitici e archetipi, ma sapeva comunicare i problemi contemporanei e dopo lunghi secoli ogni rappresentazione shakesperiana ridiventa specchio del presente, le passioni antiche si riaccendono e il miracolo dell'arte perpetua la magia di avvicinare il tempo e di regalare una dimensione reale ai

luoghi dell'immaginazione.

La finzione scenica non solo riattualizza, ma, trascinando lontani messaggi nel piccolo spazio di una scena illuminata, riscopre anche i volti nascosti dell'arte, espressioni prigioniere, messaggi liberati da vecchie convenzioni.

La riflessione estetica, la consapevolezza di diversi codici, le tecniche e gli strumenti espressivi diventano mezzi preziosi per esperienze educative che valorizzano la diversità culturale come luogo privilegiato di scambi e incontri formativi.

I giovani apprezzano sempre più l'alternanza del teatro con la vita della scuola perché capiscono che assumere ruoli diversi, punti di vista sconosciuti, ma anche solo liberare la propria creatività espressiva e i propri mezzi non verbali, sia un modo insostituibile per creare una comunicazione autentica.

### Lingua e Cultura

Nella grande trasformazione culturale in cui tutta l'Europa è impegnata il binomio Lingue straniere e Cultura è il grande sfondo di una cooperazione fra le istituzioni scolastiche di 25 paesi che intendono allargare l'area della condivisione e costruire una nuova formidabile comunità di apprendimento. Numerosi sono i programmi comunitari - Cultura, Media - che sostengono questo dialogo interculturale e la conoscenza del patrimonio europeo, anche se forse è proprio Socrates che consente più in generale alle scuole un accesso alla cultura e una mobilità intellettuale che non ha precedenti nella storia del nostro continente.

L'acquisizione di almeno due delle lingue della comunità europea è anche uno degli obiettivi del Libro Bianco Imparare e apprendere:

verso la società conoscitiva, pubblicato dalla Comunità Europea nel 1995.

Questa competenza, che consiste nell'essere in grado di saper usare la lingua straniera con una certa scioltezza, sia nella comunicazione scritta, sia soprattutto in quella orale, nei vari domini o contesti di situazione in cui il cittadino europeo può venirsi a trovare a seconda delle varie fasce di età ed interessi o esigenze (turismo, studio, lavoro), non è data come acquisita in modo permanente e stabile, ma è concepita come un processo di continuo apprendimento che accompagna il soggetto per tutto l'arco della sua esistenza, nel quadro della cosiddetta educazione permanente.

È su questi aspetti linguistici, in particolare nel contesto scolastico, che si innescano inevitabilmente aspetti culturali e della tradizione dei singoli paesi di cui il teatro è da sempre luogo privilegiato di identità e scambio.

Sarà banale, ma non inutile, ricordare che la parola teatro deriva dal greco theatron che indica sì l'edificio architettonico dove avveniva la rappresentazione, ma anche l'intima esperienza di percepire le immagini e di coniugarle con il proprio vissuto.

La metodologia che utilizza il teatro si fonda sui principi della comunicazione interpersonale e della costruzione di un'azione comune e solo i contesti di insegnamento-apprendimento che stimolano la comunicazione in una situazione autentica promuovono l'apprendimento della lingua anche nei suoi aspetti fonetici e fonologici.

Le metodologie che utilizzano il teatro danno inoltre la massima rilevanza alla competenza socio-linguistica legata alla comprensi-

ne del contesto sociale nel quale ha luogo la comunicazione, inclusa l'attenzione ai ruoli, alle intenzioni comunicative e alle strategie per l'iniziazione, la chiusura e il mantenimento della comunicazione. Nell'insegnamento-apprendimento basato sul teatro, la lingua è vista come un sistema per l'espressione di significato, con la conseguenza che le unità primarie di linguaggio non sono le caratteristiche grammaticali e strutturali, ma le categorie di significato come vengono espresse nel discorso autentico.

Lo sviluppo delle attività teatrali risulta essenziale nella formazione dei giovani europei per creare modalità comuni sia nell'espressione linguistica che in quella artistica.

### Il teatro nelle scuole dell'Emilia Romagna

In Italia la pratica teatrale non è inserita in modo organico nei programmi ministeriali, ma fa parte delle attività integrative liberamente decise ed attuate nelle scuole. Dall'indagine svolta dall'IRRE ER sulla tipologia delle azioni e dei progetti europei svolti, nell'arco temporale 1996-2001, si ricava l'importante notizia del vasto utilizzo delle tecniche teatrali come area privilegiata di confronto interculturale fra le scuole europee dei paesi partner di progetti.

In numerosi casi si parte dalla rilettura critica di un testo per avviare le successive fasi di riscrittura, anche in più lingue, e messa in scena, mobilitando quindi una stretta collaborazione tra docenti e studenti di vari paesi nella fase di lettura e di approfondimento del testo e nelle successive elaborazioni, che possono risultare nella messa in scena o nello sviluppo di competenze specialistiche quali per esempio la regia, l'allestimento delle scene, delle musiche o dei costumi. Per questo, l'attività teatrale si è nel tempo dimostrata un prezioso strumento didattico per l'apprendimento delle lingue e di quelle competenze fondamentali

che vengono richieste in ambito linguistico: controllo della voce e della gestualità, della dizione, dell'intonazione, etc.

### L'Europa in Scena

L'IRRE Emilia Romagna, che dal 2001 cerca di sviluppare un network fra le istituzioni preposte alla diffusione della dimensione europea dell'educazione, ha trovato piena consonanza nell'attività di promozione dell'Info Point del Comune di Bologna per riconfermare i valori fondanti dell'Europa e celebrare la festa del 9 maggio 2003 in un modo più innovativo e vicino ai giovani.

L'Info Point di Bologna è il centro di Informazione Europea attivato dal 1997 dal Comune di Bologna, fa parte delle reti ufficiali di informazione dell'UE ed è coordinato e cofinanziato dalla Commissione Europea, Direzione Generale Stampa e Comunicazione.

IRRE ER, sulla base di una ricerca svolta nel 2002, aveva già mappato i laboratori teatrali delle scuole attivi sul territorio regionale e attraverso i membri della Commissione Modulo Europa, che riunisce presso IRRE ER numerosi esperti di progettazione europea degli istituti scolastici della regione, è riuscita facilmente a individuare una dozzina di scuole particolarmente aperte alla sperimentazione.

In questa occasione l'Info Point ha curato i rapporti con il Comune di Bologna allestendo uno spazio teatrale di eccezionale valore nella cinquecentesca Sala Farnese di Palazzo d'Accursio e ha organizzato uno spazio informativo per la diffusione dei materiali cartacei e digitali prodotti dalla Commissione Europea che consentono ai giovani di affacciarsi al panorama delle possibilità di studiare, lavorare e progettare nella dimensione europea rendendosi protagonisti di questo eccezionale momento di trasformazione storico sociale.

La messa in scena del 6 maggio

La manifestazione del 6 maggio è stata rivolta in particolare proprio alle scuole che già sperimentano il teatro come luogo ideale in cui incontrare la cultura europea ed esplorare il linguaggio dell'arte; tuttavia non è stato facile trovare gruppi disponibili a dedicare ore pomeridiane all'esperimento che intendevamo proporre.

Una felice concomitanza di date ha reso possibile l'attuazione del laboratorio presso il "Liceo Artistico Arcangeli" di Bologna con un gruppo di studenti, attori dell'"Istituto d'Arte" di Bologna e del medesimo Liceo Artistico.

Un paio di incontri hanno consentito al regista Alain Leverrier di spiegare l'idea progettuale e far lavorare i giovani attori in sequenze di improvvisazione guidata. Il terzo incontro è stato l'evento che si è svolto nella Sala Farnese di Palazzo d'Accursio che, davanti allo sguardo stupefatto dei custodi, nel giro di pochi minuti si è rimpaginata nella circonferenza di un teatro greco e il proscenio ha ospitato un enorme pannello con la raffigurazione della nuova Europa con il nuovo spazio allargato.

Nelle file concentriche di sedie hanno preso posto decine di studenti ed insegnanti inizialmente intimiditi; nel corso della azione teatrale che il gruppo di Bologna ha messo in scena, sono stati trascinati dalle scansioni musicali per trasformarsi in coprotagonisti dell'evento - ispirato al tema dei pregiudizi e degli stereotipi europei - mimando e rincorrendo le figure che nell'arco di tre ore si sono incessantemente snodate.

### Espressioni teatrali nella pedagogia interculturale europea

Europa e teatro è un binomio che la storia ha coniugato in infinite declinazioni in ogni parte del nostro continente

È come se un lunghissimo nastro avesse raccolto miti, leggende, immaginario collettivo, cultura popolare e leggende eroiche e in



una giostra di immagini e suoni avesse fatto danzare le mille figurine nel vento.

Un vento che ha accompagnato la diaspora dei Celti nella Francia meridionale e nell'Italia padana, le calde note spagnole degli Ebrei sefarditi fino ai minareti di Serajevo, i riti d'amore gitani nelle sensuali stilizzazioni del flamenco, i cori della Grecia classica nel Mediterraneo, gli echi di guerra delle saghe germaniche nei canti delle montagne.

L'immaginazione di Shakespeare reinventava le città italiane nel suo spazio scenico e gli sfondi rinasci-

mentali viaggiavano con i giullari di corte, con le compagnie itineranti e con i comici della commedia dell'arte, il cui flusso di creatività ha incessantemente percorso le strade d'Europa e ha da sempre attraversato le ricerche e gli studi di tutti coloro che si sono dedicati all'insegnamento delle lingue delle letterature straniere. Infatti, lo sviluppo delle attività teatrali risulta essenziale nella formazione dei giovani europei per creare modalità comuni sia nell'espressione linguistica che in quella artistica.

Le scuole che hanno partecipato all'Europa in scena

Istituto Artistico d'Istruzione Superiore

Arcangeli Bologna  
Istituto d'Arte Bologna  
Istituti Aldini Valeriani e Sirani Bologna  
Liceo Minghetti Bologna  
Istituto Laura Bassi Bologna  
Istituto Comprensivo n.10 Bologna  
ITC Ginanni Ravenna  
Istituto Rambaldi Valeriani Imola (BO)  
IPPSSAR Vergani Ferrara  
ITIS Copernico Carpeggiani Ferrara  
Scuola Media Dante Alighieri di Sant'Agostino Ferrara  
Ipsia Giordani Parma  
Liceo Ulivi Parma  
ITC Scaruffi - Levi - Tricolore Reggio Emilia  
Istituto Don Magnani Sassuolo (MO)

## L'utopia nella ricerca

di Giuliana Santarelli  
insegnante

**La ricerca nella scuola non si realizza unicamente secondo la normativa, come non è sufficiente per ricercare la definizione di standard professionali espliciti. Occorre intervenire sull'essere ricercatore**

L'ombra nella ricerca

L'ombra è un fenomeno ottico oppure un riflesso dell'anima, un'amica silenziosa o un'immagine psichica che affascina, inquieta, incuriosisce, non si lascia catturare, gioca con noi, spesso si prende gioco di noi. Fantasma enigmatico, da sempre spaventa l'uomo perché appare e si dilegua, cresce e scompare, appartiene al corpo e tuttavia è inafferrabile. L'ombra è qualcosa di più di un semplice fenomeno ottico. Culture lontane tra loro vedono l'ombra come simulacro e riflesso dell'anima: nelle Metamorfosi Ovidio chiama Plutone "re delle ombre" e Dante si rivolge alle anime chiamandole "ombre". L'ombra nasconde, nella sua oscurità, un mistero che ci riguarda da vicino: la nostra anima,

il nostro io più profondo. In campo psicanalitico, l'ombra è stata spesso posta in relazione con la costituzione del sé: l'incontro con se stessi significa anzitutto l'incontro con la propria "ombra", scrive Jung in Gli archetipi dell'inconscio collettivo. Non sempre però si pensa all'ombra con tratti foschi; in un'accezione meno drammatica l'ombra può rappresentare l'inesplorato, ciò che ha contorni inconsistenti, fugace perché cangiante, il prospettico legato all'inclinazione dei raggi solari, il non detto perché problematico e poco chiaro, ciò che è oscuro perché non si ha avuto il tempo di portare alla luce. Pur restando sempre in poca luce, l'ombra può rappresentare ciò che è materia opaca e informe e attende il momento opportuno per essere spiegato.

