

Sommario

INNOVAZIONE EDUCATIVA

Mensile di discussione e progettazione di nuovi itinerari formativi

Numero 7/8
Dicembre 2004

Direttore

Franco Frabboni

Segretaria di redazione

Maria Cristina Gubellini

In redazione

Angela Assirelli
Gian Luigi Betti
Laura Cerrocchi

Direttore Responsabile

Antonio Crusco

Autorizzazione
del Tribunale di Napoli
n. 28 del 16 marzo 2004
Edizioni Tecnodid
Piazza Carlo III, 42
80137 Napoli
P. IVA 00659430631
Tel. 081.441922
Fax 081.210893

Abbonamento annuo euro 45,00
Costo fascicolo euro 10,00



IRRE E. R.

ISTITUTO REGIONALE DI RICERCA
EDUCATIVA PER L'EMILIA ROMAGNA

e-mail: Innoedu@irreer.it

Editoriale

Non perdiamo di vista la professionalità didattica

Franco Frabboni 3

La parola a ...

Albertina Soliani 4

Giuseppe Valditara 7

a cura di Gian Carlo Sacchi

Il dibattito

Istruzione e formazione professionale: doppio canale o nuovo profilo formativo?

Gian Carlo Sacchi 9

I percorsi integrati nel primo biennio della scuola media superiore in provincia di Bologna

Tiziana di Celmo e Stefania Sabella 12

L'esperienza dell'integrazione tra Ciofs Fp Emilia Romagna e Istituto Fioravanti

Massimo Peron 17

Il biennio integrato: una progettazione territoriale

Giacomo Sarti 21

La ricerca

Resilienza. Una risorsa per contrastare deprivazione e disagio

Franca Pinto Minerva 24

Il saggio

Le offerte formative del territorio

Franco Frabboni 30

Voci dall'IRRE

La didattica degli ecomusei

Maria Vinella 35

Speciale lingue straniere

ALTAIR-CREDIT: un ponte tra scuola e università per l'accREDITamento linguistico

Rema Rossini Fabretti e Orsola Brizio 41

Progetto ALTAIR: la prospettiva della scuola

Maria Cascone 45

Sommario

<i>Laboratorio multimediale di lingua inglese</i> Loredana Lombardi	48
--	----

La professionalità docente

<i>Verso due nuove funzioni/Figure professionali</i> Giancarlo Cerini	51
<i>Fumetti a scuola</i> Dario Ghelfi	59
<i>L'attuazione delle pari opportunità nel mondo della scuola</i> Floriano Roncarati	65

Leadership educativa

<i>Il potere di delega</i> Anna Armone - Ivana Summa	68
---	----

Osservatorio europeo

<i>Dispositivi europei per la mobilità dei diplomi</i> a cura di Lucia Cucciarelli	72
<i>Cooperazione europea in campo educativo</i> Lucia Cucciarelli	76

Lo scaffale

Recensioni	79
------------------	----

Non perdiamo di vista la professionalità didattica

Franco Frabboni

La *didattica generale* - che pedala sul tandem dell'insegnamento/apprendimento dando la mano alla didattica disciplinare: quest'ultima, ramificata in un'ampia "enciclopedia" cognitiva (didattica della lingua italiana e straniera, della storia e della geografia, della matematica, della fisica, della chimica, e così via) - ha il compito di porsi al servizio di una scuola della Riforma che mira ad assicurare all'allievo sia un flessibile *modello organizzativo* (dei tempi e degli spazi quotidiani), sia un qualitativo *modello curricolare* (disciplinare e interdisciplinare). L'uno e l'altro idonei a "individualizzare-personalizzare" i suoi percorsi di socializzazione e di apprendimento.

Nei singoli comparti formativi della scuola, la *didattica generale* fa prevalentemente scalo - al fine di "ottimizzare" sia la qualità dell'*insegnamento* (tramite l'offerta di conoscenze "individualizzate" sugli stili cognitivi degli allievi), sia la qualità dell'*apprendimento* (tramite l'offerta di metacoscienze "personalizzate" sulle dimensioni di sviluppo degli allievi) - in queste cinque stazioni di sosta obbligate: il primo pit-stop intitolato al **curricolo**, l'ultimo pit-stop intitolato alla **valutazione**.

(a) Per quanto riguarda la stazione di nome **curricolo**, la *didattica generale* ha il compito di dare luce agli *statuti interdisciplinari*, alla *morfologia* della trasversalità delle conoscenze scolastiche: alle metacoscienze, alle "reti" dei codici, alla pluralità delle ermeneutiche, alle ricerche interdisciplinari, ai dispositivi euristici e creativi.

(b) Per quanto riguarda la stazione di nome **luoghi della formazione**, la *didattica generale* ha il compito di dare luce al triplice spazio formativo del *laboratorio multidisciplinare* (sede di progetti didattici e di ricerca didattica), dell'*aula didattica decentrata* nell'ambiente naturale (sede di parchi didattici, di ecosistemi e di paesaggi) e dell'*ambiente socioculturale* (sede di beni monumentali, artistici e di "teche": biblioteche, pinacoteche, mediateche, museoteche, ludoteche et al.).

(c) Per quanto riguarda la stazione di nome **strategie dell'insegnamento**, la *didattica generale disciplinare* ha il compito di dare luce ai ferri del mestiere dell'insegnamento a team (che postula "moduli" curricolari gestiti collegialmente da più docenti) e alle procedure cognitive dell'apprendimento di gruppo (per esempio, il *cooperative learning*).

(d) Per quanto riguarda la stazione di nome **strategie dell'apprendimento**, la *didattica generale* ha il compito di dare luce alle *procedure non-individualizzate*: sia attraverso la pratica del *team teaching* (unità di apprendimento svolte contestualmente da più docenti), sia attraverso la pratica della ricerca (tramite *progetti didattici* svolti nei laboratori oppure nelle aule didattiche decentrate dell'ambiente naturale e socioculturale).

(e) Infine, per quanto riguarda la stazione di nome **valutazione**, la *didattica generale* ha il compito di dare luce alle modalità docimologiche della valutazione diagnostica e formativa. La prima è rivolta ad accertare - all'inizio dell'anno scolastico - lo "stato-di-salute" cognitiva degli allievi nelle competenze disciplinari e interdisciplinari; la valutazione formativa, a sua volta, è rivolta ad accertare - in itinere - le difficoltà nell'apprendimento e i disavanzi cognitivi presenti nel *gruppo-classe*. Tutto questo finalizzato a predisporre tempestivamente le modalità di "recupero" per gli studenti che accusano insuccessi e ritardi (*debiti*) nei loro percorsi di istruzione.

Albertina Soliani

Inizia un nuovo anno scolastico: speranze e timori.

Più timori che speranze. Il Ministro dice, come ogni anno, “l’anno scolastico è iniziato regolarmente”. Vedremo tra due mesi col cambio di parecchi insegnanti per l’aggiornamento delle graduatorie.

Questo per la Moratti è l’anno in cui si attua la “riforma”. Nella realtà delle cose diminuiscono la quantità e la qualità dell’offerta formativa delle scuole: meno tempo scuola, meno attività didattiche, compreso l’inglese, meno posti d’insegnamento, meno risorse, indebolimento dell’autonomia e della libertà del curriculum.

Quel che vive sul piano normativo, fino a quando non vi sarà il responso della Corte costituzionale alla quale sono stati presentati diversi ricorsi, è il decreto 59, relativo al primo ciclo, l’unico decreto finora emanato. Su alcuni punti del decreto, che il Ministro considera fondamentali, l’incertezza è totale.

Gli anticipi alla scuola dell’infanzia: a causa del mancato accordo sul tavolo della contrattazione, sono bloccati 400 posti per nuove sezioni di scuola dell’infanzia mentre restano bloccate le liste d’attesa. Un pasticcio dovuto alla scarsa capacità di governo dei processi “riformatori”.

Sul tutor, la vicenda è clamorosa: nessuno può imporre ai collegi docenti alcunché, nonostante si verificano pressioni, perché questa funzione manca dei requisiti di legittimità.

All’incertezza si sommano i timori. Quanto alla speranza, la scuola può contare su se stessa e su un nuovo, diverso progetto politico per l’Italia e per la sua scuola.

Ogni maggioranza di governo cambia la legge sulla scuola, ma rischia di non cambiare la scuola.

È proprio quella della modifica degli ordinamenti la strada riformatrice giusta?

L’esperienza di Governo degli ultimi 10 anni, di segno politico diverso, ha considerato la riforma degli ordinamenti come scelta centrale. Era comprensibile nella legislatura governata dal centrosinistra, poiché l’Unione europea sollecitava un allineamento circa l’età di uscita dalla scuola superiore. Lunga era stata l’attesa di una riforma soprattutto da parte della scuola superiore, e la visione unitaria dell’apprendimento nel nostro tempo suggeriva una sistemazione dell’ordinamento secondo criteri di unitarietà, velocizzazione, flessibilità.

L’arrivo del governo Berlusconi, che aveva in testa in primo luogo l’idea di cancellare Berlinguer e la riforma del centrosinistra - la legge 30 - ne ha impedito un’applicazione ragionata, secondo il buon senso, fosse anche per correggerla secondo la linea politica del Governo. Ha perso tempo un anno e mezzo per partorire la legge 53/03, la cui applicazione è appena agli inizi mentre è a rischio l’emanazione dei decreti attuativi entro il termine previsto per il marzo 2005. Nel frattempo la scuola è stata interessata soprattutto dagli interventi di taglio delle risorse contenuti nelle leggi finanziarie e da una visione sociale e culturale che tende a snaturarne il senso e la missione.

A questo punto, con l’incertezza e i guasti prodotti, non penso che la strada riformatrice debba di nuovo partire dagli ordinamenti. Direi piuttosto dai fondamenti: missione della scuola, autonomia, ruolo degli insegnanti, sostegno alle famiglie e rete con il territorio, valutazione dei risultati, risorse finanziarie. Sostegno alla scuola e alle sue buone pratiche, innanzitutto. E lungo la strada si può intervenire su alcuni aspetti strutturali, in modo essenziale e leggero, per far cre-

scere il processo di innovazione, stabilizzando gli accessi e gli esiti, facendo leva su quello che nel dibattito francese è chiamato *le socle commun*, lo zoccolo comune delle conoscenze, sui percorsi dell'autonomia integrati nel territorio. Qui nessun ministro deve far propaganda a se stesso. Si dia forza alla scuola per rispondere agli obiettivi di conoscenza del Paese.

L'autonomia scolastica è stata elevata a dignità costituzionale: quali poteri reali e quali i raccordi con le autonomie territoriali?

L'autonomia è oggi il punto cardine del sistema d'istruzione. Preparata da anni di buone pratiche e sperimentazioni, essa è stata definita nella legge n. 59 del 1997, la legge Bassanini, confermata in decreti successivi e ora codificata definitivamente nella Costituzione al Titolo V.

È fondamentale che le istituzioni scolastiche comprendano e vivano, quasi in una fase costituente, che cosa essa significhi, quali attitudini e partecipazione essa richieda, quali valori siano in gioco con essa.

Uno per tutti: la libertà d'insegnamento, il diritto degli studenti, il ruolo delle famiglie. E con tutto ciò, il valore della scuola come missione civile, spazio "terzo" fondato sul diritto dei ragazzi all'istruzione, non subordinato né alle logiche di mercato, né all'autorità centrale, né a quella regionale o locale.

L'autonomia è lo spazio largo della crescita di tutti i soggetti coinvolti nell'apprendimento. Ma per essere tale ha bisogno di condizioni materiali, di un contesto culturale libero e pluralistico, non determinato dalla propaganda. Ha bisogno di una *governance* matura e sapiente. Tutte cose che in questa fase tendono sempre più ad affievolirsi. In più siamo oggi di fronte al rischio "devoluzione", alla rottura dell'unità del sistema nazionale di istruzione.

Che fare ora? Mi sembrano fondamentali due scelte. La prima sta nella capacità, nel coraggio, nella dignità delle scuole di rivendicare la propria autonomia, vigilando sulla legittimità degli atti provenienti dal Ministero. La seconda è appunto il raccordo con

le autonomie territoriali. La scuola è della comunità e da anni ormai i poteri degli enti locali e l'organizzazione del servizio mettono le istituzioni scolastiche nella condizione di sentire accanto a sé partnership importantissime. Ogni sinergia, nel rispetto delle rispettive competenze, è utile al conseguimento degli obiettivi della scuola che sono parte essenziale del futuro delle comunità locali e dell'intera società.

La questione docente: competenze, status (giuridico ed economico), autonomia, qualità delle prestazioni.

Considero gli insegnanti la risorsa decisiva per una scuola all'altezza del suo compito, per una scuola di qualità. La strategia di Lisbona, e prima ancora le Dichiarazioni dell'UNESCO e le Raccomandazioni dell'Unione europea, non solo indicano la centralità del problema ma anche la prospettiva nella quale muoversi.

Sono troppi gli insegnanti in Italia? No, se si amplia e si intensifica la platea dell'apprendimento. È lì che il problema storico dei precari va risolto. L'età media è troppo elevata, bisogna aprire anche alle giovani vocazioni all'insegnamento. La formazione iniziale, di livello universitario, è fondamentale ma continuo deve essere l'aggiornamento, con possibilità di mobilità longitudinale nel sistema della conoscenza, fino all'università e alla ricerca. La carriera deve prevedere incentivi sulla base del merito e la valutazione dei risultati deve essere funzionale alla qualità delle prestazioni. Naturalmente ad un profilo di alta professionalità deve corrispondere uno status giuridico ed economico adeguato, accompagnato dal riconoscimento del ruolo dei docenti da parte dell'intera società.

Questi obiettivi hanno senso in una visione della professionalità docente che svolge un ruolo pubblico, dell'unità del sistema nazionale d'istruzione. L'azione del Governo non va in questa direzione. Alla Camera sono in discussione disegni di legge sullo stato giuridico dei docenti che mirano a

togliere spazio alla contrattazione e a privatizzare la professione.

È come se oggi venissero al pettine tutti i nodi di una politica che in questi anni non è riuscita a far decollare la professione docente perché non è riuscita a coinvolgere l'intero sistema Italia nella conoscenza come priorità nazionale e lo stesso personale della scuola in una grande strategia sociale e civile che evoca responsabilità, competenze, passione civile. Solo un diverso progetto per l'Italia potrà consentire una nuova prospettiva per gli insegnanti, che oggi rischiano di essere stritolati nella stretta economica e culturale cui è sottoposta la scuola italiana dall'azione del Governo.

Se l'opposizione va al governo, quale svolta politica?

Nel programma del centrosinistra saranno al primo posto istruzione, università, ricerca. Nella stra-

tegia e nelle risorse. Non commetteremo l'errore di rovesciare sulla scuola un'altra "riforma". Daremo alla scuola obiettivi, risorse, responsabilità e in cambio il Governo chiederà, a nome del Paese, risultati.

Neutralizzata la legge 53, sosterremo l'autonomia, il tempo pieno e lungo, la collegialità dei docenti, il raccordo con il territorio. Investiremo sull'istruzione degli immigrati e degli adulti e faremo un piano di generalizzazione della scuola dell'infanzia. Investiremo sulla professionalità degli insegnanti e metteremo la scuola italiana nelle condizioni di esprimere tutte le sue potenzialità. Nei prossimi mesi promuoveremo una grande partecipazione per pensare e discutere insieme, con gli operatori, gli studenti, le famiglie, gli amministratori, i cittadini le mete e i percorsi della scuola italiana nel futuro dell'Italia.

L'intervista è stata raccolta da Gian Carlo Sacchi

L'autonomia è oggi il punto cardine del sistema d'istruzione. Preparata da anni di buone pratiche e sperimentazioni, essa è stata definita nella legge n. 59 del 1997, la legge Bassanini, confermata in decreti successivi e ora codificata definitivamente nella Costituzione al Titolo V.

È fondamentale che le istituzioni scolastiche comprendano e vivano, quasi in una fase costituente, che cosa essa significhi, quali attitudini e partecipazione essa richieda, quali valori siano in gioco con essa.

Giuseppe Valditara

Inizia un nuovo anno scolastico: speranze e timori

La speranza è che la società italiana nel suo complesso, e la politica che ne è un fedele specchio, si rendano conto che l'istruzione è il bene primario di una società che voglia costruire il suo futuro e il suo sviluppo.

Cito Plinio: nelle sue lettere, diceva che la cosa più importante che un genitore può fare per il proprio figlio è investire i propri soldi nella sua istruzione, che un insegnamento di qualità è decisivo per il futuro del ragazzo.

Se era chiaro duemila anni fa, a maggior ragione oggi nella società della conoscenza, dobbiamo renderci conto, come si è fatto in tanti altri Paesi, che la scuola, l'università, la ricerca, sono fondamentali per lo sviluppo di un paese.

I timori sono che si pensi alla scuola in modo burocratico, arcaico, come un centro di collocamento, come un luogo di battaglie politiche, a danno degli studenti.

Ogni maggioranza di governo cambia la legge sulla scuola, ma rischia di non cambiare la scuola. È proprio quella della modifica degli ordinamenti la strada riformatrice giusta?

L'elemento più importante della scuola è il docente. La sua valorizzazione, insieme con una adeguata selezione e formazione costituisce l'aspetto centrale del sistema scolastico.

È profondamente ingiusto il meccanismo attuale, fondato su automatismi, che non distingue la retribuzione in base al merito. È da pensare in modo serio, confrontandosi con il mondo della scuola, con i sindacati, con chi è disposto a dialogare seriamente

su questo tema. Oggi credo che siano in tanti disposti a dialogare su questo tema.

Deve essere pagato di più chi è più bravo, più preparato, chi dimostra una professionalità migliore.

Passare dalla teoria alla pratica non sarà facile, però dato che in molti paesi occidentali questo è stato fatto, l'Italia è l'unico paese in cui non si distingue in base al merito, una soluzione deve essere trovata anche qua.

Detto questo, la riforma degli ordinamenti e dei cicli scolastici è una riforma importante, che la commissione europea ha giudicato in modo positivo, che forse è stata applicata non sempre in modo adeguato, ma i cui principi ispiratori corrispondono ad un'idea di scuola moderna.

Un'altra dimensione positiva di questa riforma sono le nuove modalità di reclutamento degli insegnanti, che io difendo senz'altro; un reclutamento che presuppone un numero programmato per essere ammessi alle lauree specialistiche per l'insegnamento, il che vuol dire che solo i migliori dei corsi universitari di base potranno accedere alla laurea specialistica e solo i migliori della laurea specialistica potranno poi conseguire l'abilitazione. Nell'arco di cinque anni un aspirante insegnante sarà esaminato continuamente e quindi ci sarà una forte scrematura; due anni di tirocinio consentiranno un'ulteriore valutazione sulla sua reale attitudine all'insegnamento. Ritengo che a questo riguardo sia stata data una risposta senz'altro positiva.

L'autonomia del docente in relazione all'autonomia delle scuole

L'autonomia del docente e della scuola sono due fenomeni che vanno collegati: sono garantiti dalla

nostra Costituzione e in una moderna democrazia occorre farli crescere.

Autonomia non significa deresponsabilizzazione, è indispensabile il controllo dei risultati. In America, dove la riforma del sistema scolastico è stata votata all'unanimità dal Parlamento, si prevede una forte autonomia, sostenuta anche dal sistema federale, ma anche un forte controllo dei risultati. Risultati dei ragazzi, dell'offerta formativa delle scuole, degli insegnanti nello svolgimento della loro funzione.

Mentre la didattica e l'organizzazione scolastica devono essere le più libere possibili, i risultati devono essere controllati, anche per determinare una complessiva crescita del sistema.

Se questa maggioranza continuerà a governare, qual è la prospettiva rispetto alla politica scolastica?

Intanto dobbiamo risolvere il problema del precariato. Sto studiando un'ipotesi, vedremo se sarà praticabile; questo è oggettivamente un grosso problema che condiziona i passaggi in prospettiva.

Occorre una valorizzazione forte degli insegnanti. La spesa per la scuola in Italia non è concepita

secondo criteri di efficienza, pertanto occorre anche razionalizzare la spesa. Risolto il problema del precariato bisognerà dunque analizzare seriamente la spesa, perché oggi la scuola vede pochi soldi investiti per la valorizzazione degli insegnanti e per le strutture a fronte di una spesa scolastica complessiva che è fra le più alte al mondo.

Bisogna intervenire anche sulle strutture: aule, laboratori, strumenti, studi per i docenti. Spesso infatti essi ricevono genitori e studenti in piedi nell'atrio delle scuole, e quindi c'è un problema anche di edifici.

Ma il discorso assolutamente centrale è quello della carriera dei docenti. Non interessa tanto la ripartizione in fasce, quanto, come accade in altri Paesi ed in altre professioni, che chi è più bravo venga pagato di più. È necessario ovviamente che ci sia una quota fissa ed una quota che sia destinata a valorizzare la professionalità docente. Tale quota deve essere significativa, con la verifica dei risultati e la valutazione.

È quindi necessario che vi sia un sistema nazionale di valutazione ben costruito, ma anche qui si dovrà crescere: si deve fare ancora molta strada.

L'intervista è stata raccolta da Gian Carlo Sacchi

L'elemento più importante della scuola è il docente. La sua valorizzazione, insieme con una adeguata selezione e formazione costituisce l'aspetto centrale del sistema scolastico.

L'autonomia del docente e della scuola sono due fenomeni che vanno collegati: sono garantiti dalla nostra Costituzione e in una moderna democrazia occorre farli crescere.

Istruzione e formazione professionale: doppio canale o nuovo profilo formativo?

Gian Carlo Sacchi

Il sistema scolastico e formativo nel nostro Paese è ad una svolta. Non è chiaro se la politica ne sia pienamente consapevole e se l'attuale fase riformatrice sia adeguata ad interpretare il reale cambiamento. Ma a fronte di possibili ipotesi neoscolasticistiche, si può pensare anche ad un superamento dell'attuale modello di scuola.

La pura trasmissione delle conoscenze, derivanti soprattutto dall'elaborazione della nostra tradizione culturale, va integrata con la capacità di analisi/riflessione e di progettazione/trasformazione nel/del contesto in cui l'esperienza individuale e l'organizzazione sociale si sviluppano: dalle conoscenze alle competenze. L'acquisizione di abilità per compiere un determinato lavoro deve essere integrata con elementi di formazione generale che sappiano seguire il lavoro nel suo dinamismo, sia da un punto di vista dei supporti tecnologici, sia da quello delle componenti economiche, organizzative, ambientali, ecc.

Una formazione scolastica propedeutica alla vita attiva va proiettata in modo ricorrente e permanente, lungo tutto l'arco della vita stessa; un progetto didattico centrato sulle discipline va ampliato nell'ottica dei saperi (nuovi saperi e saperi di confine) ed affrontato secondo la strategia della complessità. L'insegnamento come complesso di contenuti e valori da consegnare ai giovani diventa efficace se recupera il potenziale dell'apprendimento e l'orizzonte di senso delle persone nella costruzione del proprio progetto di vita.

L'insegnante e la scuola, da custodi e dispensatori di prodotti culturali e pedagogici provenienti da filoni etico-politici ed economico-organizzativi, devono diventare "motori" e luoghi di ricerca per la formazione e di autonomia progettuale nell'ambito dell'evoluzione sociale.

Se queste sono le principali domande che vengono rivolte all'attuale struttura scolastica, il panorama peggiora ulteriormente se le si applicano alla formazione professionale fin qui modellata su un sistema scolastico minor, con una notevole semplificazione di obiettivi e contenuti, per accogliere, in un'ottica di mero recupero, gli studenti eliminati dalla scuola stessa.

Suscitano pertanto perplessità soluzioni istituzionali tese a riorganizzare l'esistente, abbassando per giunta l'età di accesso, indifferentemente, all'uno e all'altro canale, e scindendo poteri e responsabilità di governo tra stato e regioni. È difficile, infatti, pensare di risolvere i problemi di inclusione sociale e di qualificazione del servizio agendo sulla leva della semplificazione e della divaricazione, attribuendo alle "passerelle" l'illusione di conferire pari dignità ai due canali: l'esperienza fino ad ora ha dimostrato che si tratta più che altro di scivoli, dal difficile al facile, viceversa i casi sono estremamente limitati.

La vera sfida sta nella riprogettazione del canale "istruzione e formazione professionale" come nuovo percorso formativo, a partire da:

- la riprocessualizzazione sul piano didattico degli studi sull'intelligenza "pratica";
- l'analisi dei saperi in relazione alla "complessità", con particolare riferimento al valore formativo della cultura tecnologica, a partire dal primo ciclo dell'istruzione;
- l'azienda e i luoghi di lavoro come "ambienti" di formazione, a partire dalla capitalizzazione di tutta l'esperienza dei tirocini formativi e della formazione in alternanza;
- l'orientamento come modalità di costruzione di un progetto di vita e di lavoro (bilancio delle competenze, ecc.).

Tutto questo avrà un valore strategico nel periodo 14/16 anni e potrà dispiegarsi in tutti gli indirizzi, continuando poi all'interno delle diverse specializzazioni, in vista anche del rapporto con la formazione superiore e universitaria.

Questioni poste dalla Legge 53

1) Nazionale/Regionale

La divisione netta tra stato e regioni circa il governo dei due ambiti, liceale allo stato e tecnico-professionale alle regioni, potrebbe rivelarsi deleteria per quanto riguarda il quadro di sistema, fino a prefigurare un indirizzo nazionale e venti indirizzi regionali (si veda quanto già mostra in questo senso l'accordo tra stato e regioni del 19/6/03). Sarebbe più opportuno per lo stato tenere gli obiettivi generali ed il controllo degli esiti, passando tutta la gestione alle regioni.

2) Durata dei cicli

Nella logica della complementarietà e dell'integrazione i due ambiti dovrebbero avere pari durata, altrimenti si creeranno differenze difficili da colmare, secondo quanto prima evidenziato con la logica delle passerelle.

3) Licealità/professionalità

Negli indirizzi del secondo ciclo c'è il "liceo tecnologico", che non può certamente essere la somma degli attuali istituti tecnici, ma potrebbe incardinare il "nuovo asse culturale", con alcuni indirizzi la cui richiesta è di carattere nazionale, in continuo dialogo con le realtà regionali e territoriali.

Perché si tratti dunque di un nuovo profilo formativo e non semplicemente di un eventuale trasferimento di parti dell'attuale sistema scolastico alle regioni o non di un orientamento precoce verso percorsi "semplificati" di formazione professionale, occorre pensare ad un impianto epistemologico e pedagogico che parta dall'integrazione delle attuali esperienze di istruzione e formazione professionale, promuova una didattica innovativa, che non solo si affermi con pari dignità con i licei, ma realizzi quel processo formativo secondo l'ottica della pluralità delle intelligenze ed una riorganizzazione complessiva, integrandole, tra cultura generale e professionale, utile ad interpretare la complessa realtà del mondo del lavoro.

Si potrà così costituire complessivamente un contenitore formativo e orientativo, almeno per il primo biennio del secondo ciclo, prima e più ancora di realizzare le passerelle per il passaggio dall'uno all'altro.

Dalla politica alla didattica

Il dibattito politico è acceso, ma i risultati sono in capo alla didattica. Si producono notevoli sforzi per costruire geometrie istituzionali, ci sono encomiabili pronunciamenti su profili educativi, culturali e professionali, sul passaggio dalla centralità dell'offerta, ritenuta massificante, alla centralità della domanda, liberante, in un'ottica di crescita della persona, e su questa si pensa non solo di costruire piani didattici ad hoc, ma anche di reclutare il personale insegnante adatto, in modo che sia il sistema a dover rendere conto dei suoi standard.

Se si guardano però le poche esperienze che vengono documentate si nota come certi obiettivi non si possono ottenere riferendoci soltanto al canale della formazione professionale. Il nodo più problematico rimane quello della così detta "competenza generale", che è perseguita dalla scuola in un modo criticato

dalla formazione professionale, ma è richiesta a quest'ultima dal mondo del lavoro e dalle caratteristiche degli allievi che la frequentano. Allora la soluzione non è "alternare" i due segmenti, ma costruire tra loro un'alleanza stretta, a cominciare da una riflessione comune sulle culture di riferimento e su convergenti obiettivi formativi, sulla costituzione di team integrati di docenti, su un quadro organizzativo che li veda co-protagonisti nei modi e nei tempi della didattica, fino ad arrivare, perché ormai i tempi sono maturi, a certificazioni valide per entrambi i sistemi e ad un reciproco riconoscimento di crediti.

Un profilo formativo così determinato non può essere considerato una sorta di "dualismo pedagogico", ben presente invece nei due canali, che costringono a scelte precoci e difficilmente reversibili. Parlare di "profilo educativo, culturale e professionale" del sistema di istruzione e formazione professionale significa trovare un comune sentire a monte, in senso predittivo e preventivo, altrimenti si vedrà fiorire non solo l'industria delle passerelle, ma anche quella dei supporti psicologici e al disagio.

Una didattica rinnovata dovrà riflettere sul superamento della logica disciplinare in senso stretto, per muoversi in un'ottica di area, come ci suggeriscono gli standard nazionali delle competenze di base, emanati per la sperimentazione in atto con i protocolli stato-regioni, in modo da favorire la collaborazione tra l'istruzione e la formazione senza far venir meno la loro identità.

L'integrazione cerca di procurare "valore aggiunto" al percorso formativo, senza limitare, anzi accreditando le competenze raggiunte, la prosecuzione degli allievi nell'uno o nell'altro sistema. Un tale percorso è anche autenticamente personalistico, perché più flessibile e adatto ai ritmi di ciascuno, senza tuttavia rinunciare al successo di tutti, ed è in grado di intercettare, come si è detto, la complessità degli apprendimenti.

A chi venisse di pensare che il percorso integrato conservi il primato della scuola sappia che dai monitoraggi effettuati fin qui emerge un maggior grado di soddisfazione in tale esperienza espressa dagli operatori della formazione professionale.

Dall'integrazione dunque, e non dalla separazione, è più facile che nasca il nuovo profilo professionale, di istruzione e formazione.

Da esperienze conosciute si rileva che anche i ragazzi che si iscrivono al Centro di Formazione non scelgono subito il percorso, anzi a volte ciò avviene anche dopo diversi mesi, fino a far convenire studiosi dei diversi fronti sull'opportunità di un primo anno, dopo il primo ciclo di istruzione, di orientamento. Forse allora il biennio integrato potrebbe dare risposta ad entrambi gli interrogativi: ad un processo di formazione più disteso ed efficace ed alla maturazione di una capacità di scelta attraverso l'esperienza diretta in campo professionale: "se faccio capisco"!

La progettazione modulare, in entrambi i sistemi, ha ancora molta strada da fare; le competenze generali vedono ancora troppo spesso il primato dell'assimilazione dei contenuti e quelle professionali la preoccupazione di corrispondere ai caratteri del profilo: la vera svolta verso le "unità di apprendimento" è di carattere metodologico, dentro al percorso intrapreso, ma occorrerebbe che tutti i docenti avessero più dimestichezza con la ricerca didattica. Si pensi che ancora spesso le ore di laboratorio sono subordinate, in entrambi i sistemi, a quelle di teoria.

I contributi che seguono, in questa sezione, vogliono testimoniare la fattibilità del percorso integrato, sia sul piano istituzionale che didattico, ed il tentativo concreto di innovazione e di qualificazione del sistema: verso un nuovo profilo formativo.

I percorsi integrati nel primo biennio della scuola media superiore in provincia di Bologna

Tiziana di Celmo e Stefania Sabella

Il quadro di riferimento normativo

Lo sfondo generale nel quale si inserisce l'attività dell'Amministrazione provinciale è rappresentato dal processo di riforma del sistema integrato dell'istruzione e della formazione, che in questi anni ha caratterizzato il nostro ordinamento a partire da:

- Legge 28 marzo 2003 n. 53 recante "Delega al governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale";
- riforma del Titolo V della Costituzione, che ridisegna i rapporti centro/periferia in importanti ambiti, tra i quali spicca quello della istruzione e della formazione professionale (legislazione concorrente o esclusiva delle Regioni su alcune materie specifiche).

In relazione ai due importanti passaggi legislativi, la Regione Emilia Romagna ha agito le sue competenze specifiche in materia attraverso una propria Legge Regionale sul sistema dell'istruzione e della formazione: *"Norme per l'uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere, per ognuno e per tutto l'arco della vita, attraverso il rafforzamento dell'istruzione e della formazione professionale, anche in integrazione fra loro"* (Legge Regionale 12/2003), che individua nella strategia dell'integrazione la modalità più efficace per riformare il sistema dell'istruzione nell'ottica della riduzione della dispersione scolastica.