L'insegnante ricercatore

Quando proviamo di descrivere il rapporto fra conoscenza-ricerca e ricerca-formazione ci interroghiamo su come essere, non solo cosa fare: l'insegnante che fa ricerca a scuola come concepisce il suo ruolo, quale percezione ha di sé, a quali funzioni assolve, quale immagine ha del suo

lavoro e della sua storia formativa? La normativa parla di ricerca come se questa competenza fosse scontata e a portata di mano ed esistono elenchi di requisiti necessari e di caratteristiche professionali per un insegnamento efficace. Ma cosa connette la persona alla pratica della ricerca, è un modo di interpretare il mondo, è un atteggiamento culturale, è il risultato del corso di studi? Potremmo scoprire che non possiamo uniformarci a standard e che alcune competenze sono profonde, collocate in una zona d'ombra che richiede un'indagine, non per raggiungere una totale trasparenza, ma per dare alla possibilità, al senso, al progetto l'occasione di mostrarsi. Occorre mettere in luce aspetti epistemologici e pedagogici propri della dimensione etica dell'impegno e della costruzione esistenziale in quanto requisiti per la ricerca e trarli fuori da quell'ombra dove la scuola li confina ed oscura, con la complicità silenziosa dei suoi protagonisti.

L'utopia: il territorio della ricerca  
"Se consideriamo che il capitalismo è diventato globale e ha occupato tutti i luoghi della terra, a contrastarlo non resta che "uto-

pia”, ossia quel non luogo dove si sono rifugiati o sono stati confinati, spinti sia da destra sia da sinistra, personaggi, progetti, idee, proposte, finite nell’unico posto al mondo che accetta tutti i detriti della storia. Da questo non luogo non possono nascere, oggi, organizzazioni di contrasto, strategie di riscatto o rivoluzioni liberatorie, ma solo una chiamata che viene dal futuro, dalle sorti future della terra e dell’uomo, ... “

Questo passo, tratto da “Piccoli mondi utopici” di U. Galimberti, apparso su “Repubblica” il 26 giugno nella recensione del libro di Irene Bignardi “Le piccole utopie”, può introdurci al tema dell’utopia nella scuola, dove ci sono progetti e idee che sfuggono alle leggi del profitto e vanno in direzione del futuro.

E ancora, nello stesso articolo, si riporta quando Niklas Luhmann scrive nel 1970 Stato di diritto e sistema sociale e si domanda: “Tutto potrebbe essere diverso, ma che cosa posso modificare io?” La sua risposta .... è “Quasi nulla”. Oggi, sostengono gli autori, coloro che agiscono con progetti limitati, circoscritti nello spazio e nel tempo, possono modificare le regole del loro esistente, non con le grandi utopie, ma nei modi più concreti e modesti che sono le utopie limitate e perciò in qualche loro aspetto realizzabili. Se l’utopia è il viaggio della mente, gli itinerari della ricerca offrono tante possibilità di scoperta.

Si potrebbe tratteggiare uno sfondo che connetta ricerca, insegnante ricercatore e formazione attraverso l’esplorazione dei seguenti dispositivi:

**Il viaggio: la metafora**

Il viaggio interrotto dal naufragio, il sogno seguito dal risveglio, la scoperta di una nuova realtà per migliorare la vita reale rappresentano i modi in cui il pensiero prefigura un cambiamento. Il pensiero va all’esterno ed esprime ciò che

desidera, l’esterno e l’estraneo sono ineludibili. La nostra conoscenza di uomini e donne è un viaggio che si esprime e si racconta attraverso le nostre traiettorie, dove quotidianità e ideazione, esistenza e professione sono intimamente connessi. Viaggiare è partire, rinascere e rivivere in altri mondi, viaggio dunque come ricerca, come scoperta e avventura. Avventura e viaggio non sono la stessa cosa: nell’avventura lo sguardo è al futuro e al fine, alla ricerca del senso, alla trasgressione. Il viaggio è il viaticum con tutto ciò che serve, come dicevano i latini, per mettersi in viaggio. Quel che importa nel viaggio è il percorso dove si cerca un itinerario ideale. Il concetto di viaggio come metafora di itinerario ci induce a pensare al cambiamento, alla diversità, alla consapevolezza, alla discontinuità, al nuovo, ma anche al ritorno, naturalmente cambiati.

**La progettualità: il futuro**

La parola educazione rinvia ad un’azione intenzionale che assume il significato di un progetto. Dal latino iacio il prefisso pro rinforza l’idea del lancio in avanti, della possibilità, dell’anticipazione del futuro. L’idea di progetto è importante nel pensiero occidentale e si riferisce all’uomo nella sua capacità di elaborare progetti e di vivere la propria vita come progetto, come ci insegna la filosofia di Heidegger. La dimensione progettuale dell’educazione si traduce attraverso l’azione. In questa operazione il docente compie la parte più rilevante della sua ricerca in termini di scelte e decisioni, fini e principi, indicazioni metodologiche e contenuto. Chi educa fa delle scelte e prende decisioni guidato dalle intenzioni proprie del suo modo di vedere e interpretare il mandato educativo. Scelte e decisioni assumono la forma di veri e propri progetti di cui l’educatore si assume la responsabilità. Si apre una riflessione su quali sono gli spazi per le libere scelte, le decisioni e l’impegno destinati agli insegnanti.

**Fra situazione e visione**

Il viaggio e il futuro, figure di una metafora avventurosa, si addicono al visionario. Visionario è colui, secondo Quaglino, che sa comunicare il senso di una direzione presa, sa orientare le persone, sa lanciare sfide comunicative, tenta di far comprendere agli altri un’idea o la pre-visione di un’idea. Il visionario è motivato, conosce il progetto, si impegna e impiega energia, definisce e articola la visione, coinvolge gli altri, si prende cura, ha senso di appartenenza e di autostima. La visione non opposta ma di fronte alla situazione, principio di tensione creativa, ma anche esame di realtà e azione in situazione. Senza visione non c’è utopia, non c’è tensione creativa, non c’è la generazione di nuovi modi di guardare. Il visionario connette realtà e possibilità, attualità e futuro, situazione e cambiamento, tradizione e innovazione mediante strumenti ed atteggiamenti mentali aperti alla prova, capaci di uscire dalla consuetudine e dalla routine, simile, come scrive Romano Madera in un suo bellissimo libro *L’animale visionario* (Il Saggiatore), “alla chiamata che un giorno mosse Abramo a lasciare la sua casa, la sua terra, il suo popolo, per diventare il padre di una popolazione utopica, all’epoca senza luogo, come senza luogo è già il nostro abitare sulla terra. Infatti l’unica civiltà che si va diffondendo, a scapito di tutte le altre possibili espressioni tradizionali e non, è la civiltà del profitto, che oggi appare come l’unico generatore simbolico dell’ordine che deve regnare sulla terra”. (articolo citato).

**La ricerca: interrogare l’azione**

Fare ricerca per interrogare l’azione costituisce uno dei processi di elaborazione della conoscenza. L’attività lavorativa quotidiana si fonda sul tacito conoscere nell’azione, un certo tipo di attività cognitiva è inerente all’azione, nell’azione si coglie il procedere del pensiero. L’organizzazione della nostra conoscenza si è sviluppata nello sforzo

di esplorare il mondo esterno, essa stessa fa parte di questa ricerca ed esplorazione: questo processo richiede consapevolezza e chiede di essere portato consapevolmente in educazione. La riflessione sui processi di costruzione della conoscenza nei contesti di azione professionale è un percorso formativo poco praticato nella scuola. Come metodologia di ricerca sull'azione serve una strategia di esplorazione attiva dei processi di costruzione della conoscenza, come afferma Munari, finalizzata alla presa di coscienza da parte del soggetto operante dei propri processi cognitivi.

**La riflessione: una scelta epistemologica**

La riflessione è una attività cognitiva che si sviluppa durante l'azione. Il modello formativo delle scuole va rivisto a favore di una epistemologia della pratica fondata sul conoscere nel corso dell'azione. Schon richiama Dewey che ha sostenuto questa concezione definendo la situazione problematica, indeterminata, dubbia, confusa e contraddittoria e ha concepito il pensiero riflessivo come profondamente radicato nell'indagine che ha luogo nella realtà. Chi svolge l'indagine non è esterno alla situazione come fosse uno spettatore, è in essa e cambia con essa. È l'indagine lo strumento privilegiato

che combina il ragionamento mentale e l'azione nel contesto reale. Una pratica riflessiva spesso basata sull'incertezza e sul complemento emotivo dell'incertezza induce ansietà che può diventare generatrice di nuova conoscenza: l'incertezza, gli imprevisti e l'inedito hanno un ruolo significativo nella pratica riflessiva come dispositivi metodologici della ricerca.