A partire dalla L.R. è stato avviato un processo a livello regionale (intrecciato in alcuni passaggi con il livello nazionale), che ha portato alla definizione a partire dallo scorso anno scolastico in via sperimentale, e dall'anno scolastico 2004/2005 in maniera più sistematica, di un'offerta formativa integrata tra scuola e formazione, nella quale i bienni/trienni integrati rappresentano una nuova opportunità radicata nella scuola (che valorizza però le specificità e gli approcci metodologici e didattici di entrambi sistemi) e che offre agli studenti e alle famiglie maggiori possibilità di scelta.

Per arrivare alla definizione delle modalità operative concrete di attuazione dei bienni integrati, sono stati necessari alcuni passaggi istituzionali, che brevemente indichiamo.

Dal punto di vista operativo, le sperimentazioni fanno riferimento all'"*Accordo quadro Regioni, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) e Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MPLS), approvato in Conferenza unificata il 19 giugno 2003 per realizzare, a partire dall'anno scolastico 2003/2004, nelle more dell'emanazione dei Decreti Legislativi di cui alla Legge 18 marzo 2003 n. 53, un'offerta formativa sperimentale di istruzione e formazione professionale.*"

Successivamente l'Accordo quadro è stato acquisito a livello regionale tramite il "*Protocollo d'Intesa fra la Regione Emilia Romagna, il MIUR e il MPLS*" siglato l'8 ottobre 2003 nel quale si specificano le modalità con le quali sul territorio dell'Emilia Romagna sono attivati i percorsi integrati di istruzione e formazione professionale.

Nel gennaio 2004 è stato sancito l'"*Accordo tra il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, le Regioni e le Province autonome di Trento e di*

Bolzano, per la definizione degli standard formativi minimi in attuazione dell'Accordo quadro sancito in Conferenza Unificata del 19 giugno 2003".

Il quadro istituzionale è stato perfezionato dall' "Accordo per la realizzazione dall'anno scolastico 2003/2004 di un offerta formativa sperimentale di istruzione e formazione professionale rivolta agli allievi che abbiano concluso il primo ciclo di studi, nelle more dell'emanazione dei decreti legislativi di cui alla Legge 28 marzo 2003, n. 53 tra la Regione Emilia Romagna e l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna" del febbraio 2004.

È infine intervenuto il recente "Accordo tra MIUR, MLPS, le Regioni, le Province autonome, le Province, i Comuni e le Comunità montane, per la certificazione finale ed intermedia e il riconoscimento dei crediti formativi, del 28 ottobre 2004.

Nell'ambito del suddetto quadro istituzionale la Regione ha emanato atti volti a definire l'offerta formativa nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale, con l'accreditamento di CFP e Istituti scolastici:

- Delibera Regionale 2049/03 avente come oggetto l' "Approvazione di modalità di selezione dei soggetti attuatori dell'offerta formativa rivolta a ragazzi in obbligo formativo a partire dall'anno 2004/05";
- Determinazione del Direttore Generale Cultura Formazione Lavoro della Regione Emilia Romagna n. 14272 del 31/10/2003 "Adozione delle 20 schede descrittive delle Qualifiche conseguibili in obbligo formativo di cui alla Deliberazione della GR n. 2049/2003";
- Delibera Regionale 902 del 10 maggio 2004 "Linee Guida per la progettazione esecutiva dei percorsi integrati per l'anno scolastico 2004/2005."

Il percorso all'interno dell'Amministrazione Provinciale

Il percorso istituzionale e normativo è stato accompagnato a livello locale dall'Amministrazione Provinciale, che ha svolto un ruolo importante di coordinamento e di assistenza tecnica a Istituti e Centri di Formazione nella progettazione, sperimentazione e messa a sistema dei percorsi integrati. L'Amministrazione Provinciale ha scelto con decisione la strada della "progettazione partecipata": l'Ente Locale cioè non si è posto come luogo ordinatore, emanatore e custode di norme ma sostanzialmente come Istituzione che si assumesse il compito di:

- facilitare il lavoro di riflessione pedagogico-didattica prima, ed elaborazione poi, che è stato compiuto esclusivamente dai professionisti, insegnanti e formatori, impegnati nella concreta attuazione dei percorsi integrati;
- attivare sedi ampie ed organizzate di confronto in itinere tra questi operatori, sui temi e nodi che gli stessi sollecitano come richiedenti riflessioni specifiche;
- favorire lo scambio di esperienze e materiali, con lo scopo di diffondere innanzitutto una "cultura" e valorizzare le buone pratiche, e comunque le competenze di quanti si stanno operativamente impegnando;
- mantenere un presidio forte degli aspetti di operatività connessi alla parte finanziaria, con l'intento di agevolare e rendere il processo di rielaborazione didattica e di applicazione concreta il più fluido possibile, pur in un quadro di norme complesse relative alla erogazione e gestione dei finanziamenti pubblici;
- fornire, attraverso un monitoraggio attento agli aspetti qualitativi e partecipato nella scelta degli strumenti, il ritorno collettivo della efficacia delle esperienze.

Il "governo" delle attività proposto dall'Amministrazione Provinciale è stato infatti caratterizzato da

un forte coinvolgimento di tutti i soggetti interessati con l'obiettivo di creare una "comunità professionale" che condividesse a livello territoriale la "cultura dell'integrazione" attraverso la costruzione congiunta delle basi contenutistiche del modello adottato: si è scelto, assieme a tutti gli attori, di lavorare per la costruzione di un progetto territoriale, che avesse, in sé caratteristiche di omogeneità metodologica nella strutturazione di base, e declinazione articolata nella specificità delle singole esperienze. L'Amministrazione Provinciale, tramite l'assistenza tecnica ha messo a disposizione della comunità professionale tutte le risorse per attivare e dotare di strumenti luoghi collettivi di riflessione e ed elaborazione.

I "luoghi" che presidiano il processo sono:

- il comitato di Pilotaggio interistituzionale; riunisce tutti i Dirigenti Scolastici e dei Centri di Formazione che hanno scelto di attivare i percorsi integrati, i rappresentanti del locale CSA, i Dirigenti e Funzionari dell'Amministrazione Provinciale, ed è presieduto dall'Assessore Provinciale all'Istruzione-Formazione-Lavoro. Ha il compito fondamentale di concertare le linee generali di sviluppo delle iniziative progettuali e del monitoraggio, di assumere decisioni condivise su nodi rilevanti, ma anche di confronto ed elaborazione su temi particolarmente complessi;
- le riunioni periodiche dei coordinatori dei Gruppi di Progetto, di formatori ed insegnanti, su temi di interesse collettivo, per approfondire aspetti di pratica didattica, per condividere esperienze e criticità;
- i gruppi di Progetto (o Team integrati), composti dai referenti della Scuola e del Centro di Formazione impegnati nel singolo progetto; sono il luogo della progettazione condivisa e del presidio concreto di ogni singolo percorso, progettato e realizzato sulla base della specificità della scuola, del gruppo classe, dei bisogni degli allievi;
- lo Sportello per la Valutazione, presso l'Amministrazione Provinciale, che svolge le azioni di monitoraggio e periodicamente ritorna i risultati nei luoghi che abbiamo sopra richiamato.

La progettazione dei bienni integrati nella Provincia di Bologna

Il processo, avviato nel biennio 2003/2004 ha portato ad una riprogettazione dei percorsi curricolari, parziale nella sperimentazione del 2003 e riferibile all'intero curricolo nella fase di messa a regime del bienni 2004/2006. Di seguito riportiamo i dati sintetici relativi al numero di percorsi attivati, al numero di scuole e allievi coinvolti.

Il lavoro di progettazione, si è articolato essenzialmente in due macrofasi.

La prima ha coinvolto in diverse riprese, circa 130 tra insegnanti di istituti tecnici e professionali e formatori dei centri di formazione che hanno lavorato, mediante un sostegno metodologico, disegnando, a partire dalle proprie competenze e professionalità, l'architettura di un curricolo del primo biennio secondo il principio della modularità. Il passaggio dalle materie scolastiche alle aree disciplinari e formative ("area comunicazione e linguaggi", "area scientifico tecnologica", "area storica, antropologica, giuridica economica e sociale", "area di indirizzo" ed "area trasversale") ha dato modo ai docenti di costruire un curricolo scolastico inteso non più come esclusiva somma di discipline ma in funzione degli obiettivi e dell'efficacia didattica. Le aree disciplinari sono state poi articolate in moduli didattici (naturalmente con riferimento alle diverse discipline e attività formative) riferibili alle competenze di base, alle competenze di indirizzo/professionali, con funzione prevalentemente orientativa, ad interventi trasversali come rinforzo sul piano relazionale. Il processo di analisi, elaborazione e macroprogettazione, è quindi fortemente radicato nel percorso scolastico, ma è stato condotto fondendo, in un percorso, va detto, spesso sofferto e complesso, ma comunque fecondo, le due culture di riferimento (scuola e formazione).

Questo lavoro ha prodotto il documento “**Indicazioni per la progettazione curricolare**”¹ che rappresenta un punto di riferimento condiviso a livello territoriale dagli Istituti e dai Centri di Formazione Professionale coinvolti nella programmazione e gestione dei bienni attivati in Provincia di Bologna.

Tale progettazione rappresenta dal punto di vista operativo una concretizzazione a livello di singola classe, di indicazioni e riflessioni ormai condivise a livello di sistema.

La seconda fase si è concretizzata nella progettazione esecutiva dei singoli percorsi, svolta dai Team integrati. Gli operatori dei due sistemi, a partire dal documento progettuale di base “Indicazioni per la progettazione curricolare”, hanno articolato nello specifico della singola scuola la riprogettazione in aree disciplinari e moduli didattici, diversamente individuando e quantificando all’interno di questi ultimi le ore di integrazione con la formazione professionale, nei limiti previsti dalla norma regionale (max 600 nel biennio). I percorsi sono quindi stati co-progettati, la gestione didattica è stata paritetica nell’individuazione delle potenzialità dell’azione formativa e complementare nell’organizzazione delle attività, realizzate prevalentemente attraverso forme di co-docenza. Il ricorso a metodologie didattiche attive ed innovative è elemento caratterizzante tutti i percorsi.

L’intero percorso è stato accompagnato dal Servizio provinciale di assistenza tecnica che nelle varie fasi del processo ha costantemente fornito supporto metodologico- scientifico e operativo ai Team integrati, contribuendo in modo determinante all’integrazione tra i due sistemi.

Come è evidente si tratta di un significativo lavoro collettivo di confronto, di scambio, di dialogo e di formazione che a nostro avviso contribuisce senz’altro a:

- condividere a livello territoriale una “cultura” dell’integrazione;
- costruire una comunità di pratica tra docenti della formazione e della scuola;
- costruire in maniera partecipata, a partire dalla concreta esperienza e professionalità di docenti e formatori e non sulla base di astratti richiami teorici, le basi contenutistiche del modello di integrazione.

I primi risultati di monitoraggio, sviluppato dallo Sportello per la Valutazione, in collaborazione con i referenti universitari del Servizio Scuola della Provincia, effettuati sulla prima fase della sperimentazione 2003-2004, limitata nel numero di ore in quanto si è collocata nel secondo quadrimestre, confermano che si è sulla strada giusta per raggiungere questi obiettivi.

Il monitoraggio è stato realizzato attraverso due cicli di focus group, la raccolta di dati relativi alle caratteristiche dell’utenza dei percorsi integrati e agli esiti di fine anno; i primi risultati hanno evidenziato l’esistenza di una cultura pratico-operativa condivisa tra gli insegnanti della scuola e gli operatori della formazione professionale coinvolti nei team integrati, la presenza di condizioni di efficacia organizzativo-gestionale che hanno consentito di far fronte in modo flessibile alle esigenze di realizzazione del biennio integrato, infine una ricaduta positiva sulla soddisfazione degli studenti, sia pure non ancora sempre coincidente con un obiettivo miglioramento dei loro esiti scolastici.

¹ Il documento è reperibile sul sito del Servizio Scuola della Provincia di Bologna www.integraziononline.it - sezione progettazione e gestione.

Nella fase attuale le attività sono in corso di realizzazione: il secondo anno integrato per i bienni partiti nell'anno scolastico 2003-2004, i primi anni per la programmazione riferita al 2004-2005. Si sta quindi consolidando una "massa critica" di professionalità coinvolte e di famiglie ed allievi interessati.

Alla luce di questo primo bilancio, l'Amministrazione Provinciale ha intenzione di consolidare, e se possibile di ampliare, l'offerta formativa integrata sul territorio, continuando ad esercitare un ruolo di presidio e di supporto al lavoro di Scuole e Centri di Formazione, senza trascurare alcuni ambiti di attenzione che caratterizzeranno la futura programmazione provinciale.

Tra gli obiettivi di miglioramento sono stati infatti individuati:

- il rafforzamento dei livelli di consenso e di condivisione dei progetti all'interno dei consigli di classe al fine di favorire un maggiore livello di interdisciplinarietà dei percorsi;
- la valutazione dell'efficacia didattica dei percorsi, che sarà realizzata attraverso un articolato piano di monitoraggio, a cura dello Sportello per la valutazione, focalizzato in particolare sugli apprendimenti degli studenti;
- il tema della valutazione congiunta, oggetto di ulteriori specifici interventi finalizzati ad individuare modalità e strumenti condivisi a livello territoriale dagli operatori dei due sistemi, tenendo conto dell'evoluzione normativa in materia di certificazione finale ed intermedia e riconoscimento dei crediti formativi.

L'attività dell'Amministrazione Provinciale bolognese si inserisce nel processo di riforma del sistema integrato dell'istruzione e della formazione (che in questi anni ha caratterizzato il nostro ordinamento) e si innesta nel quadro normativo che la Regione Emilia Romagna ha emanato per definire l'offerta formativa del/sul territorio.

L'esperienza dell'integrazione tra Ciofs Fp Emilia Romagna e Istituto Fioravanti

Massimo Peron

Risulta difficile sintetizzare in poche cartelle l'esperienza di collaborazione che a partire dal 1999, ha visto Ciofs Fp Emilia Romagna e Istituto Fioravanti lavorare fianco a fianco, nello studio, progettazione e realizzazione di percorsi integrati nell'istruzione per rispondere in maniera mirata ed efficace ad una situazione generale di difficoltà della scuola ad affrontare le problematiche educative, di apprendimento e comportamentali di cui sono normalmente portatori gli studenti che si iscrivono all'Istituto.

L'Istituto Fioravanti è un istituto professionale per l'industria, molto radicato sul territorio bolognese, che offre percorsi formativi nel settore elettrico/elettronico e in quello meccanico e termico. Sono anche attivi presso l'Istituto corsi serali per adulti.

Negli ultimi anni, le caratteristiche e la problematicità degli studenti (soprattutto nelle classi iniziali) sono notevolmente aumentate, così come hanno avuto una crescita esponenziale le iscrizioni di studenti stranieri con notevoli difficoltà linguistiche. Altissimi sono i tassi di abbandono scolastici nell'ambito del biennio.

A fronte di un'effettiva difficoltà della scuola ad agire il proprio ruolo educativo e di sviluppo dei processi di apprendimento negli allievi, l'Istituto ha individuato nell'integrazione con la formazione professionale una via "strategica" per rispondere ad un'effettiva problematicità nella gestione delle prime classi del percorso scolastico.

L'esperienza dell'integrazione ha avuto quindi inizio successivamente all'approvazione della Legge 9/99 che ha introdotto l'obbligo scolastico fino a 15 anni nel nostro ordinamento scolastico.

A partire appunto dal 1999 Ciofs Fp e Istituto Fioravanti hanno iniziato una forma concreta di collaborazione per la realizzazione di percorsi integrati NOS.

Queste prime sperimentazioni hanno creato le condizioni di fondo necessarie poi in un secondo momento a realizzare percorsi più strutturati e coinvolgenti l'organizzazione scolastica nel suo complesso:

- creazione di fiducia reciproca tra le due istituzioni;
- creazione di rapporti personali positivi tra coordinatori, docenti e formatori;
- individuazione di professionalità specifiche da impegnare nelle attività integrate;
- superamento di una certa diffidenza reciproca e barriere alla collaborazione;
- superamento di pregiudizi iniziali reciproci;
- individuazione della specificità e senso della presenza della formazione professionale all'interno dell'Istituto.

Alla fine dell'a.s. 2002/03, prima cioè dell'inizio del processo che ha dato una spinta decisa all'integrazione scuola/formazione professionale, nel nostro contesto di riferimento erano presenti delle precondizioni importanti per poter accelerare l'integrazione anche sul piano più strettamente curricolare, oltre che su quello educativo, orientativo e sociale, così come era di fatto avvenuto fino a quel momento.

La svolta e l'accelerazione sono quindi avvenute a partire dalla progettazione delle prime sperimentazioni del biennio integrato, e hanno avuto il loro culmine nell'Accordo del dicembre 2003 per la collaborazione quadriennale tra i due soggetti per l'inserimento del biennio integrato nell'offerta formativa dell'Istituto.

È su questo processo, concentrato tra il luglio 2003 e l'ottobre 2004, che puntiamo la nostra attenzione, non tanto per fare un elenco cronologico di avvenimenti, quanto per porre attenzione sugli elementi più qualificanti.

Il primo elemento che ci preme sottolineare, perché a nostro avviso determinante per la buona riuscita della collaborazione, è stato il riferimento costante alla dimensione provinciale della sperimentazione.

Il poter contare su una forma di coordinamento, e soprattutto di accompagnamento provinciale alla sperimentazione del biennio integrato, ha avuto una importanza fondamentale a livello di:

- validazione del lavoro;
- legittimazione interna alla scuola ed in particolare dei Consigli di Classe individuati per la sperimentazione;
- tranquillità e fiducia da parte del Dirigente Scolastico e del Direttore del CFP;
- coinvolgimento di docenti della scuola nel processo di progettazione del modello di riferimento;
- individuazione di soluzioni condivise per affrontare le problematiche di merito, ma anche gestionali e organizzative presenti;
- condivisione di una “cultura dell’integrazione” da parte dei docenti della Fp e della scuola, costruita e non calata dall’alto, e comunque necessaria alla riprogettazione curricolare specifica della classe.

Punto di partenza della progettazione esecutiva è stato quindi il documento provinciale “*Indicazioni per la progettazione curricolare*” frutto del lavoro comune della comunità professionale dei docenti e insegnanti del territorio e quindi accolto con poche resistenze dai colleghi dei Consigli di Classe impegnati poi nella sperimentazione.

Il processo di progettazione esecutiva, non è stato altro che la traduzione e l’adattamento del progetto generale alla situazione specifica della classe individuata per la sperimentazione in relazione:

- alla presenza di insegnanti più o meno motivati e sensibili all’integrazione;
- alle caratteristiche e problematicità degli studenti, sia a livello di livelli e stili di apprendimento, che di difficoltà relazionali, comportamentali e cognitive;
- alle ore disponibili per l’integrazione;
- alla disponibilità al lavoro di riprogettazione curricolare degli insegnanti individuati.

Tenendo conto dei vincoli presenti nell’organizzazione scolastica, ma anche delle potenzialità rappresentate dalle competenze e disponibilità di insegnanti, formatori e collaboratori, si è proceduto ad una progettazione esecutiva a “maglie larghe”.

Si è deciso cioè di procedere secondo un approccio alla progettazione di tipo “costruttivista”, con il pieno coinvolgimento dei diversi attori (insegnanti della scuola, formatori della Fp, coordinatori), impegnati a definire, in un quadro di flessibilità, il percorso utile a migliorare l’esperienza scolastica della classe nel suo complesso.

Prima di procedere alla definizione dei moduli, delle competenze e degli obiettivi, il Gruppo di Progetto ha quindi condiviso la filosofia di fondo dell’integrazione, attraverso la distribuzione a tutti i componenti della documentazione nazionale, regionale e provinciale e successivo confronto e approfondimento degli aspetti qualificanti la proposta.

Il Gruppo di Progetto, prima di definire in maniera specifica moduli e attività, ha condiviso una “cultura dell’integrazione”, così come era avvenuto mesi prima a livello provinciale da alcuni rappresentanti di formatori e insegnanti del sistema bolognese dell’istruzione e della formazione professionale.

Nel contempo gli insegnanti hanno analizzato la situazione della classe dal punto di vista dei processi di apprendimento, della didattica, delle problematiche educative e comportamentali presenti e l’hanno socializzata con i formatori della Fp coinvolti nell’integrazione

È solo a questo punto che si è proceduto alla determinazione di obiettivi e competenze da sviluppare attraverso l’integrazione, e sulla falsariga del meccanismo attivato a livello provinciale, si sono attivati gruppi integrati di progettazione per aree e non per singoli moduli.

Nell'area "Comunicazione e linguaggi" e "Antropologica - Storica - Economica e Sociale" sono stati coinvolti insegnanti e docenti della FP dell'area italiano, storia, inglese, diritto. Nell'area "Scientifico Tecnologica" insegnanti e docenti FP di Matematica, Scienze della Terra, Fisica, Informatica. Nell'area di "indirizzo" docenti e formatori dell'area tecnico-professionale, mentre in quella "Trasversale" gli insegnanti di italiano, di sostegno e il tutor della FP.

Docenti e insegnanti delle diverse aree, a partire dal modello culturale condiviso, hanno individuato competenze e obiettivi sui quali concentrare successivamente la programmazione didattica delle attività.

Infine si è proceduto alla programmazione didattica per aree in integrazione non parcellizzandola nei singoli moduli, ma individuando delle attività/iniziativa comuni che consentissero alle diverse discipline di sviluppare obiettivi e competenze nella logica della interdisciplinarietà.

È proprio in questa fase che è stata maggiormente valorizzata la peculiarità metodologica e gli approcci specifici all'apprendimento di insegnanti e docenti.

Si è riflettuto, programmato, realizzato e valutato attività, secondo un'integrazione degli approcci metodologici in grado di valorizzare i diversi stili di apprendimento degli studenti, rispetto all'asse induttivo/deduttivo tendenzialmente privilegiati il primo dai docenti della FP e il secondo dagli insegnanti.

Attraverso questa "contaminazione metodologica" si sono riorganizzate parti del percorso curricolare secondo un approccio nuovo al sapere e all'apprendimento, in grado di valorizzare le intuizioni e le pratiche efficaci già sperimentate con successo nei due diversi contesti formativi.

La programmazione didattica non è stata altro che l'organizzazione nel tempo di attività (il più possibile in una logica di interdisciplinarietà almeno di area), sviluppate insieme da docenti della Fp e insegnanti della scuola, in grado di promuovere l'apprendimento delle competenze identificate nella progettazione esecutiva come acquisibili attraverso moduli integrati.

Le prime sperimentazioni delle azioni programmate (al momento riferite al solo primo anno di sperimentazione) hanno avuto un buon riscontro sia da parte degli insegnanti che degli studenti. Gli insegnanti coinvolti nella sperimentazione hanno sottolineato positivamente sia il sostegno da parte dei docenti della FP sul piano della organizzazione delle attività di aula (per la parte integrata tutte svolte in compresenza) che l'introduzione di nuovi approcci metodologici, più motivanti e vicini all'esperienza e agli stili cognitivi degli studenti.

Gli studenti, a loro volta, hanno accolto con favore sia le attività proposte, che l'approccio metodologico utilizzato.

Al momento in cui scriviamo, possiamo tracciare un primo bilancio positivo dell'esperienza, ma soprattutto cercare di individuare alcuni elementi che hanno facilitato il processo di integrazione, così come alcuni punti di criticità, che se non opportunamente monitorati e affrontati rischiano di bloccare l'intero processo. Questo non tanto per offrire facili ricette da riproporre tout court in qualsiasi contesto scolastico, quanto per alimentare il dibattito in atto e per sottolineare alcuni punti di attenzione che nella situazione specifica hanno portato buoni risultati sul piano della collaborazione tra sistemi e nella pratica quotidiana.

Tra gli elementi che potremmo definire "facilitanti il processo di integrazione" sottolineiamo:

- l'esperienza pregressa di collaborazione tra Istituto e CFP, che ha rappresentato la premessa e lo sfondo favorevole alla sperimentazione del biennio integrato;
- il collegamento con l'esperienza provinciale;
- la presenza di un documento comune di riferimento per la progettazione esecutiva, che ha rappresentato il punto di riferimento culturale per la progettazione esecutiva;

- la presenza di un coordinatore della scuola, in grado di attivare i docenti, curare le relazioni, facilitare il processo dall'interno e legittimare presso l'Istituto l'integrazione con la formazione professionale;
- il lavoro di animazione del progettista della FP rispetto alla condivisione culturale della integrazione, maturata a partire da una comune conoscenza dei documenti di riferimento e disponibilità al confronto e alla collaborazione;
- documentazione puntuale del lavoro di riprogettazione e restituzione agli attori protagonisti del processo;
- scelta di un "approccio costruttivista" alla progettazione esecutiva, non calata dall'alto, ma condivisa in tutte le parti dai diversi attori (insegnanti e docenti);
- scelta di una progettazione esecutiva a "maglie larghe" nella definizione di obiettivi e competenze per aree, a partire da una condivisione della filosofia dell'integrazione da parte del team di progettazione;
- ruolo centrale della progettazione didattica intesa come organizzazione nel tempo delle attività, il più possibile in una logica di interdisciplinarietà, in grado di sviluppare le competenze definite dalla progettazione esecutiva;
- la condivisione tra docenti FP e insegnanti di un sistema di verifica e valutazione dei moduli integrati che abbia una ricaduta in sede di valutazione finale e che sia espresso in un documento allegato alla pagella.

Tra le "criticità" riscontrate in questi mesi di lavoro comune sottolineiamo quelle che a nostro avviso rendono più difficile nella pratica quotidiana l'integrazione:

- difficoltà a coinvolgere tutti i docenti del Consiglio di Classe. Spesso l'adesione e l'impegno degli insegnanti verso l'integrazione sembra essere strutturata su base volontaristica e non sistematizzata nell'organizzazione scolastica;
- difficoltà a partecipare come docenti della FP ai Consigli di Classe e al processo di valutazione finale degli allievi;
- rigidità della normativa per la gestione del Fondo Sociale Europeo, che non è spesso compatibile con l'organizzazione scolastica (ore di 50 minuti, calendari, gestione degli stage, visite guidate, ecc.);
- cambiamenti di docenti nei Consigli di Classe, che rendono impossibile la programmazione da un anno all'altro delle attività integrate. Capita spesso infatti che gli insegnanti chiamati a svolgere le attività in collaborazione con i docenti della FP, lo facciano su progetti costruiti da colleghi e questo può portare a rifiuti o difficoltà a collaborare;
- scarsa sensibilizzazione di tutta l'organizzazione scolastica rispetto all'integrazione;
- non piena consapevolezza della piena dignità curricolare delle attività integrate, che a volte vengono percepite come aggiuntive rispetto alla "normale" attività didattica;
- tempi e modalità burocratiche del sistema della formazione professionale, non coerenti con l'organizzazione scolastica (partenze delle attività dopo le approvazioni, incertezze sui finanziamenti, ecc.).

Complessivamente sia gli aspetti positivi che le criticità rappresentano per la partnership Istituto/CFP delle piste di lavoro per il futuro e per il miglioramento del servizio educativo e scolastico verso studenti che necessitano di interventi complessi, di alta qualità pedagogica e che tengano conto della situazione personale e degli stili cognitivi e di apprendimento di questi giovani.

Riteniamo che l'integrazione tra sistemi, a causa dell'alta complessità dei fattori in gioco, non possa mai essere conclusa in maniera definitiva, quindi il processo potrà avere buon esito se gli attori in gioco continueranno ad avere un atteggiamento di ricerca, di curiosità e di voglia di scambio e di confronto, come è avvenuto nell'ambito della partnership Istituto/CFP descritta.

Il biennio integrato: una progettazione territoriale

Giacomo Sarti

Il biennio che si va a costruire non è un terzo canale, o un'ossatura a sostegno delle esperienze di alternanza scuola-lavoro, ma è una modalità di combinazione e ricombinazione dei due canali, a geometria variabile, per favorire il diffondersi della formazione generale, promuovere l'orientamento ed evitare scelte troppo precoci ed irreversibili, in un periodo particolarmente delicato per la crescita dei giovani e per la gestione del curriculum formativo nel suo complesso, fino ad arrivare ad assumere un valore strategico per tutti gli indirizzi.

Bisogna andare oltre la competizione tra i due canali, che facilmente si traduce in gerarchizzazione; l'integrazione procura flessibilità al sistema e può qualificare nel breve periodo l'azione didattica. È già in sede di progettazione che deve avvenire la contaminazione tra i due versanti, senza aspettare le "passelle", che faticeranno non poco di fatto a collegare due realtà molto strutturate che a loro volta potranno tornare a definirsi autoreferenziali. Esse infatti non vanno viste tanto rispetto ai differenziali cognitivi o alla motivazione degli allievi, ma ai riferimenti epistemologici ed alle metodologie che vanno a ricadere sulla didattica e sull'impianto dei diversi curricula".

Questa è stata la premessa culturale che ci ha consentito di iniziare un cammino assai pieno di incertezze; le linee proposte dall'Amministrazione Provinciale sono state colte dal gruppo degli Enti di Formazione bolognesi che si occupa di formazione per giovani in obbligo formativo e da sei Istituti Professionali. Era il mese di luglio 2003: di storico non fu solo il caldo, ma anche l'inizio del processo che nel medio periodo avrebbe arricchito ulteriormente l'offerta formativa a disposizione dei ragazzi/e di 14 anni. Era l'inizio della sperimentazione della nuova legge regionale 12 del 2003 che individua nell'integrazione tra sistemi la soluzione strategica per riformare il sistema dell'istruzione nell'ottica della riduzione della dispersione.

È chiaro che la premessa culturale è stata compresa e assunta non da subito; ancora oggi è bene tenerla sempre "bene in vista", in quanto il lavoro quotidiano di "applicazione" e di concretizzazione offre spesso motivi di "riflessione/ripensamento"!

È altrettanto vero però che il lavoro quotidiano, i ritorni avuti dalle prime esperienze e da quelle in essere, il clima di lavoro che si è instaurato tra gli operatori, manda segnali positivi che invitano a proseguire con fiducia.

Le tappe della nostra operatività

Primo livello di integrazione

Il primo passo è stato quello di armonizzare e raccordare gli Enti di Formazione: da potenziali concorrenti a gruppo di lavoro che condividesse strategie, obiettivi, competenze e organizzazione. Non si era obbligati ad operare in tal senso ma si è ritenuto che fosse la soluzione più opportuna ed evoluta. Venne individuata la giusta convergenza sia a livello di "mission" che ogni ente, con la sua estrazione di riferi-

mento (quella sindacale, quella religiosa, quella aziendale, ecc.), giustamente manteneva, sia quella tecnica-organizzativa. Gli Enti dovevano, insieme, capitalizzare i patrimoni accumulati in tanti anni di attività di formazione professionale rivolta ai ragazzi.

Non era scontato far lavorare in un'aula d'informatica trasformata in laboratorio di "progettualità" una quindicina di persone tra progettisti, coordinatori, amministratori, tutor/formatori, direttori di diversi enti; è uscito un "prodotto" importante non tanto per il contenuto ma soprattutto per il livello di fiducia, di stima e di professionalità che grazie "all'apertura culturale" erano accresciuti. I partecipanti hanno percepito con soddisfazione e sin dall'inizio quanto questo primo livello d'integrazione fosse stato utile per poter procedere negli altri livelli di integrazione, non tanto per mostrare "forza" ma per potersi confrontare con le idee più chiare e in una posizione non legata al singolo ma a un sistema. Questo è potuto avvenire anche grazie all'ottimo dialogo che da tempo si è instaurato con i vari livelli dell'Amministrazione Provinciale.

Secondo livello d'integrazione

La fase progettuale è proseguita nella costruzione del partenariato tra alcuni Istituti scolastici e i centri di formazione di cui sopra. Si è lavorato sulla scorta di precedenti esperienze sviluppate negli anni dal Servizio Scuola della Provincia di Bologna e questo ha facilitato sicuramente il primo approccio. Si è raggiunto (era sempre il luglio del 2003), un discreto livello d'intesa anche se sapevamo tutti che il settembre successivo sarebbe stato il "vero banco di prova" per una reale e possibile partenza dell'iniziativa.