**Il rischio**

La problematicità è nell'esperienza del rapporto fra il soggetto e il mondo, nei percorsi di ricerca e riflessione che via via si costituiscono. La problematicità è nelle esperienze e nelle storie che si vivono. La situazione problematica ha almeno sempre una possibilità negativa, il possibile include indeterminazione e instabilità, precarietà e rischio. "Ogni possibilità implica infatti, oltre al poter essere, anche il poter non essere. Implicito in ogni scelta e in ogni decisione, il rischio connesso alla scelta della propria esistenza è stato considerato in ambito filosofico da K. Jaspers" Il negativo è il limite stesso di ogni possibilità, chi rischia incontra questo limite, rischiare significa oltrepassare, chi pensa rischia, affronta un pensiero difficile ed incerto. Chi rischia non può stare alle regole perché questo spegne la possibilità di cercare, ideare e pensare, con-

dizione indispensabile che ci porta al di là dei limiti della situazione e di noi stessi, verso il futuro e la speranza. La passione per il conoscere porta sovente verso l'ignoto, non si lascia attaccare dalla cultura dominante, l'uomo che rischia è colui che nella possibilità va a cercare soffrendo in un'idea se stesso. Ogni cambiamento comporta nuovi saperi, decisione, scelta, responsabilità e impegno perché avviene all'insegna del rischio e dell'incertezza. ■

**Bibliografia**

- Anna Maria Mariani, *Pedagogia e utopia* Brescia 1995 La Scuola
- Donald A. Schon, *Il professionista riflessivo* Dedalo
- Giovanni Maria Bertin, *Esistenzialismo marxismo problematicismo* Milano 1970 Vallardi
- Paolo Senni, *Le parole della ricerca* in "Innovazione educativa" N°1 anno XIX gennaio-febbraio 1999
- Gian Piero Quaglino, *Leadership* (a cura di) Milano 1999 Raffaello Cortina
- Alberto Munari, *Si può ancora parlare di formazione?* in "Encyclopaideia" Anno 1 N°1 1997
- Umberto Galimberti, *Enciclopedia di psicologia* Torino 1999 Garzanti

### Un'esperienza di stage all'I.R.R.E.-E.R.

di Loredana Lombardi, insegnante

L'idea di fare uno stage, presso gli Istituti di Ricerca Regionale Educativa, è stata la strada migliore per coniugare il mio attuale ruolo di insegnante elementare con gli apprendimenti del master in Gestione e Organizzazione delle Risorse Umane (Università Alma Mater – Bologna). Da subito ho notato il clima collaborativo e propositivo del team che mi ha guidato per le ricerche della mia tesina. Infatti, mi sono immersa in un ambiente fatto di disponibilità, per ogni tipo di informazione che richiedevo, e di chiarezza, per le spiegazioni datemi. Sono stata stimolata a raccogliere materiale, a partecipare a focus group, a consultare riviste, imparando non solo cosa sia la ricerca in ambito educativo, ma soprattutto me n'è stata trasmessa la passione. Il tema del mio paper conclusivo si è incentrato sui processi dell'autovalutazione, della qualità e del miglioramento delle istituzioni scolastiche. La mia attenzione si è focalizzata, a tal scopo, sul "Progetto S.I.A.S." (Servizio IRRE per l'Autovalutazione delle Scuole), che si configura come sede tecnica di ricerca, formazione e consulenza nel macro processo d'erogazione del servizio di istruzione. Lo stage mi ha permesso, da un lato, di consolidare in concreto gli insegnamenti teorici acquisiti al Master universitario e, dall'altro, di capire quale articolato e meticoloso lavoro richiedono i progetti proposti ogni anno alle scuole. Il lavoro prodotto dall'esperienza all'IRRE, mi ha permesso di terminare nel migliore dei modi i miei studi universitari e, grazie alle conoscenze apprese dai miei tutor, sono stata incoraggiata a migliorare la mia carriera professionale.

## Il Cooperative Learning a scuola

**Origine, approcci e caratteristiche di un metodo di lavoro che consente di acquisire competenze tecniche relazionali.**

**La validità dell'apprendimento, fin dalle prime esperienze scolastiche.**

Che cos'è il Cooperative Learning? L'espressione non significa genericamente "lavorare in gruppo": non basta infatti organizzare la classe in gruppi perché si realizzino le condizioni per un'efficace collaborazione e per un buon apprendimento. Qualsiasi insegnante che si sia cimentato qualche volta in questa pratica lo sa senza bisogno di ulteriori spiegazioni.

Che cosa si intende allora con l'espressione in questione?

Con Cooperative Learning si fa riferimento ad un insieme di principi, tecniche e metodi di conduzione della classe, in base ai quali gli studenti affrontano l'apprendimento delle discipline curricolari (o altro) lavorando in piccoli gruppi in modo interattivo, responsabile, collaborativo, solidale e ricevendo valutazioni sulla base dei risultati ottenuti.

Perché il Cooperative Learning?

L'idea di lavorare insieme non è certo nuova nella storia dell'umanità, ma mai come in questo periodo l'arte della collaborazione appare indispensabile e difficile.

Indispensabile, se si considera l'accelerazione spaventosa con cui in questi ultimi decenni è cresciuto il numero di informazioni tecniche e

scientifiche a fronte di una progressiva parcellizzazione e settorializzazione delle conoscenze individuali, il che obbliga a mettere in comune competenze, conoscenze, risorse, in progetti di ricerca e intervento condivisi. La globalizzazione inoltre induce ad interpretare in termini di interdipendenza i rapporti fra popoli e paesi a livello planetario e i contatti sempre più frequenti fra uomini di culture ed etnie diverse, a seguito di massicce ondate migratorie, evidenzia la necessità di affrontare i problemi della convivenza nell'ottica del bene comune e non delle segregazione e della sopraffazione.

Ciononostante la vita quotidiana sembra connotata, in particolare nelle grandi città, da anonimato, indifferenza, carrierismo e cresce il numero dei ragazzi che hanno alle spalle un'infanzia trascorsa sull'onda dei programmi TV, in condizioni di relativo isolamento dai genitori e dai compagni. Spesso purtroppo anche la scuola riflette ed esaspera queste dinamiche, alimentando un clima di competizione e individualismo fra gli alunni.

Consideriamo invece che per una certa parte delle giovani generazioni il tempo trascorso a scuola potrebbe rappresentare una delle poche opportunità per sperimentare rapporti di tipo collaborativo, per apprendere la flessibilità, l'abitudine a considerare altri punti di vista, la capacità di dare e chiedere aiuto, per sostenere e sentirsi sostenuti: esperienze indispensabili per la salute e il benessere individuale e per l'acquisizione delle competenze sociali richieste in qualsiasi ambito lavorativo futuro.

Di qui l'estrema attualità dell'apprendimento cooperativo in classe e della formazione di insegnanti che sappiano organizzare e condurre esperienze in tal senso con i loro alunni.

Approcci diversi e caratteristiche comuni

Numerose sono le prospettive teoriche, le indagini, le sperimentazioni che stanno alla base delle procedure di Cooperative Learning. Volendo limitare l'esplorazione al secolo scorso, possiamo rintracciare nel pensiero di J. Dewey, nelle iniziative di F. Parker, negli studi di K. Lewin di R. Lippit e M. Deutsch e per certi aspetti di Allport (teoria del contatto) e Rogers (pearson centered learning) le radici di questo orientamento.

Nel panorama odierno si possono distinguere modelli diversi di Cooperative Learning (il "learning together" dei Johnson, il "group investigation" della Sharan, lo "student team learning" di Slavin, lo "structural approach" di Kagan, la "complex instruction" della Cohen...), con aspetti peculiari che li differenziano gli uni dagli altri, ma con un insieme di caratteristiche condivise e fondamentali che ne designano senza alcun dubbio l'appartenenza alla composita famiglia del Cooperative Learning. Quali sono dunque queste caratteristiche? Ci facciamo guidare nella ricerca da M. Comoglio (1996)<sup>1</sup> e da Y Sharan (1998)<sup>2</sup> che approdano sostanzialmente al medesimo elenco, con poche differenze:

- interdipendenza positiva nel gruppo
- responsabilità personale (Sharan)
- interazione promozionale faccia a faccia
- importanza delle competenze sociali
- controllo o revisione (riflessione) del lavoro svolto insieme
- valutazione individuale e di gruppo
- piccoli gruppi eterogenei

di Paola Vanini  
IRRE Emilia Romagna

#### Interdipendenza positiva

Significa percepire che si è legati gli uni agli altri in modo da condividere la sorte: ci si salva o si perisce insieme; non c'è successo individuale se il gruppo fallisce, come in una squadra che perde sono poco significative le prodezze individuali di un cannoniere; d'altra parte il successo di un alunno non esclude quello degli altri, come succede in genere nelle classi competitive, anzi contribuisce a migliorare il livello del gruppo. Cresce la motivazione a preoccuparsi della qualità dell'apprendimento di ogni compagno nel gruppo e la condivisione della soddisfazione per il successo di ognuno.

Il sentimento di interdipendenza può essere alimentato agendo su diverse strutture:

gli obiettivi

(interdipendenza di obiettivi): vengono dati obiettivi comuni a tutto il gruppo;

i compiti

(interdipendenza di compito): si assegnano al gruppo compiti che nessun membro è in grado di eseguire da solo;

i ruoli

(interdipendenza di ruolo): si distribuiscono fra i membri i ruoli necessari ad un buon andamento del gruppo;

le risorse

(interdipendenza di risorse): i materiali e gli strumenti di lavoro vengono forniti non individualmente ma al gruppo che ne organizza l'utilizzo;

la valutazione

(interdipendenza di ricompensa): risulta molto forte quando il successo di ognuno dipende da quello di ogni altro membro del gruppo e quando la valutazione individuale risente sia della prestazione personale sia della valutazione che viene attribuita alla prestazione del gruppo; l'interdipendenza, invece, è molto

più debole quando la valutazione assegnata al gruppo si limita alla media dei punteggi conseguiti da ogni singolo membro.

Responsabilità personale

È necessario che l'insegnante organizzi l'attività e la valutazione seguente in modo da non lasciare spazio a chi "viaggia a rimorchio" pago di un generico voto di gruppo, o a chi tende a sovraccaricarsi di lavoro, in virtù anche delle sue maggiori competenze. È indispensabile quindi alimentare il senso di appartenenza e di interdipendenza positiva fra i membri del gruppo.

Interazione promozionale faccia a faccia

Questa può essere definita approssimativamente come "il clima generale di incoraggiamento e di collaborazione che si respira dentro il gruppo di lavoro, cioè la misura non solo reale, ma pure soggettivamente avvertita della fiducia e della disponibilità di ogni membro nei confronti degli altri" (M. Comoglio, 1999, pag52)<sup>3</sup>. Vi concorrono fattori quali: il rispetto reciproco, l'aiuto e l'assistenza fra i membri, lo scambio di informazioni, materiali, feed-back per migliorare le prestazioni successive, le discussioni per giungere ad una migliore comprensione dei contenuti e/o dei problemi, l'impegno nello sforzo di raggiungere gli scopi comuni. (Johnson e Johnson 1996)<sup>4</sup>

Importanza delle competenze sociali

Tutti gli autori dei vari modelli di Cooperative Learning citati all'inizio di questo paragrafo concordano nel considerare determinanti le competenze sociali ai fini di un buon apprendimento e di una soddisfacente relazione all'interno del gruppo e quasi tutti – ad eccezione di Slavin – attribuiscono all'insegnante, pur con sfumature e accentuazioni diverse, il compito di insegnare esplicitamente tali competenze agli alunni. Ma cosa dobbiamo intendere per competen-

ze sociali?

Fra le diverse categorizzazioni riscontrabili in letteratura sull'argomento, proponiamo la tabella di Goldstein et Al. (1985, p 291), per la sua declinazione in abilità e comportamenti. Suggerimenti interessanti a questo riguardo ci vengono anche da Comoglio (1999 pp 67 –68)<sup>5</sup> e dai Johnson, nell'opera citata; questi ultimi sono gli autori che certamente attribuiscono la maggior attenzione e importanza all'insegnamento diretto, da parte dell'insegnante, delle competenze sociali necessarie per la formazione e il funzionamento dei gruppi e per la realizzazione, al loro interno, di un apprendimento efficace; tali competenze includono pertanto, come è riscontrabile in parte anche nella tabella di Goldstein, l'uso di strategie metacognitive per migliorare la consapevolezza e il controllo delle conoscenze e dei processi per acquisirle.

Controllo o revisione

Gli studenti devono abituarsi, con la guida dell'insegnante, a tenere sotto controllo l'attività del gruppo in relazione alle competenze sociali che si vogliono esercitare, allo sviluppo dell'interdipendenza positiva, alla realizzazione degli obiettivi conoscitivi e cognitivi legati al lavoro ecc. Si esamina inoltre il processo di apprendimento, ricavando informazioni utili dall'esperienza effettuata e facendo ipotesi su come eventualmente migliorarla in seguito. Questa riflessione – revisione che può esser condotta in itinere e/o alla fine di ogni attività, si è dimostrata una variabile importante nel miglioramento dei risultati.