Dopo l'estate quindi l'Amministrazione Provinciale ha insediato la Tecnostruttura composta da Dirigenti e funzionari dell'Amministrazione medesima e dai consulenti esterni che collaborano a vario titolo nella programmazione dei percorsi integrati. Questa, che ha lo scopo il compito di presidiare l'intero processo, indirizzando, supportando e supervisionando la realizzazione delle attività, in raccordo con il complesso della programmazione provinciale, ha sviluppato una proposta operativa per la riprogettazione dei curricula del primo biennio che è stata presentata al Comitato di Pilotaggio interistituzionale. Questo nuovo organismo, riunisce tutti i Dirigenti degli Istituti Scolastici e dei Centri di Formazione che hanno scelto di attivare i percorsi integrati, i rappresentanti del locale CSA, i Dirigenti e Funzionari dell'Amministrazione Provinciale, ed è presieduto dall'Assessore Provinciale all'Istruzione-Formazione-Lavoro. La validazione della proposta avvenuta nell'ambito del primo Comitato di pilotaggio ha consentito di procedere con il consenso unanime, alla programmazione di una serie di incontri (40 - 50 ore) di riprogettazione dove i "progettisti" erano i docenti della scuola e i formatori dei centri.

In due fasi temporali comprese tra l'ottobre 2003 e l'aprile 2004, circa 130 "progettisti", che normalmente sono in aula di fronte agli allievi, hanno elaborato, con un supporto metodologico, l'architettura di un curriculum del primo biennio secondo il principio della modularità. Il passaggio dalle materie scolastiche alle aree disciplinari e formative ("area comunicazione e linguaggi", "area scientifico tecnologica", "area storica, antropologica, giuridica economica e sociale", "area di indirizzo" ed "area trasversale") ha dato modo ai docenti di costruire un curriculum scolastico inteso non più come esclusiva somma di discipline ma in funzione degli obiettivi e dell'efficacia didattica. Le aree disciplinari sono state poi articolate in moduli didattici (naturalmente con riferimento alle diverse discipline) riferibili alle competenze di base, con funzione prevalentemente formativa, alle competenze di indirizzo/professionali, con funzione prevalentemente orientativa, ad interventi trasversali come rinforzo sul piano relazionale. Il processo di analisi, elaborazione e macroprogettazione è quindi fortemente radicato nel percorso scolastico, ma è stato condotto fondendo, in un percorso, le due culture di riferimento (scuola e formazione professionale).

Anche in questo caso non era scontato fare lavorare insieme persone che il più delle volte difendono la “posizione” e faticano nel mettere in comune le proprie competenze. Avere tenuto sempre alta l’attenzione alla premessa culturale cui si faceva riferimento all’inizio di questo articolo e avendo cercato sempre di operare non per imposizione “dall’alto” ma per scelta “dal basso”, si è riusciti a produrre il documento **“Indicazioni per la progettazione curricolare”**¹ che rappresenta un punto di riferimento condiviso a livello territoriale dagli Istituti e dai Centri di Formazione Professionale coinvolti nella programmazione e gestione dei bienni attivati in Provincia di Bologna.

È uscito un “prodotto” importante perché rappresenta lo sforzo e la volontà di rinnovare la didattica “combinando e ricombinando le preziosità dei due canali”.

Terzo livello d’integrazione

Il terzo livello di integrazione si è concretizzato nella progettazione esecutiva dei singoli percorsi, svolta dai Team integrati (identificabile con il consiglio di classe integrato) costituiti dagli operatori dei due sistemi che agiscono sulla classe specifica. Nei mesi di maggio e giugno 2004, a partire dal documento progettuale di base “Indicazioni per la progettazione curricolare” hanno articolato nello specifico della singola scuola/classe la riprogettazione in aree e moduli didattici, diversamente individuando e quantificando all’interno di questi ultimi le ore di integrazione con la formazione professionale, nei limiti previsti dalla norma regionale (max 600 nel biennio). I percorsi sono quindi stati co-progettati, la gestione didattica è stata paritetica nell’individuazione delle potenzialità dell’azione formativa e complementare nell’organizzazione delle attività, realizzate prevalentemente attraverso forme di co-docenza. Il ricorso a metodologie didattiche attive ed innovative è stato l’elemento caratterizzante tutti i percorsi.

In questo momento i Team sono in fase di realizzazione e la cosa interessante è che nella maggior parte dei casi la miglior integrazione non è avvenuta nel momento dei primi insediamenti formali dei Team integrati, ma dopo che la coppia insegnante/formatore si era adoperata nel preparare insieme la lezione e aveva condotto insieme la medesima.

Come spesso accade, anche nel nostro caso, le persone (dirigenti, insegnanti, formatori, tutor) che stanno animando questo nuovo modo di fare scuola, all’interno di una cornice territoriale ben definita e di supporto, hanno la straordinaria opportunità di poter esercitare con più ricchezza e stimoli il proprio ruolo. Stiamo vivendo, insieme ai ragazzi di 26 classi, un miglioramento effettivo della qualità della proposta formativa; la percezione di questo sta crescendo e, anche se implica sicuramente più fatiche e più assunzioni di responsabilità, le distanze tra le due culture sono sicuramente ridotte rispetto al famoso luglio del 2003; il lavoro comune, il desiderio di accompagnare ogni allievo/a al successo scolastico, la fiducia e la stima accresciuti, stanno tenendo unito il sistema. A giugno 2005, quando i ragazzi concluderanno l’anno scolastico, speriamo di essere ulteriormente confortati dai risultati.

¹ Il documento è reperibile sul sito del Servizio Scuola della Provincia di Bologna www.integraziononline.it - sezione progettazione e gestione.

Resilienza. Una risorsa per contrastare deprivazione e disagio

Franca Pinto Minerva

1. Resilienza in educazione

La resilienza, in educazione, sta a indicare quell'insieme di abilità che permettono a un individuo di resistere e contrastare situazioni di disagio e deprivazione attraverso l'utilizzo efficace di comportamenti adattivi. Essere resilienti significa sapersi *orientare* rispetto al proprio futuro; essere in grado di *affrontare* e *gestire* i cambiamenti e le difficoltà di natura personale, professionale, sociale cui la vita espone; sapere *assumere decisioni* e sapere, in tal modo, gestire le incertezze e le paure legate al manifestarsi, nel corso della vita, di momenti critici.

La resilienza *non* è una predisposizione naturale che appartiene solo a pochi individui. Essa, piuttosto, è una condizione che chiama in causa una molteplicità di elementi, quali: la *biografia* del soggetto (con il suo corredo di qualità mentali e di disposizioni personali), la *percezione positiva del proprio sé*, e, dunque, il livello di *autostima* e di *autoefficacia*, la *motivazione al successo*, la capacità di *pianificare* azioni finalizzate al raggiungimento di un obiettivo, la capacità di *prevedere* (e quindi anticipare) le possibili conseguenze di una situazione, evitando quelle che potenzialmente possono rivelarsi negative.

Un soggetto resiliente è, in breve, un soggetto che sa comportarsi in modo adeguato nell'ambiente in cui vive; ha una buona immagine di sé; sa risolvere in maniera efficace i problemi; sa riconoscere, la propria identità, le proprie caratteristiche e qualità; possiede quella che Gardner ha definito "intelligenza personale"; sa identificare e comunicare i propri sentimenti e rispettare quelli degli altri; sa gestire le relazioni interpersonali partecipando alle attività dei gruppi sociali con i quali si relaziona, rispettandone le norme sociali; sa adattare le proprie modalità comunicative e linguistiche alle diverse situazioni e ai differenti interlocutori¹.

2. Resilienza e autoregolazione cognitiva

Il comportamento resiliente si caratterizza per un *dinamismo cognitivo* che consente, soprattutto ai soggetti in situazioni di difficoltà, di predisporre e avviare un processo *strategico* di decostruzione-ricostruzione autoregolativa delle proprie competenze (cognitive, emotive, relazionali e sociali). Un processo volto a facilitare l'adattamento a situazioni nuove, che richiedono, appunto, l'utilizzo, per ancoraggio referenziale, delle conoscenze esplicite e tacite di cui si è in possesso. L'uso di tali conoscenze (così come di abilità e competenze), tuttavia, non avviene sempre allo stesso modo ma si modifica, di volta in volta e in base alla situazione, in un continuo processo *autopoietico* che consente all'individuo di andare *oltre* e superare i limiti posti dalle difficoltà.

Alla base di tale comportamento adattivo vi è un utilizzo consapevole e strategico dei processi cognitivi, in grado non solo di agire in maniera esperta nella soluzione dei problemi ma anche di riconoscere, e mettere in

¹ Sulla resilienza l'Irre Puglia ha realizzato una specifica ricerca che ha coinvolto un consistente numero di scuole della regione Puglia. I materiali di studio sono pubblicati in AA.VV.-Irre Puglia, *La resilienza come risorsa educativa*, Progedit, Bari 2003 che vede coinvolti Massimo Baldacci, Mariateresa Colotti, Mario Comoglio, Giuseppe Andrea De Perte, Maria Fraddosio, Alberto Ghilardi, Silvia Godelli, Alberto Greco, Isabella Loiodice, Anna Grazia Lopez, Domenico Parisi, Franca Pinto Minerva, Francesco Tateo.

atto, i diversi “momenti” che scandiscono il passaggio da una situazione di *svantaggio* ad una di *benessere*. Tale capacità *autoregolativa* si esplicita, più in particolare, in tre fasi:

- l'*anticipazione*, che vede il soggetto prendere decisioni sulle azioni che occorre intraprendere per risolvere problemi e superare difficoltà, a partire dall'*analisi della situazione* e dalla *percezione di efficacia* circa la possibilità di realizzare i propri obiettivi. L'*anticipazione* comporta, pertanto, un piano di azione all'interno del quale i processi cognitivi strategici che si intendono avviare sono organizzati in modo gerarchico;

- l'*azione*, durante la quale sono coordinati quei comportamenti di natura strategica che consentono il raggiungimento dell'obiettivo desiderato. Un esempio di tali comportamenti è quello del controllo delle emozioni che possono agevolare o ostacolare l'azione, come la frustrazione o l'ansia dovuta alla paura dell'insuccesso;

- la *riflessione* sui risultati raggiunti, confrontati con esperienze precedenti, e il coinvolgimento *motivazionale e affettivo*². Il confronto tra le difficoltà della situazione di partenza e i risultati raggiunti permette di comprendere se le prestazioni messe in atto si sono mostrate qualitativamente efficaci rispetto ai precedenti modi di affrontare e risolvere i problemi.

L'esito di tale processo di natura autoregolativa è chiaramente condizionato da elementi appartenenti alla sfera metacognitiva (ovvero alla consapevolezza riflessiva sul proprio sapere e saper fare, alla capacità di controllo, monitoraggio e valutazione delle proprie strategie cognitive), ma, anche e soprattutto, alla sfera motivazionale, alla capacità di affrontare positivamente e sostenere coerentemente l'impegno intrapreso.

Un ruolo cruciale in questo processo occupa la percezione di *autoefficacia* che si può sintetizzare utilizzando la teorizzazione che ne fa Albert Bandura: “nessun meccanismo di agentività è più importante o pervasivo delle condizioni di autoefficacia. Se le persone non credessero di poter produrre con le loro azioni gli effetti che desiderano, avrebbe pochi stimoli ad agire. Le condizioni di autoefficacia, quindi, sono un importante fondamento per l'azione. La nostra vita è guidata dal senso di autoefficacia. Il senso di autoefficacia corrisponde alle convinzioni circa le proprie capacità di organizzare ed eseguire le sequenze di azioni necessarie per produrre determinati risultati”³.

Dipende, dunque, dalla consapevolezza, da parte della persona, di essere *protagonista* della propria vita. Se le persone ritengono di essere in grado di poter affrontare e risolvere le situazioni problematiche poste dall'ambiente, è più probabile che la loro azione sortirà effetti positivi. Se, invece, si è convinti di non poter affrontare gli eventi negativi, l'ansia che ne consegue pregiudicherà negativamente l'azione.

L'ansia che consegue al timore dell'insuccesso può, pertanto, sia stimolare e agevolare l'azione sia inibirla e bloccarla. Tale percezione dipende dallo “schema di sé” ossia dalla concezione che ciascuno ha di se stesso e dalle esperienze di soddisfazione e/o insoddisfazione circa le proprie caratterizzazioni cognitive e le proprie capacità e competenze. Lo “schema di sé” può influenzare le aspettative di un individuo, può aiutarlo a *orientare* le azioni future, ad *anticipare* le mete che si vogliono raggiungere, a *definire* gli *step* necessari, a *riconoscere* l'utilità delle competenze che si possiedono e la loro trasferibilità in situazioni e contesti differenti.

² Cfr. M. Pellerrey, *Natura, diagnosi e sviluppo della capacità di autodeterminazione e autoregolazione nell'apprendimento e nel trasferimento delle competenze*, in AA.VV. *Apprendimento di competenze strategiche*, Franco Angeli, Milano 2004.

³ Cfr. A. Bandura, *Autoefficacia* (1997), Erickson, Trento 2000, p.23.

3. Resilienza e comportamento *empowered*

L'*autoregolazione* dei processi cognitivi, propria del soggetto resiliente, comporta una *capacità di controllo* sulle proprie prestazioni e sul proprio ambiente e, dunque, una modalità di azione che potremmo definire *empowered*.

La parola *empowerment* letteralmente sta a significare “acquisizione di potere” e rappresenta l'insieme delle conoscenze, competenze e modalità di relazione che permettono ad una persona di acquisire un maggiore controllo della propria vita. Un controllo che implica, da parte del soggetto, aumento di responsabilità e di capacità di scelta. Essere un soggetto *empowered* significa saper individuare in sé e nella comunità di appartenenza, di volta in volta e in base alla situazione, le risorse necessarie per poter soddisfare un bisogno o realizzare un desiderio. La presa d'atto di queste risorse, che possiamo individuare nella più generale capacità di pianificare azioni e di trovare nuovi possibili percorsi per raggiungere l'obiettivo desiderato, fa emergere come caratteristica propria del processo di *empowerment* il senso di “potere”. Un potere che va inteso nella sua accezione *positiva* ossia come crescita, come emancipazione, come consapevolezza di avere a propria disposizione diverse possibilità per poter raggiungere l'obiettivo desiderato.

La difficoltà che spesso si incontra e che impedisce la messa in atto di tutte quelle azioni che possono servire al raggiungimento dell'oggetto-desiderio è quella di non riuscire a prevedere e a immaginare i propri comportamenti e le proprie azioni nella situazione desiderata. Per questo si ritiene che alla base del processo di *empowerment* ci sia la “pensabilità operativa positiva”, che consiste nell'*investire* sulle risorse disponibili e “sperare” che tra le cose che accadranno e che non sono controllabili ci possano essere situazioni facilitanti il raggiungimento dell'obiettivo. Tale “speranza” è legata alla consapevolezza di avere *diverse* possibilità per poter realizzare le mete desiderate. Essere positivi sugli esiti dell'investimento significa pensare se stessi come *protagonisti attivi* della propria vita e, pertanto, disponibili ad aprirsi a nuove possibilità, a elaborare diverse ipotesi di azione per raggiungere gli obiettivi desiderati.

Un soggetto *empowered*, tuttavia, agisce quando pensa che sia possibile il cambiamento e che questo cambiamento dipenda da un *suo* intervento, da una *sua* azione. È importante, infatti, riuscire a rappresentare se stesso come capace di realizzare gli obiettivi desiderati con tutti i vincoli che questi impongono. Per questo, prima di passare all'azione, occorre soffermarsi sui diversi elementi della situazione, a partire da quelli che restituiscono all'individuo un'immagine positiva di sé. Allo stesso tempo, occorre evidenziare e analizzare quegli ostacoli che impediscono la realizzazione del desiderio, per individuarne le caratteristiche e poter meglio capire *cosa* di questi ostacoli contrasta il raggiungimento dell'obiettivo, *quando* e *come* detti ostacoli si sono formati e *come* possono essere superati. Compiuta questa operazione occorre passare alla individuazione delle *risorse esterne* (le informazioni e gli aiuti di cui si può disporre) che possono aiutare il soggetto in questo processo di emancipazione e delle *risorse interne*, riferibili alle *competenze* che abilitano il soggetto ad eseguire determinate azioni e raggiungere le mete ipotizzate.

4. La resilienza come risposta adattiva all'ambiente

La possibilità di affrontare e superare, attraverso l'educazione alla resilienza, quelle situazioni di disagio alla base dei comportamenti problematici chiama in causa la naturale predisposizione dell'individuo ad adattarsi all'ambiente. Una predisposizione che deriva dalla plasticità che caratterizza il neonato alla nascita e che fa del cervello e della mente della specie umana un sistema dinamico, aperto al cambiamento, disponibile a continuare a crescere, ad apprendere, a trasformarsi. Una plasticità biologica che è,

appunto, la condizione dell'enorme differenziazione e creatività del cervello umano che appare naturalmente predisposto a *evolversi, crescere, modificarsi*, attraverso l'esperienza, l'apprendimento, l'educazione, nella direzione di una più proficua ottimizzazione delle proprie prestazioni.