Valutazione individuale e di gruppo  
Questo tema meriterebbe da solo un'ampia trattazione, a cui dobbiamo purtroppo rinunciare per ragioni di spazio; rinviando all'accenno fatto precedentemente a proposito dell'interdipendenza di ricompensa e suggeriamo di ricercare, nelle opere dei principali autori che indichiamo alla fine dell'arti-

colo, le differenze che caratterizzano al riguardo i vari modelli di Cooperative Learning.

Gruppi piccoli e preferibilmente eterogenei

La scelta a favore dell'eterogeneità del gruppo accomuna sostanzialmente gli autori di tutti i modelli citati. I Johnson e Kagan sostengono che le differenze di provenienza, cultura, sesso e competenze all'interno dei gruppi favoriscono attività di elaborazione, ragionamento, memorizzazione a lungo termine dei contenuti, producono maggiori opportunità di peer tutoring e di sostegno e migliorano le relazioni interrazziali, rendendo la classe più gestibile. La Sharan e la Cohen strutturano il loro modello intorno alla proposta di compiti complessi, quali una "ricerca" (Sharan) o "temi", "compiti aperti" che prevedano una molteplicità di abilità (Cohen) proprio per garantire a tutti l'opportunità di mettere in gioco le diverse risorse che possiedono e contribuire al lavoro del gruppo. Ciononostante a volte può essere consigliabile formare gruppi più omogenei a causa dei limiti operativi che quelli eterogenei in certe condizioni possono presentare: dipendenza dal compagno più competente, scarse stimolazioni per gli alunni più esperti, difficoltà a superare differenze o stereotipi molto accentuate ecc.

Per quanto riguarda il numero dei componenti, esso può variare da 2 a 4/5, senza superare questa cifra e tenendo presente che con l'aumentare del numero aumentano sicuramente le stimolazioni, le opportunità, ma sono necessari anche tempi più lunghi e maggiori competenze comunicative e gestionali da parte degli alunni.

Coperative Learning e metodo Feuerstein: possibili sinergie?

Come si può immaginare, la conduzione della classe secondo le modalità del C.L., anche se per tempi limitati e parziali, colloca l'insegnante in un ruolo e postula

competenze e comportamenti profondamente diversi da quelli che caratterizzano la lezione frontale. Competenze e comportamenti che non si improvvisano.

Il nostro Istituto, attraverso alcuni suoi tecnici, fra cui chi scrive, si è impegnato nel gruppo di ricerca nazionale sul Cooperative Learning e da anni promuove sul territorio la diffusione di questa metodologia con consulenze alle scuole per il reperimento di formatori efficaci, organizzazione di seminari regionali<sup>6</sup> e di apprezzatissimi corsi di formazione di 1° e 2° livello, sia in territorio emiliano che romagnolo, per garantire agli insegnanti maggiori opportunità formative e la possibilità di essere accompagnati periodicamente nelle applicazioni da incontri di supervisione con gli esperti a cui è stata affidata la loro formazione.

Tale impegno, accolto con visibile entusiasmo dai nostri corsisti<sup>7</sup>, è espressione dell'interesse che da anni l'IRRE-ER riserva a programmi e metodi volti a migliorare la qualità del rapporto insegnamento/apprendimento, fra cui anche la "relazione d'aiuto" e il metodo Feuerstein.

A questo proposito, è sorprendente constatare quante analogie e indicazioni comuni si possano riscontrare in approcci apparentemente diversi e come non vi siano contraddizioni di rilievo fra essi. Anzi, si ha quasi l'impressione che l'applicazione di uno, in certi casi, possa essere implementata da suggerimenti provenienti dall'altro, che ne sviluppa aspetti meno approfonditi anche se ritenuti importanti, e viceversa. Può essere interessante in futuro portare alla luce in modo sistematico queste analogie e far tesoro di possibili sinergie. Va da sé che un confronto del genere può avere senso e valore euristico a condizione che si parta da un'approfondita e sperimentata conoscenza dei metodi in questione nella loro originalità, per evitare dannose approssimazioni e inutili sincretismi. ■

Riferimenti bibliografici

M. Comoglio, Verso una definizione del Cooperative Learning, in "Animazione Sociale" n. 4, 1996

M. Comoglio, Il Cooperative Learning. Strategie di sperimentazione, in "Quaderni di Animazione e Formazione - Animazione Sociale", Edizioni Gruppo Abele, Torino 1999

D.W. Johnson e R.T. Johnson (1996) Apprendimento Cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento. Erickson Trento

Goldstein A.P. et al. Structured Learning in L'Abate L., Milan M.A. (a cura di) Handbook of social skills training and research New York, John Wiley e Sons, 1985

Y. Sharan e S. Sharan Gli alunni fanno ricerca Erickson, Trento 1998

E.G. Cohen Organizzare i gruppi cooperativi. Erickson, Trento

G. Chiari, Climi di classe e apprendimento, Angeli Milano 1996

M. Becciu, A.R. Colasanti, La promozione delle abilità sociali, Edizioni AIPRE - Roma

Note

1 M. Comoglio, Verso una definizione del Cooperative Learning, Animazione Sociale, n. 4, 1996

2 Y. Sharan e S. Sharan, Gli alunni fanno ricerca, Erickson, Trento 1998

3 M. Comoglio, Interazione promozionale faccia a faccia, in Il Cooperative Learning. Strategie di sperimentazione Quaderni di Animazione e Formazione - Animazione Sociale, Edizioni Gruppo Abele, Torino 1999

4 D.W. Johnson e R.T. Johnson, Apprendimento Cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento, Erickson Trento, 1996

5 A.P. Goldstein et al., Structured Learning in L'Abate L., Milan M.A. (a cura di) Handbook of social skills training and research, New York, John Wiley e Sons, 1985

M. Comoglio, L'apprendimento delle competenze sociali in Il Cooperative Learning. Strategie di sperimentazione, Quaderni di Animazione e Formazione - Animazione Sociale - Edizioni Gruppo Abele, Torino 1999

6 Seminario regionale: Migliorare la qualità dell'apprendimento: il metodo Feuerstein, il Cooperative Learning - Bologna 15 maggio 2000

7 Tutti i nostri corsi si chiudono con una richiesta di valutazione sull'esperienza che i partecipanti ci forniscono tramite un questionario anonimo, perché possano esprimersi con libertà e franchezza

## La promozione del successo formativo all'ITIS Buzzi, di Prato

di Nerinio Arcangeli  
IRRE Emilia Romagna

*Un progetto di ricerca, formazione e sviluppo per la predisposizione di una mappa di descrittori e di azioni capaci di promuovere il successo formativo. Un modello operativo efficace, avvincente, coinvolgente e piacevole da vivere nella originalità specifica di ogni singola istituzione scolastica.*

### DOVE? - QUANDO? - CHI?

Nell'anno scolastico 2002/2003 all'ITIS Buzzi di Prato diretto dal Prof. Francesco Rossi, si è avviato un progetto di ricerca, formazione e sviluppo per la promozione del successo formativo.

Responsabile di Progetto la Prof.ssa Paola Cecchin e membri del Nucleo Operativo di Progetto le insegnanti Vera Bianco, Manuela Bonaccini, Emanuela Briccolani, Donatella Fabbri, Simona Landini.

### COME?

Come consulente, dopo avere effettuato l'analisi dei bisogni ed avere sviluppato una prima ipotesi di progetto all'interno del Nucleo Operativo, ho presentato al Collegio dei Docenti del 14 gennaio 2003 questo progetto, basato anche sui sistemi di gestione della qualità secondo i criteri della norma UNI EN ISO 9000:2000, che saranno evidenziati esplicitamente in alcune parti.

Il prodotto di eccellenza del Progetto "Promozione del successo formativo" è costituito da una mappa di descrittori e di azioni che gli studenti, i docenti ed i genitori hanno indicato come capaci di promuovere il successo formativo in quella istituzione scolastica.

### IL PROGETTO

Si presenta ora la parte più significativa del Progetto "Promozione del successo formativo".

#### 1. IDEAZIONE

Nella nostra scuola vogliamo riflettere sull'esistente, per creare strutture permanenti orientate al successo formativo.

##### 1.1. Analisi dei bisogni

###### 1.1.1 Elementi di processo

La ricognizione dell'analisi dei bisogni sul "come" la nostra scuola si orienta alla promozione del successo formativo si è sviluppata principalmente mediante un confronto informale tra gli insegnanti, i quali hanno individuato delle variabili connesse alle cause del disagio.

###### 1.1.2 Elementi di prodotto

Questi sono i bisogni rilevati sul "che cosa" la nostra scuola dovrebbe fare in ordine alla promozione del successo formativo:

- valorizzare le figure di sistema, già esistenti, rendendole effettivi e concreti punti di riferimento riconosciuti da tutti gli operatori scolastici (docenti e ATA), dall'utenza /studenti e famiglie) e dalla società (enti locali, imprese profit e no profit di beni e servizi);
- costituire e valorizzare gruppi di lavoro con funzione progettuale;
- focalizzare ed integrare le iniziative di recupero e di sostegno, già esistenti e/o da promuovere, in un sistema permanente;
- migliorare la comunicazione all'interno del sistema scuola;
- potenziare i collegamenti con la realtà del territorio in cui è situata la scuola;
- potenziare il collegamento con altre realtà nazionali ed europee;
- favorire l'interazione fra gli operatori scolastici e l'utenza (famiglie e allievi);
- promuovere una maggiore attenzione nei rapporti all'interno degli organi collegiali;

- potenziare e sviluppare le strutture logico-linguistiche negli allievi;
- promuovere la motivazione allo studio negli allievi;
- promuovere una maggiore sensibilità nei confronti del disagio giovanile e creare delle strutture in grado di affrontare con maggiore cognizione di causa e con competenza tali situazioni;
- potenziare e sviluppare le conoscenze pedagogico-didattiche degli insegnanti e promuovere la motivazione negli insegnanti;
- coinvolgere le famiglie nel processo di formazione, specie nelle classi del biennio.

##### 1.2. Ipotesi di risposta

Queste sono le ipotesi generali di risposta:

- preparare un progetto che tenti di rispondere a questi bisogni;
  - riconoscere la responsabilità del lavoro svolto dalle figure di sistema e dai gruppi di lavoro che con esse collaborano;
  - agire sia a livello di sostegno motivazionale che di recupero disciplinare;
  - - costituire classi "aperte", gruppi "interclasse", con più docenti (sia della stessa materia che di ambiti affini);
  - tenere la scuola aperta in orario extra-curricolare, offrendo agli allievi ambienti e occasioni per "stare e crescere insieme", anche al fine di ideare progetti per valorizzare le diverse abilità ed eccellenze;
  - potenziare e rafforzare le azioni orientative come "Progetto Scuola - Lavoro"...
- Queste sono le ipotesi di risposta connesse alla dimensione della motivazione degli insegnanti:
- attivare itinerari di formazione che rispecchino i reali bisogni degli insegnanti, al fine di acquisire competenze da investire direttamente nella loro attività, itinerari quindi da loro scelti e

che valorizzino l'investimento di energia profuso;

- promuovere e favorire la libera iniziativa di gruppi di insegnanti che intendano programmare percorsi formativi che spaziano al di là del 'programma' e quindi offrano maggiore libertà d'azione e risultino più interessanti per gli studenti perché non di routine.