Il cervello, in breve, è un organo che "diventa" cervello, che continua a evolversi e a trasformarsi per l'intero corso della vita. È in tal senso che il cervello "continuando a diventare cervello" si trasforma in una mente creativa.

Il farsi epigenetico del cervello e, quindi, la sua plasticità e predisposizione al cambiamento in rapporto agli stimoli ambientali, rendono irrinunciabile una razionale e intenzionale predisposizione di offerte formative in grado di stimolare e soddisfare il bisogno di apprendimento, di informazione e di comunicazione che il bambino esprime sin dalla nascita. Il cervello del bambino è, infatti, un cervello "affamato di conoscenze", conoscenze delle quali "nutrirsi" per crescere e svilupparsi in forma completa e integrata. Di qui la necessità di predisporre e attrezzare contesti formativi in cui fornire ampie opportunità di "esercizio del pensiero" e in cui attualizzare al meglio le potenzialità apprenditive di ciascun individuo in relazione alla specificità del suo irripetibile patrimonio neurologico e mentale. Viceversa, la monotonia delle sollecitazioni culturali e la carenza di scambi sociali, dovuti ad ambienti "poveri" di occasioni concrete di utilizzazione multidimensionale del proprio potenziale mentale (per muoversi, toccare, osservare, avanzare ipotesi, fare inferenze, inventare soluzioni, elaborare linguaggio e pensiero, esprimersi, fantasticare, comunicare, argomentare), incidono in forma irreversibile sulla possibilità *adattiva* del soggetto, segnando profondamente il suo futuro biologico, mentale e sociale.

Contesti di vita e formazione ricchi e stimolanti, cognitivamente e affettivamente "diversificati" sono, dunque, una condizione essenziale per prevenire la dispersione di risorse intellettuali a cui vanno soggette larghe fasce di popolazione infantile, per sostenere la piena esplicazione di quella enorme ricchezza rappresentata dal potenziale mentale.

5. La scuola come *holding*

Lo sviluppo e la promozione di comportamenti resilienti finalizzati a contrastare situazioni di disagio che spesso hanno come conseguenza l'uso di condotte antisociali, comportano un impegno *istituzionale* e *culturale* per i diversi e molteplici luoghi della formazione. Si tratta, più in particolare, di attivare una concreta "alleanza" di energie e di risorse fra tutte le istituzioni e i soggetti che ricoprono dirette responsabilità in campo educativo puntando alla interconnessione delle differenti esperienze di formazione che il soggetto - a partire dalla prima età della vita - compie in strutture e istituzioni educative di diverso tipo: la famiglia, la scuola, l'associazionismo, le strutture e i servizi dell'ente locale. Questo per dare legittimità e riconoscimento all'intera esperienza educativa che il soggetto realizza, appunto, sia all'interno delle strutture scolastiche, sia nelle strutture extrascolastiche.

La scuola, proponendosi come luogo specializzato di apprendimento - come istituzione dotata di una propria specifica funzione formativa - appare l'istituzione più idonea a svolgere il ruolo importante di collegamento e di coordinamento tra le altre istituzioni educative del territorio, contribuendo, appunto, ad articolare quel sistema di integrazione educativa, all'interno del quale i soggetti in formazione hanno modo di sperimentare relazioni emotivamente gratificanti, di condividere norme e regole di cooperazione sociale, di apprendere a costruire conoscenze, a negoziare significati, a passare dal piano dell'azione al piano della simbolizzazione.

Una scuola dunque in cui sentirsi difesi e protetti rispetto alle aggressioni dell'ambiente, in cui sentirsi

ascoltati e sostenuti nel resistere alle minacce distruttive, in cui trasformare perdite ed eventi traumatici in positive possibilità di evoluzione.

Tale importante funzione di *holding* (accoglienza e contenimento) della scuola, collegata alla qualità emozionale degli spazi e dei tempi di vita, dei contenuti culturali, delle esperienze apprenditive e delle relazioni interpersonali, si esplica, dunque, nel motivare e valorizzare la mente infantile a costruire propri processi simbolici, a elaborare autonomamente linguaggi, pensieri, fantasie, esperienze, a favorire l'ampliamento delle capacità adattive-attive.

“In campo educativo, non si tratta [allora] di misurare o prevedere la resilienza (ciò che invece è concesso al fisico che opera sui materiali), quanto invece di aspettarsela (come impronosticabile possibilità) e soprattutto di non impedirle (come espressione di personalità, di creatività e di divergenze personali). Ne consegue la necessità di improntare l'attività didattica ai seguenti principi:

1. *cautela = non azzardare diagnosi e prognosi definitive*
2. *fiducia = non ridurre mai le aspettative*
3. *perseveranza = non considerare definitivo alcun risultato*
4. *flessibilità = non reiterare meccanicamente procedure didattiche inefficaci e, soprattutto, ...*
5. *criticità = non confondere la banalità con la semplicità, l'ovvietà con la gradualità (non proporre attività ripetitive e «meccaniche»)*
6. *apertura = non ridurre l'idea di intelligenza e di cultura alle definizioni correnti (essere disponibili a cogliere forme nuove e originali di pensiero e di azione⁴”.*

Speranza e cautela, dunque, ma soprattutto fiducia nelle straordinarie possibilità compensative, ristrutturanti e riparative della mente umana, sempre possibili purché adeguatamente sollecitate e sostenute.

6. Tra individualizzazione e lavoro cooperativo

La progettazione e la realizzazione di interventi educativi in grado di orientare la “disponibilità genetica all'apprendimento” e, insieme, la resilienza intesa come “capacità di resistere agli urti” chiedono alla scuola l'impegno a intrecciare costruttivamente interventi “su misura”, in grado di rispettare e valorizzare le differenze che caratterizzano la singolarità degli allievi, con ampie pratiche di interazione sociale e di lavoro comune.

Di qui l'importanza:

1. di interventi *individualizzati*, in grado di favorire l'autostima e di rinforzare la struttura identitaria. Tutto ciò richiede la predisposizione di adeguati strumenti di osservazione e valutazione delle differenze intersoggettive, la progettazione di “più” percorsi di insegnamento e l'adozione di una varietà di strumenti didattici in grado di fare emergere e valorizzare le specificità, così da potenziare i talenti, compensare deficit e carenze, prevenire difficoltà e insuccessi.

L'*individualizzazione* intesa come “adattamento dell'insegnamento alle possibilità di adattamento cognitivo dall'alunno” e la *personalizzazione* come l'insieme “delle strategie che possono permettere a ciascun studente di coltivare i propri talenti, le forme di intelligenza per le quali si sente maggiormente

⁴ A. Greco, *Resilienza: alcune domande*, in AA.VV.-Irre Puglia, *La resilienza come risorsa educativa*, op.cit., p. 23.

⁵ Cfr. M. Baldacci, *Una scuola a misura di alunno*, UTET, Torino 2001.

versato o per la quali nutre una spiccata preferenza”⁵ consentono, tra l’altro, di collegare saldamente le conoscenze-competenze proposte dai curricoli disciplinari ai modi spontanei con cui gli studenti conoscono il mondo, guardano le cose, utilizzano i simboli, ancorandoli alle differenti enciclopedie mentali, agli schemi, ai concetti, per *trasformarli, ampliarli, razionalizzarli e ristrutturarli*;

2. di ambienti di tipo *cooperativo e collaborativo*, in grado di riproporre “in piccolo” le dinamiche proprie di una società ispirata ai valori della democrazia. Una scuola che si propone come contesto in cui l’apprendimento è il prodotto di una “impresa collettiva” si configura come una *comunità* che si impegna a organizzare esperienze di apprendimento che, valorizzando la dimensione *sociale e affettiva* dei gruppi, favorisce il miglioramento del livello di autostima e l’immagine che l’alunno ha di sé, contribuendo a rafforzare la sua capacità di affrontare le difficoltà e le avversità ambientali.

A tal proposito Bruner, in un suo noto e recente studio, distinguendo tra l’apprendimento per scoperta (in cui è prevalente l’elaborazione intrapsichica dell’«imparare da soli») e l’apprendimento per confronto e partecipazione relativo all’ «imparare con gli altri», precisa come

*“l’apprendimento è quasi sempre un’attività comunitaria: è il processo per il quale si perviene a condividere la cultura. Non si tratta solo di far sì che il bambino si appropri davvero delle sue conoscenze, ma che se ne appropri in una comunità di persone che condividono il suo senso di appartenenza ad una cultura”*⁶.

Il “prestito di conoscenza” dal docente all’allievo (che consente a quest’ultimo di fare quei passi avanti che da solo non è in grado di fare), nonché la “cooperazione tra pari” si rivelano preziose modalità di lavoro per migliorare le relazioni interpersonali, per favorire la fiducia e la responsabilità soggettiva verso quello che si fa. Mettere a disposizione degli altri le proprie esperienze, i propri saperi e saper fare, sperimentare pratiche di ricerca comune, problematizzare la funzionalità del conflitto socio-cognitivo sono condizioni ineludibili per imparare a gestire relazioni interpersonali complesse e, insieme, per sperimentare e verificare la specificità positiva delle proprie peculiarità.

La possibilità che il dialogo e il confronto offrono di sperimentare positive alternative di identificazione oltre che di potenziare e valorizzare la notevole plasticità e trasformabilità della mente costituisce un potente antidoto a quelle situazioni di svantaggio e deprivazione ancora oggi molto diffuse nella scuola.

⁶ J. Bruner (1986), *La mente a più dimensioni*, trad.it. Laterza, Roma-Bari 1991, p. 156.

Le offerte formative del territorio

Franco Frabboni

Il sistema formativo (a partire da quello scolastico) è chiamato a porre il *mattoncino* (la città, come habitat “socioculturale”) e il *ciuffo d’erba* (il paesaggio, come habitat “naturale”) a traguardo dei propri percorsi di insegnamento-apprendimento. Questo perché l’*ambiente* gode di una doppia identità didattica. La prima “identità” porta il nome di libro di lettura: didatticamente ineludibile a scuola perché scritto e illustrato con i linguaggi simbolici e materiali, i codici etico-valoriali e le figure sociali che popolano le diverse comunità locali; la seconda “identità” porta il nome di aula didattica decentrata: didatticamente ineludibile a scuola perché disseminata di beni culturali e paesaggistici capaci di portare ai *piani superiori della conoscenza* per lo più inibiti tra i banchi della classe. Stiamo parlando del triplice dispositivo *ermeneutico* (capacità di comprendere e di interpretare le conoscenze), *investigativo* (capacità di scoprire e di produrre conoscenze) ed *euristico* (capacità di inventare e di creare “nuove” conoscenze).

I guadagni pedagogici

Sono tre i possibili guadagni pedagogici quando si dà strada al tandem educativo *scuola-ambiente* nella duplice identità di *mattoncino* e di *ciuffo d’erba*.

1.1. Primo guadagno: le teche

La prima identità dell’*ambiente* (nella sua versione socioculturale: la città) fa tutt’uno con l’immagine di un’*aula didattica decentrata* in versione di *teca*. L’ambiente socioculturale dispone dei colori per tingere di *antropologia locale* i curricoli della scuola. In particolare, l’*ambiente-città* si propone da grande laboratorio per lo svolgimento dei *progetti didattici* (argomenti interdisciplinari, trasversali) che raramente la scuola riesce a condurre in porto, pressata come si trova dai Programmi di natura disciplinare. Anche perché il *progetto didattico* ha il pregio di potere pescare, a piene mani, dentro al mare delle conoscenze dell’*ambiente-città* dove si colora di *multiculturalità* e di un nitido cromatismo antropologico.

La città (il quartiere-borgata-paese) offre una variata tipologia di *teche* (biblioteche, pinacoteche, museoteche, mediateche, ludoteche et al.), nonché un esteso repertorio di *officine didattiche* di informazione e di produzione culturale. Sono *botteghe culturali* che si configurano come delle vere e proprie *aule multidisciplinari*, in guisa di laboratori-atelier di territorio.

1.2. Secondo guadagno: i parchi

La seconda identità dell’*ambiente* (nella sua versione ecologica: il paesaggio) fa tutt’uno con l’immagine di un’*aula didattica decentrata* in versione di *parco*. L’ecosistema naturale gode non solo di ricche *risorse cognitive* (perché tinge di “verde” il binomio assimilazione-interiorizzazione delle conoscenze), ma anche di robuste *cifre etiche* (perché si fa palestra di educazione alla responsabilità civile ed etico-sociale). L’ambiente naturale impegna i ragazzi ad operare concretamente in esperienze di coinvolgimento “diretto” (tramite l’etica della disponibilità-cooperazione-impegno-solidarietà) dentro alle *tasche-verdi*

del proprio territorio, tanto da promuovere diffusi comportamenti di “massimizzazione” della protezione-difesa dei beni paesaggistici vicini alla scuola.

1.3. *Terzo guadagno: le aule decentrate*

Da anni le città educative hanno dato le ruote ad un sistema formativo integrato *scuola-territorio*, che si qualifica con la messa a disposizione della scuola di servizi formativi di territorio (le *aule decentrate*, per l'appunto) condotti da operatori culturali altamente qualificati. La ricerca nel campo delle scienze dell'educazione attribuisce da tempo a queste offerte formative di territorio un dieci con lode. Vediamole queste medaglie al merito che brillano sul loro petto.

Le *aule decentrate* hanno il pregio didattico (a) di favorire la pratica del laboratorio, con il lodevole risultato di ridimensionare la persistente egemonia dell'aula-classe quale unico luogo di capitalizzazione delle conoscenze (forzatamente di tipo trasmissivo-riproduttivo); (b) di promuovere la motivazione (la “curiosità”) e la partecipazione attiva (il “fare”) dei ragazzi nella scoperta del perché e della loro “risposta”; (c) di rispettare gli stili cognitivi di coloro che le frequentano, favorendo un apprendimento “su-misura”; (d) di dare le ali ad un'istruzione fondata sulla ricerca: quindi, all'imparare - da soli - a curiosare e a scoprire conoscenze dense di attualità e di problematicità, spesso direttamente verificabili; (e) di contribuire ad una effettiva integrazione dei soggetti con “difficoltà” di socializzazione e di apprendimento.

2. I guadagni didattici

2.1. *I laboratori scolastici*

La letteratura scientifica in campo educativo trova larghe convergenze nell'attribuire il nome regale di laboratorio a una delle medicine più efficaci per combattere il duplice virus del *nozionismo* e della *dispersione* che flagella la scuola del nostro Paese. Ci riferiamo agli spazi didattici deputati ad assicurarle un assetto organizzativo di stampo “modulare”: aperto, flessibile, polivalente. Se si vuole evitare che la classe si tramuti in un ambiente relazionale e cognitivo “totalizzante” e “autarchico” dovrà essere fatta sistematicamente interagire con gli altri spazi interni (di interclasse) ed esterni (le zone attrezzate all'aperto e le aule didattiche decentrate dell'ambiente naturale e socioculturale).

La strategia didattica delle *classi aperte* (favorita oggi dal vistoso decremento della natalità e dalla conseguente disponibilità di spazi) punta a un'organizzazione multispaziale e integrata del plesso scolastico sia per *aule-classi* (aule/madri), sia per *aule-interclasse* (aule/figlie: i laboratori).

La pratica dell'*interclasse* si fa simbolo, pertanto, di una scuola che abbandona l'immagine di banca di conservazione e di erogazione dei “saperi” ufficiali a favore di una sua nuova immagine culturale: quella di officina di metodo, di analisi-sistematizzazione-ricostruzione (e reinvenzione) delle conoscenze canoniche contenute nei Programmi nazionali.

Occorre dunque avviare una rivoluzione copernicana dentro il tradizionale assetto organizzativo della scuola, troppo spesso imprigionata nella burocrazia didattica delle singole classi, rinchiusa in rigidi e immutabili spazi-aula, per lo più governati da insegnanti “tuttologi”. Questo, il nostro auspicato cambiamento radicale. Va acceso disco-verde alle classi aperte, all'open classroom: ad una scuola popolata di laboratori. Una scuola il cui albero didattico venga dotato sia di *rami-interclasse* al “coperto” (gli angoli didattici, i centri di interesse, le aule specializzate, gli atelier-laboratori multidisciplinari), sia di *rami-*

interclasse nel giardino-cortile-parco della scuola (le zone attrezzate all'aperto), sia di *rami-di territorio* (le aule didattiche decentrate, naturali e socioculturali).

La nostra tesi è che la scuola dovrebbe disporre di *tanti spazi* diversamente denominati, tutti riconducibili alla didattica dei laboratori. Ai quali va consegnato l'impegnativo compito di dare vita ad una salutare "ri-modulazione" della sua tradizionale architettura temporale e spaziale.

L'autostrada dell'istruzione, di cui è titolare la scuola, va aperta al passaggio dei laboratori perché sono corredati di ricche cifre di interazione sociale e di qualità cognitiva quanto a modo "collettivo" di fare-cultura: attraverso dinamiche plurime di aggregazione-disaggregazione-riaggregazione degli allievi in gruppi mobili ed eterogenei di studio, ricerca, creatività. Di più. Hanno il pregio di assicurare alla scuola esperienze che pongono al "centro" dell'apprendimento la *qualità* più che la *quantità* delle conoscenze.

Le più griffate vesti formative del laboratorio a scuola portano il nome di *abito metacognitivo* e di *abito interdisciplinare*.

2.1.1. La veste metacogniva

Nella morfologia e nella semantica dei laboratori scolastici - angoli didattici, centri di interesse, aule specializzate, atelier/laboratori multidisciplinari, zone attrezzate all'aperto - campeggia la sua *prima finalità didattica*: la *metaconoscenza*.

Tramite questa procedura metodologica, si possono perseguire due importanti cifre cognitive: la *curiosità-scoperta* e la *creatività*.

(a) La cifra della *curiosità-scoperta* capitalizza nella scuola i processi cognitivi e la metodologia della ricerca. Con questo conto in banca di natura didattica si può formare un allievo scout motivato a sperimentare un rapporto sempre più stretto (e dialettico) tra il *pensare* e il *fare*, il *sapere ipotizzare* e il *sapere scoprire*.

(b) La cifra della *creatività* capitalizza nella scuola i linguaggi che azzardano lo *scandalo della fantasia*. Con questo conto in banca di natura didattica si possono aprire i sentieri delle trasgressioni interpretative e dell'emozione dell'apprendere. Sono itinerari cognitivi cosparsi di dispositivi intuitivi e inventivi capaci di accendere una conoscenza colorata di fantasia e di immaginazione, libera di incamminarsi nelle molteplici direzioni accessibili all'alfabetizzazione scolastica, primaria e secondaria.

2.1.2. La veste interdisciplinare

Nella morfologia e nella semantica dei laboratori scolastici - angoli didattici, centri di interesse, aule specializzate, atelier/laboratori multidisciplinari, zone attrezzate all'aperto - campeggia la sua *seconda finalità didattica*: l'*interdisciplinarietà*.

Tramite questa procedura metodologica, si possono perseguire due importanti cifre cognitive: l'*una generativa*, l'*altra euristica*.

(a) La cifra delle *conoscenze generative* funge da propulsore per la "ri-costruzione" e la "produzione" delle conoscenze. Queste nascono se l'allievo è posto in uno spazio di interclasse che si fa officina di metodo. Fare indossare alla scuola l'*abito del metodo* significa elevarla a "teatro" di recita del *pensiero plurale*: popolato da più modalità di approccio ai paradigmi della conoscenza. Come dire, la *mente plurale* pone l'allievo nelle condizioni di potere disporre di più dispositivi di ingresso ai "saperi", a partire dal

loro uso critico, problematico e pluralistico. L'*interdisciplinarietà* come officina di metodo è quella feconda occasione cognitiva attraverso la quale si possono smontare e rimontare le conoscenze acquisite e produrre nuovi *nuclei generativi* (mettendo in crisi, rompendo e aggiustando logicamente le sequenze cognitive) da inquadrare, successivamente, nei molteplici percorsi curricolari interdisciplinari e trasversali.

(b) La cifra delle *conoscenze euristiche* funge da propulsore per i dispositivi di “re-invenzione” e di rottura cognitiva delle conoscenze. Queste nascono se l'allievo è posto in uno spazio di interclasse che si fa officina di creatività: cioè a dire, in un contesto ricco di stimoli immaginativo-fantastici ed intuitivo-inventivi. Siamo in una scuola che veste il laboratorio da bottega dell'*arte* e della *scienza*. Fare indossare alla scuola questo doppio abito significa mettere nelle mani dell'allievo meccanismi cognitivi (immaginativi e trasfigurativi) che lo abilitano a sapere ri-editare e ri-creare le conoscenze note in conoscenze nuove: inedite, originali, inattuali.

L'*interdisciplinarietà* attinge a piene mani dai potenziali della “divergenza” di una disciplina, dai suoi dispositivi di rottura e di corto circuito mentale che conducono l'intelligenza infantile come adolescenziale lungo gli affascinanti abissi della confutazione metodologica e della trasgressione concettuale.

2.2. I laboratori extrascolastici

I laboratori extrascolastici - posti nel *mondo naturale* (parchi, ecosistemi, fattorie didattiche, agriturismi et al) e nei *territori della città* (biblioteche, ludoteche, pinacoteche, museoteche, centri ricreativi-culturali-sportivi) si fanno valere da botteghe formative nelle quali quotidianamente si allenano l'intelligenza e la fantasia allo scopo di conquistare il doppio prestigioso traguardo deweyano dell'*imparare a pensare* e dell'*imparare a creare*.

Nei laboratori extrascolastici si foggiano allievi “omerici”. Qual è la carta d'identità dei *piccoli Ulissi* che popolano i laboratori della campagna e della città? Questa. Sono ragazzi seri, concentrati, impegnati a dilatare i propri orizzonti di conoscenza e ad esplorare mondi immaginari, che assaporano una scoperta dopo l'altra e che autonomamente scelgono i propri itinerari di conoscenza e di creatività. Sanno osservare il mondo che li circonda e sanno scrutare e sognare orizzonti lontani. Sono giovani che respirano a pieni polmoni il mito e la favola, ma che sanno anche pensare e progettare con la propria testa. Sono ragazzi che non hanno più nulla di *tolemaico* (non sono più soltanto destinatari della trasmissione delle conoscenze), ma hanno tutto di *copernicano*: la libertà della ragione e l'azzardo della fantasia.

Le più griffate vesti formative del laboratorio di territorio portano il nome di *abito motivazionale* e di *abito investigativo*.

2.2.1. La veste motivazionale

La *prima veste* a fare bella mostra di sé nel guardaroba didattico dei laboratori extrascolastici è di *marca motivazionale*. L'abito è “griffato” da una boutique di prestigio per qualità della stoffa e per originalità del taglio. Porta questa referenzialità: i laboratori di territorio valorizzano i *bisogni-interessi* del soggetto che apprende, l'allievo. Come dire, sono eccellenti “registratori” (sono termometri diagnostici) sia dei *livelli cognitivi* di partenza degli scolari, sia dei *bisogni* e degli *interessi* di cui sono portatori (dal loro ambiente di vita: linguaggi, modi di pensare, modelli di comportamento, valori). Di più. I laboratori extrascolastici danno le ruote a quei *bisogni-motivazioni* degli allievi che risultano deprivati e marginalizzati nella società della cultura diffusa (dai massmedia e dai personalmedia). Sono *bisogni-motivazioni* ai

quali è necessario riconsegnare vitalità e tensione esistenziale se si vuole neutralizzare l'aria irrespirabile delle città di mercato. La cui principale vocazione sembra essere quella di far sì che i propri cittadini consumino, e basta.

Tutto questo per dire che occorre scommettere sul “bisogno-motivazione” della *comunicazione* (contro l'incomunicabilità della società dei consumi), della *socializzazione* (contro l'isolamento), dell'*autonomia* (contro la subalternità), del *movimento* (contro l'immobilità), della *divergenza* (contro il conformismo), della *fantasia* (contro la stereotipia), della *manualità* (contro la fruizione), della *conoscenza* (contro l'omologazione).

I laboratori extrascolastici hanno il merito dunque non solo di risvegliare e di rimettere in movimento *motivazioni* tendenzialmente deprivate e rese residuali dalla società dei consumi di massa, ma anche di generare *bisogni nuovi e originali* che si qualificano come veri e propri interessi formativi. In questa direzione, si fanno sede di *produzione di cultura* in quanto luoghi di informazione-ricerca-creatività.

2.2.2. La veste investigativa

La *seconda veste* a fare bella mostra di sé nel guardaroba didattico dei laboratori extrascolastici è di *marca investigativa*. L'abito è “griffato” da una boutique di prestigio per qualità della stoffa e per originalità del taglio. Porta questa referenzialità: i laboratori di territorio aprono le porte a forme di *macro-ricerca*. Questa modalità investigativa - a raggio cognitivo “lungo” - rappresenta la procedura inquisitiva che trova sede nei laboratori extrascolastici. Il punto di partenza della *macro-ricerca* può essere un tema/argomento - sia di una materia curricolare (quota “prescrittiva” del Programma nazionale), sia della *cultura extracurricolare* (quota “discrezionale” del Programma locale) - “cucinato” didatticamente in modo che possa trovare sviluppo formativo mediante contributi di approfondimento ermeneutico e investigativo. Cioè a dire, oltre al contributo *monocognitivo* proveniente da altri contenuti e da altri linguaggi disciplinari, la *macro-ricerca* aggiunge l'apporto *metacognitivo* di più punti di vista interpretativi e inquisitivi provenienti da altre materie, affini quanto a statuto disciplinare.

Per esempio, un tema-argomento letterario indossa la veste della *macro-ricerca* quando utilizza apparati critici e metodologici (ermeneutici e investigativi) appartenenti agli statuti della storia, della sociologia, dell'arte; oppure quando un tema-argomento extracurricolare, quale la qualità della vita degli anziani in città, utilizza apparati logici e metodologici propri degli statuti economici, statistici, geografici e degli studi sociali.

In sintesi. Se la scuola è la sede deputata prevalentemente a forme di *ricerca-fredda* (intesa come istruttoria “critica” sulle conoscenze di base trasmesse dall'insegnante e dal libro di testo), il laboratorio extrascolastico si propone con forza come la sede deputata a forme di *ricerca-calda* (intesa come modalità di investigazione/scoperta che - avvalendosi di fonti dirette, contestuali, inedite - si fa produttrice di *nuove conoscenze*). Quando la *ricerca* si inerpica per i sentieri di una nuova cultura trova quale sua compagna di viaggio la *creatività*: partner fedele e seducente per via del suo “zaino” ricolmo di avventura, emozioni, immaginari, azzardi, utopie.

La didattica degli ecomusei

Maria Vinella

La memoria nei luoghi: territorio e identità

Nel XX secolo - come ben sappiamo - il concetto di patrimonio culturale ha subito numerose modifiche, affrancandosi progressivamente da una connotazione essenzialmente estetica e avvicinandosi altrettanto progressivamente all'ambito del sociale.

“Prima l'inclusione degli oggetti ‘popolari’ nella categoria dei reperti della museografia alta; poi, la considerazione del territorio fisico e delle sue tradizioni linguistiche, infine, l'allargamento all'immateriale come elementi di contesto fondamentali del patrimonio museale tradizionale. Il sovrapporsi, in tempi più recenti, di paradigmi ambientali, culturali, economici ha arricchito e trasformato il concetto di patrimonio culturale, conferendogli caratteristiche che lo legano oggi, molto più che in passato, a due concetti cruciali in questo passaggio di secolo: quelli di territorio e di identità”.¹

Sono sorti, così, progetti territoriali fortemente interrelati e sostenuti dalla collettività, basati sulla cooperazione e la comunicazione, sulla partecipazione e la solidarietà, sullo scambio di esperienze e l'aiuto reciproco.² Tra questi, ha assunto priorità il progetto di valorizzazione del territorio realizzato attraverso l'idea di ecomuseo dedicato all'ambiente e alla natura, all'urbanistica e all'architettura, alle tradizioni e al costume, all'economia e alla società.

L'ecomuseo è il museo del tempo e dello spazio di un territorio, territorio inteso non solo in senso fisico, ma come storia della popolazione che lo abita e dei segni materiali e immateriali lasciati da coloro che lo hanno abitato nel passato. È lo *specchio dove la popolazione si guarda*, come afferma il museologo George Henry Rivière. È il *luogo del riconoscimento*, dove sono conservati i significati del presente e del passato di un territorio. È la *lente focale* che la popolazione offre agli ospiti per far meglio comprendere la propria storia e il proprio lavoro, nonché il senso e l'autenticità dei propri comportamenti collettivi.

Dunque, museo dell'uomo e della natura, l'ecomuseo è un'istituzione finalizzata a studiare, sostenere e promuovere la memoria di una comunità e del territorio che la ospita; è un organismo che, pur rivolgendosi anche ad un pubblico esterno, ha come interlocutori principali i residenti; è un ente che assicura in forma permanente le funzioni di ricerca, conservazione e valorizzazione di un insieme di beni naturali e culturali, rappresentativi di un ambiente e dell'evoluzione dei suoi modi di vita nel tempo.³

Vero e proprio museo necessario a tutelare il patrimonio complessivo di un luogo, ha obiettivi di comunicazione più che di conoscenza, di produzione laboratoriale più che di catalogazione e inventario. L'esigenza di riequilibrio ecologico e ambientale e la volontà di recupero delle tradizioni appartenenti al luogo stesso sono le caratteristiche che maggiormente connotano la struttura dell'organizzazione ecomuseale, che appare appropriata ad assumere, quale proprio fondamento, l'idea di sistema. Difatti, luogo di riconquista di una identità condivisa, l'ecomuseo è un organismo antropico per eccellenza.

¹ M. Maggi, *Ecomusei, musei del territorio, musei di identità*, in “Nuova Museologia”, n.4, dicembre 2001.

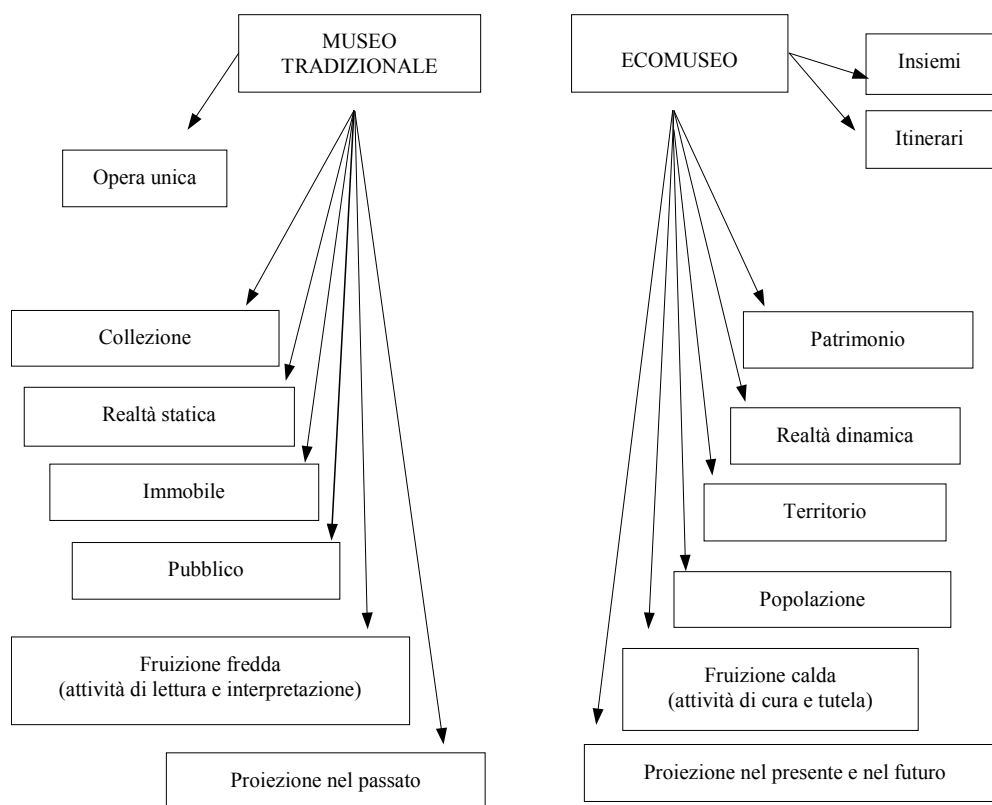
² Sul dibattito su ambiente e centri storici vedi R. Bossaglia, *Crisi del patrimonio artistico italiano*, in M. Valsecchi (a cura di), *La difesa del patrimonio artistico*, Mondadori, Milano 1978, pp.41-58.