### 1.3. Ipotesi di attesa

Essendo ben consapevoli della difficoltà di progettazione e di attuazione di un progetto di formazione, ricerca e sviluppo in un ambito dove si rileva già un notevole livello di qualità, considerata la complessità dell'argomento da affrontare, tenuto conto che ogni piccolo cambiamento di stile, personale e/o professionale, necessita di tempi adeguati di elaborazione per l'acquisizione e per l'operatività, valutata l'importanza strategica del processo di promozione del successo formativo e della possibilità di poterlo costantemente migliorare, anche mediante la formulazione di ipotesi di lavoro da condividere, da validare e da realizzare.

si ritiene che le attese non possono, per ora, andar oltre le seguenti iniziative: iniziare un lento ma solido processo di condivisione di alcuni parametri del fenomeno "promozione del successo formativo" da parte del corpo docente rivolto a fare propri i tentativi che, di volta in volta, verranno messi in atto per risolvere il problema del disagio, creare anche solo poche, ma incisive strutture permanenti all'interno della nostra scuola.

## 2. PROGETTAZIONE

Questi in sintesi gli elementi di progettazione.

### 2.1. Finalità:

- migliorare lo star bene a scuola, per insegnanti e studenti, promuovendo e costruendo un clima di benessere in un'ottica di cooperazione, confronto, dialogo e riflessione;
- iniziare a collocarsi in una dimensione di implementazione dei cri-

teri dei sistemi di qualità, predisponendo un progetto nel modo più organico e coerente possibile, secondo parametri di trasparenza totale e quindi esplicito in tutti i suoi aspetti

- riflettere sugli elementi di qualità che già esistono all'interno della scuola, per valorizzarli.

### 2.2. Obiettivi:

- individuare i processi che promuovono il successo formativo attraverso la costruzione di una mappa di sistema riferita direttamente alla nostra scuola;
- definire e costituire una struttura permanente ed un sistema stabile di gruppi di lavoro responsabili della ricerca e dello sviluppo dell'azione relativa alla promozione del successo formativo;
- individuare, definire e scegliere gli interventi e le azioni prioritarie per il corrente anno scolastico;
- proporre interventi ed azioni per l'anno scolastico 2003-04 ed eventualmente per gli anni successivi;
- imparare a condividere elementi di un comune linguaggio professionale.

### 2.3. Elementi di qualità già esistenti:

- si può rilevare la disponibilità e l'attenzione educativa da parte degli insegnanti per comprendere e per rimuovere, per quanto possibile, le cause ostacolanti il successo formativo;
- si può rilevare la capacità degli insegnanti di adeguare la programmazione curricolare disciplinare agli stili ed ai ritmi di apprendimento degli studenti, in modo particolare attivando azioni di integrazione e di recupero;
- si può rilevare la capacità degli insegnanti di promuovere relazioni comunicative favorevoli al successo formativo;
- si può rilevare la capacità degli insegnanti di programmare in modo interdisciplinare, al fine del recupero delle abilità strumentali di base relative alle competenze linguistiche e logico - matematiche;
- si può rilevare la capacità degli insegnanti di interrogarsi sulle

variabili inerenti la promozione del successo formativo, nel tentativo di migliorare questo fattore strategico del servizio scolastico.

### 2.4. Risorse umane:

Nucleo operativo

Funzioni: prepara, predisporre, organizza, coordina, struttura, conduce a livello gestionale il progetto di formazione, ricerca e sviluppo.

Responsabilità organizzativa e gestionale.

Componenti: Bianco Vera, Bonaccini Manuela, Briccolani Emanuela, Cecchin Paola, Fabbri Donatella, Landini Simona.

Gruppo di ricerca

Funzioni: orienta, indirizza e guida il progetto di formazione, ricerca e sviluppo rispetto alla sua ideazione, progettazione, realizzazione, valutazione, validazione in ottemperanza alle finalità, agli obiettivi, ai limiti e mediante le risorse deliberate dagli Organi Collegiali della scuola.

Responsabilità diretta e specifica.

Collegio Docenti

Funzioni: decide e delibera.

Responsabilità istituzionale.

Componenti: tutti i docenti della scuola ed il Dirigente Scolastico: Consiglio di istituto

Funzioni: decide e delibera.

Responsabilità istituzionale.

Componenti: tutti i componenti del Consiglio di Istituto.

Funzione obiettivo

Funzioni: promuove e coordina.

Responsabilità istituzionale di "Responsabile di Progetto".

Cecchin Paola

· Consulente

Funzioni: promuove atteggiamenti di ascolto, di riflessione, di elaborazione e di formulazione di ipotesi di lavoro.

Responsabilità istituzionale di "Consulente esterno" Arcangeli Nerino

### 2.5. Risorse economiche:

vengono utilizzate le risorse economico-finanziarie messe a disposizione dal Consiglio di Istituto, con possibile riconoscimento delle prestazioni orarie svolte dai componenti del Nucleo



Operativo e del Gruppo di ricerca, secondo i criteri deliberati dalla scuola.

## 2.6. Risorse strutturali ed infrastrutturali:

- vengono utilizzati gli strumenti e le risorse strutturali ed infrastrutturali messi a disposizione dalla scuola secondo le competenze ed i criteri deliberati dai diversi Organi Collegiali.

## 2.7. Strategie:

- la strategia privilegiata prevede essenzialmente dinamiche di tipo collaborativo e cooperativo;
- la metodologia di lavoro privilegiata è basata sul lavoro in gruppo a tutti i livelli del progetto di formazione, ricerca e sviluppo.

## 3. PIANIFICAZIONE

### 3.1. Processi sequenziali

Il progetto può orientarsi verso l'adozione dei seguenti processi sequenziali:

1. La definizione, la costruzione e la condivisione di una prima ipotesi di piattaforma comune, in cui collocare percezioni, sensibilità, convinzioni, elementi, strutture, processi e azioni che costituiscono il sistema "Promozione del successo".

... in una parola...

"Che cosa potrebbe significare oggi nella mia scuola autonoma operare per la promozione del successo di operatori ed utenti?"

[ Dimensione vision ]

2. La identificazione, graduale, dinamica ed in progress, dei fattori e delle variabili ritenuti maggiormente e/o potenzialmente significative in ordine alla costituzione ed al mantenimento del sistema "Promozione del successo".

... in una parola...

"Quali sono oggi nella mia scuola autonoma gli elementi, i fattori e le variabili che si ritengono decisamente significative nel sistema promozione del successo?"

[ Dimensione chek ]

3. La individuazione, con la determinazione di priorità, di modelli di strategie, di processi, di azioni e di interventi ritenuti efficaci al fine di apportare un miglio-

ramento al sistema "Promozione del successo".

... in una parola...

"Quali azioni concrete oggi la mia scuola autonoma ritiene di poter pianificare per il miglioramento del sistema promozione del successo?"

[ Dimensione Plan ]

4. La attuazione delle azioni e degli interventi decisi al fine di apportare un miglioramento al sistema "Promozione del successo".

... in una parola...

"Quali azioni concrete domani realizzerà la mia scuola per il miglioramento del sistema promozione del successo?"

[ Dimensione DO ]

5. Il monitoraggio e la valutazione le risultanze delle azioni e degli interventi di miglioramento al sistema "Promozione del successo". sotto il profilo dei prodotti e dei processi realizzati.

... in una parola...

"Quali azioni di monitoraggio e di valutazione domani realizzerà la mia scuola per rilevare il miglioramento del sistema promozione del successo?"

[ Dimensione Check ]

6. Le azioni e gli interventi migliorativi potranno essere introdotti in modo permanente nei processi e nelle procedure del sistema "Promozione del successo".

... in una parola...

"Quali azioni sono state validate nella fase di valutazione come atte ad essere introdotte in modo permanente nel sistema promozione del successo della mia scuola autonoma?"

[ Dimensione Act ]

### 3.2. Algoritmo operativo

#### 4. REALIZZAZIONE E GESTIONE

La realizzazione e la gestione del progetto possono prevedere:

- gestione sempre condivisa di ogni momento dell'itinerario del progetto;
- utilizzo di questionari e/o interviste e/o focus group per rilevare percezioni di sensibilità, possibilità, limiti e proposte;

- predisposizione di materiale sintetico di condivisione e di socializzazione delle diverse fasi e dei diversi prodotti emersi dal progetto;

- attivazione di specifici processi di lavoro, di interventi, di azioni, secondo protocolli ben definiti ed efficaci ai fini della realizzazione condivisa dei processi.

## 5. VALUTAZIONE

La valutazione del progetto prevede:

- una costante azione di monitoraggio da parte del Nucleo operativo, utilizzando a tal fine gli elementi di progettazione e soprattutto le strutture fondamentali della pianificazione;

- una valutazione finale da parte del Nucleo operativi e del Gruppo di ricerca in riferimento agli obiettivi del progetto, che ora sinteticamente si enunciano:

Entro Giugno 2003 IL PROGETTO REALIZZA:

Prodotti del Progetto "Promozione del successo formativo"

Promozione di una "attenzione sistemica" al cuore del servizio formativo erogato dalla Istituzione scolastica autonoma

Costruzione della mappa di sistema della "Promozione del successo formativo" di Istituto (Elementi di prodotto e variabili di processo)

Attuazioni di azioni prioritarie nel corrente anno scolastico eventualmente anche validate

Proposte di azioni e di interventi per l'anno scolastico 2003/2004 ed anni successivi

Definizione di aree e settori da inserire a sistema nel POF per il 2003/2004 ed anni successivi

Processi del Progetto

"Promozione del successo formativo"

Costituzione di una struttura permanente responsabile della ricerca e dello sviluppo dell'azione relativa alla promozione del successo formativo;

Promozione di un modello organizzativo di consulenza e di lavoro orientato alla introduzione dei sistemi di qualità nelle imprese di servizi alla persona

Realizzazione di un progetto

secondo i criteri dei sistemi di qualità, secondo parametri di trasparenza totale e quindi esplicito in tutti i suoi aspetti

Avvio dei primi passi di una strategia di autovalutazione di Istituto per la valorizzazione dell'esistente Promozione di una dinamica interna di condivisione e di partecipazione in riferimento ad un'area strategica del servizio formativo

promozione della condivisione di un comune linguaggio professionale.

Promozione di aspetti della vision di impresa all'interno del territorio

Valorizzazione delle figure di sistema, dei gruppi di lavoro e quindi della leadership diffusa

Promozione di un clima di impresa accogliente, dinamico ed orientato al miglioramento

- una valutazione finale complessiva da parte del Collegio Docenti ai fini di una validazione degli elementi di prodotto e delle variabili di processo da portare a sistema;
- una valutazione finale complessiva da parte del Consiglio di Istituto ai fini di una validazione degli elementi di prodotto e delle variabili di processo da portare a sistema.

### 6. VALIDAZIONE

La valutazione del progetto prevede:

- una ipotesi di validazione da parte del Nucleo operativi e del Gruppo di ricerca in riferimento degli elementi di prodotto e delle variabili di processo da portare a sistema;
- una validazione finale complessiva da parte del Collegio Docenti degli elementi di prodotto e delle variabili di processo da portare a sistema;
- una validazione finale complessiva da parte del Consiglio di Istituto degli elementi di prodotto e delle variabili di processo da portare a sistema.

MAPPA DI SISTEMA DELLA PROMOZIONE DEL SUCCESSO FORMATIVO

Per la costruzione della mappa di sistema della promozione del successo formativo si è chiesto agli studenti, ai docenti ed ai genitori di riflettere su questa precisa domanda, che il Nucleo Operativo ha ritenuto potesse essere la struttura portante di tutto il Progetto: "Concretamente cosa posso fare io [io studente – io docente – io genitore – io organizzazione scolastica] per promuovere il successo formativo?"

Così ogni "componente" della comunità scolastica è stata coinvolta nell'offrire il suo contributo alla costruzione della mappa.

La mappa è costituita da descrittori e da ipotesi di azioni, in cui vengono evidenziate le possibili "strade" per raggiungere l'obiettivo di promuovere il successo formativo.

I descrittori sono suddivisi a loro volta in aree (competenze essenziali, progettuali, metacognitive ecc...) e ad ogni descrittore sono associate una o più ipotesi di azioni...

Questa la consistenza della mappa al termine dei lavori nel maggio 2003:

Descrittori: [Versante Studente: 6 Aree – 30 Descrittori]

[Versante Docente: 7 Aree - 16 Descrittori]

[Versante Famiglia – Sarà approfondito nell'a.s. 2003/2004]

[Versante Organizzazione: 7 Aree – 37 Descrittori]

Ipotesi di azioni: [Versante Studente: 49 Ipotesi di azioni]

[Versante Docente: 25 Ipotesi di azioni]

[Versante Famiglia – Sarà approfondito nell'a.s. 2003/2004]

[Versante Organizzazione: 51 Ipotesi di azioni]

Ipotesi di processi: in cui inserire le azioni da realizzare

Si tratta di un lavoro veramente ampio, approfondito ed articolato, di cui si riporta una esemplificazione

In ogni anno scolastico la mappa può essere integrata e può veramente essere utilizzata per attivare efficaci azioni per la promozione del successo formativo.

IPOSTESI DI UTILIZZAZIONE

### DELLA MAPPA DI SISTEMA DELLA PROMOZIONE DEL SUCCESSO FORMATIVO

La mappa potrà essere così utilizzata all'interno della istituzione scolastica:

Condivisione, approfondita e consapevole, a giugno e/o a settembre 2003, del Progetto di formazione, ricerca e sviluppo all'interno dell'Istituto tra operatori, studenti e genitori: ideare, progettare, pianificare, valutare e valicare le opportunità più efficaci

Condivisione, approfondita e consapevole, a giugno e/o a settembre 2003, della mappa di sistema della "Promozione del successo formativo" all'interno dell'Istituto tra operatori, studenti e genitori, affinché, dopo la condivisione ogni componente indichi le priorità da attuare nell'anno scolastico 2002/2003, al fine di portare le priorità alle deliberazioni dei competenti Organi Collegiali: ideare, progettare, pianificare, valutare e valicare le opportunità più efficaci

Condivisione, approfondita e consapevole, a giugno 2003, della mappa di sistema della "Promozione del successo formativo" all'interno dell'Istituto da parte di specifici "gruppi di lavoro", al fine di un suo immediato utilizzo: POF, formazione del personale,, dipartimenti disciplinari, ...

Riconferma nell'anno scolastico 2003/2004 della Funzione Obiettivo "Promozione del successo formativo" e ricostituzione del Nucleo Operativo e del Gruppo di Ricerca

Promozione e valorizzazione della mappa di sistema della "Promozione del successo formativo" da parte del Nucleo Operativo e del Gruppo di Ricerca durante l'anno scolastico 2003/2004 mediante la realizzazione di specifiche iniziative

Monitoraggio bimestrale delle attività realizzate in Istituto per la "Promozione del successo formativo" da parte del Nucleo Operativo e del Gruppo di Ricerca durante l'anno scolastico 2003/

Mappa di sistema della promozione del successo formativo Lo studente promuove la realizzazione del proprio successo formativo quando...	
Descrittore: Può esprimere la sua curiosità;	Ipotesi di azione: promozione di attività di Istituto nuove, creative, sollecitanti curiosità ed interesse, libere e facoltative
Descrittore: Attiva un consapevole processo di auto-valutazione:	Ipotesi di azione: attivazione di moduli di apprendimento connessi alla acquisizione di strumenti per autorealizzare il proprio “bilancio di competenze” Ipotesi di azione: Realizzazione del “portfolio” dello studente
Il docente promuove il successo formativo quando...	
Descrittore: È capace di suscitare curiosità ed interesse per la propria disciplina, sulla base anche delle predisposizioni e delle attese dello studente, interagendo, inoltre, anche con lui e chiedendogli espressamente verso quali opzioni e quali scelte egli desidera orientarsi:	Ipotesi di azione: attivazione di processi di formazione del personale e/o di autoformazione personale e/o a piccolo gruppo, disciplinare e/o non disciplinare, relativi alla “padronanza” della disciplina, alla valorizzazione della sua dimensione “euristica”, alla comprensione degli stili e dei ritmi di apprendimento degli studenti, alle loro forme di “intelligenza” ed alle loro attitudini attivate e/o da promuovere
Descrittore: Calibra, “curva”, piega, orienta i curricula	Ipotesi di azione: attivazione di processi finalizzati ad una riflessione critica sui curricoli, al fine di una loro ridefinizione, anche se molto parziale, ma capace di orientarli e consolidarli culturalmente e focalizzarli professionalmente
L’organizzazione scolastica promuove il successo formativo quando...	
colti sugli obiettivi e/o sui profili formativi in uscita	loro ridefinizione, anche se molto parziale, ma capace di orientarli e consolidarli culturalmente e focalizzarli professionalmente Ipotesi di azione: predisposizione di un progetto di fattibilità per precedente punto
La famiglia promuove il successo formativo quando...	
Descrittore: È coinvolta ed interessata alla soddisfazione dei bisogni dei figli.	Ipotesi di azione: promozione di attività di ascolto dei bisogni dei figli a casa per poi attivare processi di condivisione a scuola con gli altri genitori Ipotesi di azione: promozione di attività e di azioni che rispondono ai bisogni espressi dai figli e realizzate con la loro partecipazione e quella dei docenti all’interno della comunità scolastica

2004

Attivazione del processo di ridefinizione e di riesame della mappa di sistema della “Promozione del successo formativo” da parte del Nucleo Operativo e del Gruppo di Ricerca durante l’anno scolastico 2003/2004, per mantenerla come strumento permanente di riferimento, sempre in progress, ai fini della “promozione del suc-

cesso formativo” in Istituto

Attivazione di itinerari formativi da parte del Nucleo Operativo e del Gruppo di Ricerca.

Ci si augura che il modello operativo di promozione del successo formativo realizzato dall’ITIS “Buzzi” di Prato possa risultare utile anche per altre istituzioni scolastiche, affinché ognuna di esse possa ricercare e trovare con

entusiasmo, con originalità e con piacere la sua “mappa”. ■

# Costruire la qualità sul lavoro

### **Una finestra sul Convegno: "COSTRUIRE LA QUALITÀ SUL LAVORO. La soddisfazione del cliente interno ed ester- no nella Scuola: dai bisogni alle soluzioni"**

Il 28 Novembre 2003, il Settore Scuola dell'AICQ (Associazione Italiana Cultura della Qualità), ha promosso un Convegno dal titolo succitato, nell'ambito della Settimana europea della Qualità, presso la Fondazione Aldini Valeriani di Bologna.

Presentata come progetto pilota nel novembre 1995, la "Settimana Europea per la Qualità" è ormai un importante appuntamento europeo al quale l'AICQ partecipa attivamente a livello nazionale.

Lo scopo è di comunicare e diffondere, tra enti governativi ed aziende, singoli operatori ed il pubblico, le politiche ed i progetti riguardanti la Qualità.

La manifestazione che ogni anno si svolge nel mese di novembre è curata dall'European Quality Platform (EQP), composta da EOQ e EFQM (European Foundation for Quality Management).

La Settimana è una manifestazione basata su un fitto programma di conferenze e seminari che hanno come filo conduttore un tema comune in tutta Europa, scelto di volta in volta dalla citata EQP.

Gli argomenti sono sempre di grande stimolo per l'intera comunità.

Quest'anno il tema scelto è stato: "Costruire la qualità sul lavoro. La soddisfazione del cliente interno ed esterno: dai bisogni alle soluzioni". Questo convegno indaga la tematica, in specifico, nel settore scolastico.

Bisogna premettere che questo IRRE-Emilia Romagna, in quanto interessato a promuovere il "miglio-

ramento qualitativo" dei processi, dei prodotti e degli obiettivi nella Scuola e nella propria organizzazione interna, ha aderito e aderisce a Progetti, proposti dall'AICQ di Bologna- Settore Scuola, sui Sistemi di qualità nella Scuola e nei servizi, sia scolastici appunto, che amministrativi.

Il programma della giornata si è articolato in primi momenti, naturalmente, di saluto e di presentazione da parte del Presidente dell'Aicq-Er, Gianpiero Baesi, ed informativi, relativamente agli obiettivi ed ai contenuti del convegno, esposti dal prof. Benito Scriva Barreca, Presidente del Settore Scuola dell'Aicq.

Coordinatore dei lavori, il prof. Paolo Senni, dirigente scolastico, che è stato tecnico-ricercatore presso questo Istituto e che nell'anno scol. 2002-03 è stato promotore del progetto "La qualità nella Scuola" svolto presso la nostra sede in collaborazione con l'Aicq-Scuola.

La giornata del convegno si è articolata in una parte teorica, cioè di riflessione ed analisi (nella mattinata) ed una parte pratica (prevalentemente pomeridiana) ove sono state riportate delle esperienze effettuate in alcune scuole.

La parte teorica

La riflessione sulla "qualità della Scuola" e sulla "Scuola di qualità", porta in luce tutto quanto incide e concorre a determinarla, conseguentemente si evidenziano anche le patologie della Scuola di oggi e forse anche di quella di ieri; patologie da eliminare o, perlomeno, ridurre il più possibile.

"Fare qualità" nella Scuola significa, in specifico, introdurre in essa, nella sua organizzazione, i principi della "cultura" della Qualità, adattandoli comunque al sistema scolastico.

Queste sono alcune delle analisi esposte dal prof. Franco Frabboni,

Presidente del nostro Istituto, nonché Preside della Facoltà di Scienze della Formazione presso l'Università di Bologna.

Vorrei sottolineare quelli che, a mio parere, sono stati i punti cardine dell'esposizione del prof. Frabboni che ha aperto i lavori del convegno.

Dopo aver premesso che l'IRRE-ER ha interesse alle tematiche sulla Qualità nella Scuola e nei servizi e che già dal '94 ha cominciato a promuovere dei progetti relativi a tali tematiche, il prof. Frabboni evidenzia come la "qualità della Scuola" implichi sì la "cultura" della qualità, però, sottolinea, l'approccio e l'introduzione di tale "cultura" deve tener conto che il campo dell'istruzione, il campo scolastico, ha delle peculiarità ben precise e quindi le nuove "tassonomie" che si vorrebbe introdurre con il "Sistema qualità", non devono essere prese "tout court", in quanto più appropriate ad un sistema aziendale. Volendole introdurre nel sistema scolastico, vanno "adattate"; l'approccio, dice, deve essere "tollerante", cioè con "attenzione" ai processi specifici e "tipici" del sistema scolastico, per non rischiare di "stringere" la Scuola in queste nuove "normative".

L'analisi di tutto ciò che incide e concorre a determinare la qualità nella Scuola, mette in luce anche le "patologie" della Scuola, quali la dispersione "materiale" (cioè di fatto gli abbandoni degli studenti) e "culturale" cioè determinata dal "prodotto" con il quale si esce dalla Scuola, un bagaglio culturale non "efficace", "non spendibile" nel campo sociale e ciò consente ad una parte della società e dell'utenza a definire la Scuola come la cosiddetta "fabbrica del vuoto".

Altra lacuna la vediamo nella scarsa padronanza, da parte dei ragazzi, dei codici verbali, di comunicazione, di lingua italiana.

Ci addentriamo così nella "qualità della cultura": solo strumentale e tec-

di Anna Maria Gruppuso  
IRRE Emilia Romagna

nologica? O qualità della cultura poiché “dentro” debbono esserci, anche e soprattutto, dei valori importanti da trasmettere? Punti interrogativi del tutto superflui se concordiamo sui valori importanti da trasmettere ai ragazzi: quelli relativi alla persona umana, la dignità, il rispetto, la solidarietà, la cooperazione e non la competitività.

Il secondo relatore, il prof. Giorgio Ostinelli, del Dipartimento Educazione e Cultura del Canton Ticino, Lugano, collaboratore dell'Università di Bologna, porta avanti argomentazioni analoghe a quelle esposte dal prof. Frabboni.

Anche il professore Ostinelli parla infatti, di “Qualità della cultura” intesa come strumentale alla complessità tecnologica del mondo odierno ma che implica, senza dubbio, per altri aspetti, anche trasmissione di valori.

Bisogna pensare ad una Scuola di massa che, pur rispondendo alla necessità della formazione di tutti, sia in grado di offrire una buona qualità dell'istruzione per ciascuno: ideare e lavorare per curricoli qualitativamente validi, per raggiungere un certo tipo di competenze sempre aggiornabili, per una Scuola in continua evoluzione, con tensione al miglioramento continuo.

Per Ostinelli le “patologie” scolastiche sono, oltre quelle esposte da Frabboni, anche quelle date da due atteggiamenti negativi: l'atteggiamento “complessista” e quello “pressappochista” che servono poi da scusanti per non fare, per non agire.

La Scuola, dice Ostinelli, è un servizio per la collettività e quindi la Scuola deve concretizzare l'aspetto dell'efficacia nella “produzione” culturale, rispetto agli allievi e dell'efficienza, rispetto allo Stato, nel riuscire cioè a produrre con il minimo dispendio di risorse o comunque bastevolmente con quelle messe a sua disposizione.

La “qualità” intesa come grado di

adempimento rispetto a criteri rigorosi e definiti in funzione della soddisfazione delle esigenze del cliente. Gli aspetti determinanti della qualità risultano quindi quello dell'orientamento al Cliente e quello del miglioramento continuo.

Il prof. Ostinelli cita l'esempio di una Scuola superiore in Alaska, Stati Uniti, impostata prevalentemente sulla visione pedagogica di Dewey e Feuerstein, ove gli allievi sono “attori” della loro stessa formazione e come tali devono poter esprimere i loro pareri, le loro opinioni. Vengono abolite le pratiche di valutazione “dall'alto”. Si lavora per progetti e si favorisce la interdisciplinarietà.

Vi è un clima di benessere: la qualità e la gioia di apprendere sono messe al primo posto.

Si lavora per progetti e vi è inoltre, periodicamente, un consulente educativo esterno (definito “amico critico”) che aiuta gli “attori” nello sviluppo dell'azione di miglioramento, esercitando interventi critici.

Vi è condivisione nella rappresentatività dell'Istituto e pertanto vige una piena democraticità.

In seguito esperti dell'AICQ-Emilia Romagna, quali Anna Rosa Grossi del Consiglio Direttivo dell'AICQ, hanno parlato in specifico del Cliente interno ed esterno secondo i principi della TQM, inoltre delle aspettative di esso (Cliente) rispetto ad un servizio fornito e/o atteso. La Grossi introduce la sua esposizione dicendo che preferisce parlare di Valore e non di Qualità, in quanto il concetto base è lo “scambio di valore” vicendevole ove vi sia, da una parte il contributo dato ed il beneficio ottenuto. Se prendiamo in esame le parti interessate per esempio, di un'Azienda, vediamo che le principali sono: gli investitori finanziari (gli azionisti), i Clienti, i Fornitori, altri partners, la Società ecc..

Con tutte queste parti, l'organizzazione, l'azienda, ha uno scambio, cioè dà e riceve a sua volta, “valore”.

L'ing. Davide Maietti e Filippo Spoto, quali tutor Aicq nei progetti Aicq- Irre-ER per la Scuola, hanno parlato della soddisfazione

del Cliente interno ed esterno della Scuola.

Per quanto riguarda la soddisfazione del Cliente interno, sono stati citati i fattori chiave, quali, per citare i più importanti: la chiarezza nella distribuzione dei ruoli e delle mansioni, l'individuazione precisa delle procedure di lavoro, adeguata formazione del personale, sia docente che non docente; infine l'esplicitare ed il diffondere le politiche scolastiche e gli obiettivi che, tramite esse, si intende raggiungere. Senza mai dimenticare di stimolare la massima collaborazione fra tutti, dando adeguate motivazioni ad operare al meglio delle proprie capacità, correlando poi l'impegno profuso anche a concrete gratificazioni per il lavoro svolto (di guadagno, di carriera, ecc..).

Importante e da sottolineare, è stata pure una modalità per la rilevazione della soddisfazione o meno nel campo lavorativo dei vari operatori interni; per esempio, è stato citato, l'approntamento di un questionario ove vengono specificati i singoli e vari processi in cui si articola un lavoro e si chiede una risposta valutativa circa i singoli processi e ciò allo scopo poi, di far riflettere sul come risolvere le criticità che sono emerse.

Una modalità semplice, suggerita ad esempio, per la rilevazione della soddisfazione o meno nel campo lavorativo dei vari operatori interni, è quella di approntare un questionario ove siano specificati i vari processi in cui si articola un lavoro e si chiede una risposta valutativa circa i singoli processi e ciò allo scopo finale, di far riflettere sul come risolvere le criticità che sono emerse tramite questo tipo d'indagine.

La parte pratica

Si è passati quindi alla parte “pratica” del convegno, cioè alle testimonianze ed esperienze, ove è stato illustrato, dalla prof.ssa Antonella Mori della Sc. Media De Pisis Bonati di Ferrara, come sperimentalmente in tale scuola, è stata portata avanti la condivisione di un metodo per la rivelazione della qualità del servizio scolastico nei confronti

dell'alunno.

In questa esperienza si è tenuto conto dell'importanza del coinvolgimento di tutto il personale scolastico, mettendo in tal modo, al centro, la cultura della "qualità condivisa" e la cultura della responsabilità, in quanto fare qualità, in una sintesi di significato, vuol dire raggiungere una visione condivisa su tematiche fondamentali, quali l'erogazione del servizio per diventare tutti protagonisti delle decisioni. Così risulta esplicitato in dispense fornite a ciascun partecipante al convegno a corredo dell'esperienza della suddetta scuola. In tali dispense viene pure evidenziato come sia basilare che l'allievo sia correttamente e globalmente formato, tutelato nel suo benessere psicofisico e pertanto, rispettoso delle regole, dell'ambiente scolastico, delle sue strutture ed infrastrutture interne ed esterne, sia capace di socializzare rapportandosi con coetanei ed adulti, capace di comunicare in modo espressivo e chiaro, autonomo nel proprio lavoro, capace di conseguire gli obiettivi di competenza stabiliti, di esprimere giudizi e di dare spazio alla propria creatività.

Inoltre è stata illustrata l'esperienza, delle prof.sse Giambi e Grassi dell'Istituto Tecnico Industriale "L. da Vinci" di Firenze e cioè, l'applicazione del modello EFQM alla loro Scuola, progetto da loro denominato "Aqua" (Autoanalisi Qualità Autovalutazione) e portato avanti con il coordinamento della Regione e dell'IRRE della Toscana. Viene così evidenziato come il modello EFQM che non è un modello prescrittivo, sia particolarmente adatto per riconoscere percorsi di qualità nelle organizzazioni che erogano servizi.

Nel suddetto Progetto AQUA ci si è avvalsi di uno strumento, un questionario con il quale l'Istituzione scolastica viene richiamata alla cultura del "problem setting", si sono messe in atto strategie di miglioramento e si è cercato di facilitare una lettura condivisa dei risultati. Si è trattato quindi di un questionario di percezione e di autovalutazione.

Inoltre, viene spiegato dalle fautrici del progetto, si sono costituiti dei "Focus group" per richiamare l'Istituzione scolastica alla cultura dell'ascolto, per portare in superficie il "sentire" profondo e nascosto della stessa I.S. e per facilitare la comprensione delle relazioni all'interno dell'Istituzione.

I passaggi finali sono stati: individuare le Aree da migliorare e lavorare sulle Aree individuate.

E' stato detto, infine, che l'applicazione del modello EFQM ha luci ed ombre ed è ancora, evidentemente, in fase sperimentale. La domanda che si sono posti è stata: "Si possono controllare tutte le variabili?" La risposta è stata affermativa per quanto riguarda gli aspetti concreti, cioè il miglioramento delle strutture, la disponibilità dei sussidi didattici, ecc..., ma non altrettanto facile risulta la risposta per quanto riguarda il risultato degli esiti formativi: poiché in questo caso entrano in campo delle variabili difficilmente controllabili, come è prevedibile: quelle sociali e quelle di origine familiare, ad esempio.

La svolgimento pomeridiano del convegno vede l'esperienza portata dalla dr.ssa Laura Solinas dell'Aicq-Triveneta, dal Premio Qualità Scuola della regione Veneto.

La Solinas riprende la terminologia già inizialmente esposta dalla dr.ssa Grossi, che sposta il concetto da Cliente al concetto di "portatori di interesse" (in inglese il termine è Stakeholders).

I portatori d'interesse sono, naturalmente, gli allievi ma anche il personale scolastico, le famiglie, le imprese, lo Stato, la Società in genere.

Le fasi di attivazione del progetto sono state quattro, per ognuna di esse sono state fissate delle date entro le quali avrebbero dovuto concludersi (la Fase di Check-up, quella di Selezione, quella di Autovalutazione e formazione e quella, finale, di Premiazione).

A questa relazione è seguita l'esposizione della prof.ssa Patrizia Piazza dell'Istituto Superiore "Doria" di CIRIE' (Torino).

La prof.ssa Piazza comunica che l'obiettivo del loro progetto era di diffondere la cultura della Qualità nelle Scuole e promuovere la spinta all'accreditamento e alla certificazione di qualità. La sperimentazione è stata effettuata in 9 Scuole e diffusa poi "a cascata" ed oggi tale sperimentazione vede n. 75 Istituzioni scolastiche aderenti, con 100.000 studenti, 7000 unità di personale scolastico partecipanti, 9 auditors formati e questo in tutte le tipologie di Scuole (dalle Scuole dell'Infanzia alle Superiori); a questo punto nasce il partneriato culturale con l'AICQ-Scuola.

Si sottolinea che sono stati fatti "Audit" incrociati tra gli Istituti, con proficuo scambio di verifiche, per imparare, capire e conoscere le migliori pratiche di chi già le aveva intraprese e sperimentate. Allo scopo vengono formate delle Commissioni Qualità e nominato il Responsabile d'Istituto. Con corsi di formazione vengono formati i tutor che introdurranno la sperimentazione in altre Scuole che si collegheranno poi in rete.

Già risulta costituita la rete SIRQ (Scuole in Rete per la Qualità), rete di istituti scolastici MIUR, ove oltre 70 Istituti sono già certificati ISO 9001 e/o accreditati presso la Regione Piemonte.

Il tutor Sirq (interno all'Istituto che ha però seguito l'iter formativo della SIRQ) promuove l'autovalutazione d'Istituto e predisponde le verifiche interne incrociate con altri Istituti.

Infine viene sinteticamente indicato che la partecipazione alla Rete permette di:

- rilevare l'esistente in modo sistematico, strutturato e sperimentato;
- la diffusione delle buone pratiche organizzative e didattiche da introdurre nel Piano di miglioramento di ogni Istituto;
- la certificazione e l'accreditamento.

Le prospettive che vengono indicate per un futuro molto prossimo sono la formazione a distanza e la costituzione di relativi pacchetti formativi.

Segue l'esposizione del prof. Mario

Castoldi dell'Università di Torino circa l'autovalutazione nel campo scolastico e la soddisfazione dei bisogni.

La qualità, espone, secondo la ISO 9000-2001, "è il grado in cui un insieme di caratteristiche intrinseche soddisfa i requisiti dei Clienti e delle altre parti interessate".

Diversamente dalle imprese commerciali, nella Scuola vi è contestualità fra la fase della produzione del servizio e quella di fruizione dello stesso (insegnamento-apprendimento).

Cliente anche come "prosumer" (produce e consuma).

I processi organizzativi nei sistemi sono processi di "costituzione di senso".

Fare formazione significa fare delle scelte di valore.

In fondo poi, non ci interessa, dice il prof. Castoldi, la ricerca di un paradigma sociologico, ci interessa

la ricerca della qualità per cambiare, per migliorare.

Il mandato istituzionale della scuola comporta una responsabilità sociale ed implica un patto di fiducia fra Società e Scuola.

Comunque non c'è, aggiunge, una Qualità, maiuscola e singolare, ci sono le qualità minuscole, tante "facce", tante componenti di essa, Qualità complessiva e vi è anche una qualità "situata", relativa quindi ai vari contesti in cui si esplica, contesti specifici, culturali, epocali, delle realtà contingenti, ecc...

Chiude il Convegno il prof. Vito Infante, Responsabile, a livello MIUR, del Comitato per la qualità nelle Scuole.

La "certificazione" di qualità sposta l'ottica in cui l'organizzazione (in questo caso la Scuola), si fa guardare dai propri utenti.

La certificazione ISO dice, non è

obbligatoria, però conviene farla, perché l'Istituzione scolastica se soddisfa i parametri regionali ha dei punteggi aggiuntivi.

Nella regione Piemonte quasi tutte le Scuole private sono accreditate, delle statali molte, ma non tutte. Per arrivare alla certificazione bisogna mettere a punto tutta una serie di requisiti.

Se pensiamo che le Istituzioni scolastiche sono state sempre viste come organizzazioni a legami deboli, vedremo ora come il sistema della Rete consentirà alle Scuole un salto di qualità appunto, in quanto la Rete rafforzerà i legami tra gli Istituti scolastici ed all'interno dell'Istituto stesso.

Si chiude, dopo questo intervento, un convegno veramente degno di nota!

di Lucia Cucciarelli  
IRRE Emilia Romagna

### Budapest 2-5 ottobre 2003: seminario europeo sui Progetti Grundtvig 2

Un immenso salone a vetrate che attualmente è sede dell'European Youth Centre del Consiglio d'Europa, con vista sulle incantevoli colline di Buda da una parte e sulle gotiche guglie del Parlamento di Budapest oltre il Danubio, ha accolto un gruppo di 60 esperti provenienti da 18 paesi per confrontarsi sui temi dell'educazione degli adulti e sulle prospettive di collaborazione e di reciproco sostegno nell'ambito dei partenariati di apprendimento Grundtvig 2.

I rappresentanti delle agenzie Socrates ed esperti di Lifelong Learning di Austria, Belgio, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Regno Unito, Grecia, Olanda, Ungheria, Italia, Polonia, Portogallo, Romania, Spagna e Turchia nell'arco di tre giornate di serrato lavoro, che spesso proseguiva fino a tarda ora sullo sfondo di Pest illuminata in mille suggestivi colori, hanno messo in comune ambiziosi progetti e possibili collaborazioni nell'ambito di Grundtvig creando

nuovi gruppi di cooperazione su aree tematiche per tessere insieme nuovi rapporti e formule di possibile convivenza nella dimensione di una grande Europa allargata.

La grande scoperta di questi seminari è l'enorme varietà di risorse umane messe in campo e l'impegno profuso da associazioni, volontari, ricercatori sociali, istituzioni legate al territorio per soddisfare una domanda sempre più pressante di attenzione da parte degli adulti e le opportunità già esistenti che variano dall'uso di locali gratuiti concessi dalle municipalità spagnole per ospitare intraprendenti allieve pensionate seminafabetate nelle remote province dell'Andalusia a centri strutturati con piscine e palestre -i Komvuk dell'evoluto Svezia - ma soprattutto per fondare i valori di una nuova Europa che sa recuperare il proprio passato culturale e le grandissime esperienze della storia, ma anche confessare i nuovi bisogni di solidarietà, di sostegno economico e di reciproca conoscenza.

Grundtvig è un filone progettuale

relativamente recente, è un programma che comprende strategie di intervento nel settore dell'educazione permanente che ormai è conosciuta con l'acronimo LLL.

Dalla sua nascita negli anni '90 LLL si è guadagnata una fama indiscussa e l'attenzione dei decisori europei che insistono su questo principio guida non solo nel campo dell'istruzione, ma anche nel settore della formazione e di tutti i programmi destinati ai giovani.

Sarolta Deák, responsabile dell'agenzia nazionale Socrates dell'Ungheria ha presentato le finalità del LLL (ved. Tab.1), insistendo sulle nuove linee condivise da tutti i responsabili Grundtvig europei che intendono valorizzare le risorse umane a livello della persona, della comunità di appartenenza e del nucleo familiare.

Il tema degli adulti è comunque un tema importante perché coinvolge tutti gli attori sociali, la ricerca di nuovi approcci, il recupero di fasce a rischio di emarginazione, ma anche il contatto in aree rurali con persone o

piccoli gruppi estremamente isolati e penalizzati dal loro lavoro e dalle distanze e soprattutto – questo è stato il tema vincente – la scoperta del patrimonio culturale e delle tradizioni europee legate alle arti minori, alla danza e alle tradizioni musicali, avvalendosi delle possibilità della macroarea di comunicazione via internet.

Un tema emergente trattato in un paese giovane per lo sviluppo di politiche educative rivolte a gyéb oktatási formak ovvero all'istruzione per bisogni speciali, laddove la parola oktatás significa education. Occorre sottolineare l'investimento che l'Ungheria sta compiendo sul proprio capitale umano promuovendo

l'immagine di Paese giovane che si avvale di collaboratori e project manager di eccellente professionalità e di grande disponibilità - che mai superano i 30 anni.

Budapest ha sfoderato la sua grinta magiara e il sapore piccante che accompagna sempre la sua cucina, accogliendo questa piccola folla di studiosi stranieri ma facendoli lavorare anche con 30 responsabili di una vasta rete di centri sociali per adulti che attualmente copre più di 2.600 sedi in tutto il paese, per animare lo sviluppo delle aree rurali e promuovere lo sviluppo della cultura a livello locale.

Sono nate 5 ipotesi progettuali dei Grundtvig 2 che saranno presentate

entro il 1° marzo del prossimo anno alle rispetti agenzie nazionali e che saranno valutate indipendentemente dagli esperti esterni delle agenzie stesse. Fra queste il progetto No Barriers e il progetto E-Links che sarà probabilmente presentato dall'IRRE ER con Svezia, Galles, Portogallo, Estonia e Lettonia per lo sviluppo di moduli E-Learning diretti a insegnanti degli adulti.

Per informazioni

<http://www.indire.it>

<http://www.bdp.it/socrates/grundtvig/index.htm>

Lifelong Learning: una politica prioritaria per l'Unione Europea, costituisce un 'insieme di principi guida nel campo dell'Istruzione, della formazione e dei giovani

Gli obiettivi che si prefigge

- Società della conoscenza
- Colmare il gap fra generazioni
- Promuovere l'interculturalità,
- Promuovere la cittadinanza attiva
- Aumentare l'occupabilità
- Promuovere la coesione sociale e le pari opportunità
- Aiutare gli anziani

Le azioni che deve sviluppare

- Valorizzare le risorse umane
- Valorizzare l'esperienza
- Rinnovare l'insegnamento incoraggiando approcci diversi
- Favorire la mobilità dei crediti, la loro trasparenza e il reciproco riconoscimento fra enti certificatori
- Favorire nuove forme di apprendimento più flessibili e vicine ai lavoratori
- Ripensare l'orientamento al lavoro
- Rendere l'apprendimento più accessibile da parte di tutti anche delle fasce più svantaggiate della popolazione, degli emarginati, dei giovani a rischio di esclusione, degli adulti a bassa scolarità

Attraverso quali strategie

- Sviluppare le TIC
- L'apprendimento delle lingue straniere
- Sviluppo delle abilità sociali
- Alfabetizzazione culturale
- Sviluppo dell'autoimprenditorialità

Iniziative Europee

- Report sui diversi sistemi europei di istruzione
- Iniziative eLearning
- Curriculum Vitae Europeo
- Action Plan for Mobility
- Forum Europeo sulla trasparenza delle certificazioni
- I programmi Socrates II, Leonardo da Vinci II e il programma d'azione Gioventù

Obiettivi del programma Grundtvig

- Migliorare la qualità e l'offerta dell'educazione degli adulti
- Favorire la dimensione europea dell'istruzione

Tipologia dei progetti

Azioni decentralizzate

- Mobilità dei docenti degli adulti Grundtvig 3
- Partenariati di apprendimento Grundtvig 2

Azioni decentrate

- Progetti di cooperazione Grundtvig 1
- Reti Grundtvig Grundtvig 4

Paesi che possono presentare le proposte

- I 15 stati membri
- Cipro Malta Turchia
- Islanda, Liechtenstein, Norvegia

Criteri per i valutatori

- Una partnership costituita da diverse istituzioni
- Equilibrio geografico
- I paesi dell'allargamento
- I contenuti devono rispettare la dimensione europea, essere innovativi e corrispondere alle priorità annuali

Temi prioritari e destinatari

- Persone con bisogni speciali, analfabeti, adulti diversamente abili
- Cittadini anziani
- Donne ( promozione alla loro partecipazione sociale)
- Conoscenza del patrimonio comune europeo
- Anno europeo dello Sport 2004