³ Cfr. M. Maggi, V. Falletti, *Gli ecomusei. Cosa sono e cosa possono diventare*, Allemandi, Torino 2001. Vedi anche M. Vinella, *Educazione ai beni culturali e ambientali*, PensaMultimedia, Lecce 2004.

“La logica sistemica, già nelle esperienze passate di organizzazioni degli ecomusei si è rivelata il migliore metodo per reinterpretare territori profondamente segnati dall'attività umana, articolandosi in sub-sistemi capaci di ordinare e classificare le fonti. I sistemi dell'industria, dell'artigianato e della cultura materiale, di tipo antropico, si ricollegano così ai sistemi del verde, dell'acqua e delle risorse di tipo naturalistico, per una comprensione unitaria”.⁴

In tal senso, il sistema ecomuseale corrisponde ad una relazione a stretto intreccio di fattori d'artificio e fattori di natura; tipici elementi del sistema sono gli *insiemi* e gli *itinerari* in cui si ordinano le presenze dei singoli luoghi, presenze di due strutture logiche diverse, natura e cultura, che costantemente si integrano tra di loro. Un *itinerario* comprende elementi situati all'interno di un unico macroambiente, li connette in più sottosistemi e li mette tematicamente in relazione se essi hanno come denominatore comune le esperienze di vita e di lavoro proprie del luogo, recenti o antiche (ad esempio i processi di lavorazione di materiali vari). Invece, un *insieme* è una sottoarticolazione geografica di un ecomuseo e ricomponi, in un'unica entità fisica, parti diverse degli itinerari tematici. Dall'integrazione di *insiemi* e *itinerari* scaturiscono anche le caratteristiche poco visibili dell'ambiente.

“Trattandosi di un museo a struttura territorialmente aperta, in cui una serie di interventi puntuali si connette in un'unica istituzione, è la stessa percezione ad essere condizionata dal concetto di sistema: tutta la gamma di elementi che contribuiscono a definire l'identità di un luogo e del suo vissuto si percepisce insieme ad una tendenza all'unitarietà, implicita nella struttura di fondo”.⁵



⁴ F. Muzzillo, *L'ecomuseo come esperienza di progettazione ambientale*, in F. Muzzillo (a cura di), *La progettazione degli ecomusei*, E.S.I., Napoli 1998, p.12.

⁵ Ivi, p.13.

Per una storia dell'ecomuseo

L'esigenza di una concezione flessibile della struttura museale - da un lato aperta alle richieste molteplici di un pubblico sempre più sensibile e attento, dall'altro immersa nelle sollecitazioni di una società contemporanea alimentata dagli stimoli della comunicazione tecnologica informatica e telematica - porta alla nascita, nel Novecento, dell'ipotesi ecomuseale in Europa.

Il modello dell'ecomuseo nasce in Francia all'interno del dibattito sulla *nuova museologia*, che intende valorizzare l'apporto delle scienze umane e sociali nel mondo dei musei. È George Henry Rivière, tra i promotori dell'esperienza pioniera dell'*Ecomusée du Creusot Montceau*, a sostenere - in chiave scientifica - l'idea di collezioni connesse ad una realtà antropologica legata ai musei di arti e tradizioni popolari di fine Ottocento. I primi ecomusei si riferiscono al concetto di *patrimonio* inteso come storia delle popolazioni che hanno abitato un territorio ben delimitato, nella continuità o discontinuità delle generazioni, e come raccolta delle tracce lasciate dall'uomo nel proprio ambiente, tracce sovrapposte ai profumi e agli odori della natura nei suoi aspetti più selvatici o più addomesticati.

Inizialmente, i musei all'aperto (*open-air*) furono destinati a conservare le testimonianze della civiltà contadina tradizionale. Nascono poi, le prime forme di raccolte etnografiche e di musei all'aperto del folclore locale; successivamente, nei primi decenni del nuovo secolo, maturano gli studi sulle architetture rurali e sul paesaggio agrario.

In questi casi, i caratteri propri dell'ecomuseo europeo si riconoscono nell'integrazione dei due sistemi che pongono attenzione all'uomo e all'ambiente, con la volontà di recupero attivo dell'equilibrio storico tra natura e cultura.

“In un contesto intellettuale favorevole, etnografia umanistica e preoccupazioni ambientaliste si fondono infine, nel primo dopoguerra, per scardinare il modello consolidato di museo-fortezza, fortemente accentrato nelle grandi aree urbane ed impostato sulla cultura idealistica e come tale fortemente selettivo delle civiltà considerate subalterne”.⁶

In seguito, si ipotizzano modelli museali attenti al patrimonio artigianale e industriale; comunque la presenza sul territorio di una o più tradizioni produttive non è considerata indispensabile per l'istituzione ecomuseale, anche se la cultura materiale (tracce di archeologia industriale, testimonianze artigiane o operaie) è indicata come importante elemento caratterizzante l'ecomuseo.⁷

Dunque, l'idea di recupero ambientale proposta dalle esperienze europee⁸ tende all'integrazione percettiva e conoscitiva sia dei valori connessi al recupero antropologico in relazione alle attività dell'uomo e al modo in cui esse hanno modificato l'identità del luogo e sia dei valori connessi al recupero paesaggistico e alle sue qualità ecologiche. Come afferma Rivière, lo scopo dell'ecomuseo è l'effettiva trasmissione di una identità ambientale collettiva che è necessario tutelare, poiché nell'epoca globalizzata della contemporaneità si è allentato il sistema di trasmissione automatica della cultura locale⁹. Tutto ciò

⁶ Cfr. G. E. Rubino, *Per una carta programmatica degli ecomusei industriali italiani*, in F. Muzzillo (a cura di), op.cit.

⁷ Cfr. G. Daccò, *Le mappe smisurate degli ecomusei*, in “Nuova Museologia”, n.4, dicembre 2001.

⁸ La situazione ecomuseale europea presenta circa 150 istituzioni. Sono quattro le grandi aree ecomuseali dell'Europa: scandinava, francofona, germanica, portoghese. Vicine al concetto di museo integrale appaiono anche le ultime esperienze avviate nel Brasile, nel Venezuela, nel Messico. Vedi la casistica descritta in: M. Negri, *Musei, ecomusei, parchi tematici in Europa: edutainment e dintorni*, in P.A. Valentino, L. M. R. Delli Quadri (a cura di), *Cultura in gioco. Le nuove frontiere di musei, didattica e industria culturale nell'era dell'interattività*, Giunti, Firenze-Milano 2004, pp.125-138.

⁹ Come afferma Marc Augé, in una situazione di “supermodernità” scompaiono le realtà locali e simboliche, e si perdono le tracce mitiche dei luoghi. Cfr. M. Augé, *Storie del presente. Per una antropologia dei mondi contemporanei*, Il Saggiatore, Milano 1997.

prefigura un nuovo atteggiamento verso la fruizione ecomuseale che permette lo slittamento di interesse dall'oggetto al processo di realizzazione dell'oggetto.

“In questo modo la comunità può operare un riconoscimento della propria specificità, ritrovandola proprio in tale processo di realizzazione e nella maniera in cui ogni sua fase aveva nel corso del tempo modificato il contesto ambientale. Si saldano, così, i tre elementi fondamentali di queste esperienze: l'uomo, il suo luogo, il lavoro che correla l'uomo al luogo”.¹⁰

La relazione tra i tre elementi determina una struttura territoriale con autentiche radici storiche ed etiche, attenta alla scienza della cultura locale intesa come fenomeno autonomo ma nel contempo relazionata con lo sviluppo dell'ecologia e del rapporto uomo/territorio. È per questo che l'ecomuseo è considerato valido strumento di conservazione della memoria storica collettiva, immagine vivente dell'uomo e del suo ambiente, fatta di emozioni e cognizioni, saperi e sentimenti.

Nella ricerca della identità dei luoghi e dei popoli, il fine è quello di sollecitare la nascita di una coscienza costituita da autoriconoscibilità culturale e partecipazione sociale (anche se successivamente gli ecomusei hanno tenuto in gran conto il turismo, i visitatori e il pubblico differenziato, oltre che i membri della comunità locale).

Soprattutto negli ultimissimi anni, sotto il nome di ecomuseo si sono andate realizzando strutture ibride, incerte tra il museo *open-air* e il parco tematico, luogo-testimonia nato dalla somma confusa di vero e verosimile, di osservazione e azione, di spazi chiusi e spazi aperti, di comunicazione culturale e attività di svago. Il sovvertimento delle categorie tradizionali in cui il complesso delle istituzioni museali si è storicamente articolato, oltre ad un rinnovamento intenso sia strumentale che organizzativo, ha registrato la nascita di nuove strutture non riconducibili a un univoco modello, ma a tipologie a metà strada tra *education* ed *entertainment*, in cui la funzione ecomuseale ha assunto modalità diverse.¹¹

Il laboratorio di educazione ambientale permanente

È evidente che l'ecomuseo segna l'evoluzione strategica delle peculiarità connotanti i parchi a tema ampiamente sviluppati in tutt'Europa; tra le caratteristiche del fenomeno ritroviamo la realizzazione di *ambienti artificiali* in grado di fornire una esperienza totalizzante al visitatore, la destinazione rivolta a un *consumo di massa*, l'adozione di tecniche espositive tipiche del *dispositivo museale*, la creazione di *strutture permanenti* per il consumo del tempo libero¹².

Per la qualificazione di un intero ecomuseo e per l'istituzione di un'area culturale e naturale protetta sono necessarie specifiche metodologie di indagine dei fattori interagenti tra realtà ambientale (nei suoi principali valori spaziali di tutela dell'integrità fisica del territorio: aspetti idrogeologico, agrario, paesaggistico ecc.), realtà socio-economica, realtà storico-culturale.

Grazie a tali metodologie, l'ecomuseo assume il ruolo di prezioso laboratorio permanente di educazione ambientale, e consente la conoscenza puntuale del territorio attraverso sia l'analisi della configurazione dei luoghi e delle emergenze paesaggistiche (individuazione di punti panoramici, di traguardi ottici), sia lo studio degli aspetti etnoantropologici (rilevazione delle tradizioni trasmesse oralmente sulla storia dei luoghi e delle tradizioni locali). Anche l'analisi degli aspetti della morfologia artificiale con l'individuazione e l'inventario delle preesistenze materiali (materiali e tecniche costruttive, emergenze architettoni-

¹⁰ F. Muzzillo, *Le esperienze in Francia*, op. cit., p.14.

¹¹ Sul rinnovamento delle tipologie museali e sui nuovi modelli realizzati a metà tra *education* ed *entertainment*, vedi M. Negri, op. cit.

¹² Ivi, p.129.

che, tecnologie rurali e protoindustriali), nonché la rilevazione dell'uso produttivo del territorio e l'indagine sulle specie botaniche e faunistiche costituiscono qualificanti obiettivi conoscitivi¹³.

La riflessione sui motivi determinanti la realizzazione di un'area antropologico-naturalistica protetta costituirà occasione per comprendere le fasi indispensabili alla delimitazione dello spazio di intervento e all'individuazione delle zone da riqualificare, all'individuazione dei vincoli proprietari sulle aree interessate all'ecomuseo (aree demaniali, comunali, private), all'analisi della destinazione dei suoli e delle attività agricole, all'osservazione dei livelli di degrado (derivante da comportamenti sbagliati o dolosi di singoli o di intere collettività e dalle conseguenti alterazioni fisico-morfologiche del paesaggio come urbanizzazioni selvagge, aperture di cave, tagli di bosco, erosione del suolo, smaltimento incontrollato dei rifiuti, inquinamento delle falde d'acqua ecc.).

È importante osservare, inoltre, i livelli di compatibilità produttiva, le forme di ripristino ambientale, la localizzazione degli interventi. Le forme di rigenerazione devono, infatti, prevedere l'uso di materiali appropriati e di metodi di ristrutturazione e di restauro ecompatibili. Il controllo costante del territorio deve ipotizzare aspetti particolari come: la risistemazione della viabilità dell'area (con eventuale costruzione di nuovi percorsi per migliorare l'accessibilità), il riassetto idrogeologico del territorio, il recupero di terrazzamenti e la reintroduzione dei sistemi tradizionali di coltivazione, la ristrutturazione di architetture rurali, l'individuazione di percorsi guidati a differente tipologia (scientifico-naturalistica, paesaggistica, culturale), la realizzazione di strutture di supporto per le attività di fruizione, di comunicazione, di sostegno didattico, di ricerca scientifica e di creatività compatibile ecc.

Altro obiettivo del laboratorio ambientale permanente è il recupero degli antichi saperi locali realizzato attraverso l'osservazione delle relazioni tra tradizione tecnica (cultura del saper fare) e tradizione culturale (cultura del saper essere).

Il laboratorio consente anche di mettere a fuoco i processi di mutazione ed evoluzione (o eventuale involuzione) in atto in un ambiente, favorisce la coscienza critica volta al recupero, genera processi di rigenerazione al fine di salvaguardare gli equilibri ecologici tutelando la qualità antropica dell'habitat.

¹³ Cfr. AA.VV., *Il valore del territorio. Primo rapporto sugli ecomusei in Piemonte*, Allemandi, Torino 2001.

ALTAIR-CREDIT: un ponte tra scuola e università per l'accREDITamento linguistico

Rema Rossini Fabretti e Orsola Brizio

Il contributo intende descrivere 'ALTAIR-CREDIT'¹, un'esperienza di collaborazione tra università e scuola condotta nell'anno accademico 2003/2004 ed elaborata sulla base di un protocollo di intesa tra Ufficio Scolastico Regionale, Istituto di Ricerca Educativa per l'Emilia-Romagna e Università di Bologna. Finalizzata al "riconoscimento in crediti formativi universitari delle competenze linguistiche e delle abilità informatiche, entrambe rispondenti a standard riconosciuti a livello europeo"², l'iniziativa trova la sua prima ragion d'essere nelle indicazioni che emergono a livello nazionale ed internazionale relativamente alla conoscenza di una lingua straniera - in particolare dell'inglese - posta come condizione necessaria alla mobilità lavorativa del cittadino europeo e allo sviluppo di una prospettiva interculturale.

Nell'ambito del Protocollo, al CILTA (Centro Interfacoltà di Linguistica Teorica e Applicata 'Luigi Heilmann') è stato affidato il compito di elaborare, sulla base delle competenze sviluppate nell'ambito delle nuove tecnologie didattiche, percorsi valutativi aventi come obiettivo il riconoscimento di crediti universitari per le competenze acquisite a livello B1 dagli studenti delle scuole secondarie. Il livello B1, come definito dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, è stato identificato come precipuo obiettivo per due principali ragioni. Innanzitutto esso è posto dal Consiglio d'Europa come condizione necessaria per una mobilità autonoma del cittadino all'interno dell'Unione, poiché consente di affrontare le circostanze quotidiane nei paesi in cui si parla la lingua. Inoltre il monitoraggio operato negli anni 2001/2004 sul progetto ALTAIR ha portato a definire un'area critica, non prevista, a livello B1.

Con ALTAIR - *Apprendimento Linguistico Tecnicamente Avanzato Integrato in Rete*³ - il CILTA ha realizzato a partire dal 2001 un'esperienza di didattica con modalità mista unica in Italia, che centralizza i servizi di formazione, accertamento e accreditamento delle conoscenze linguistiche per le lingue francese, inglese, spagnola, tedesca e per l'italiano L2. Il progetto prevede percorsi linguistici in autoapprendimento assistito da tutor, integrati da incontri con gli insegnanti, e l'erogazione delle prove di idoneità linguistica valide per l'attribuzione di crediti universitari; sono inoltre definite e gestite, in accordo con le singole Facoltà, modalità e procedure di accreditamento. Le prove, elaborate per i livelli A2/B1/B2 con una diversa corrispondenza in termini di crediti, secondo le scelte operate dai singoli corsi di laurea, vengono prenotate *on-line* dagli studenti universitari e sono erogate presso i laboratori ALTAIR nell'ambito di regolari sessioni accademiche. Ogni prova è strutturata in tre sezioni, rispettivamente grammatica, lettura e ascolto, al termine delle quali ogni candidato riceve in tempo reale l'esito: se questo è negativo, egli può ripresentarsi all'appello successivo senza alcuna penalizzazione. Se lo studente risulta invece idoneo, al termine della prova firma il proprio *report* e i suoi dati vengono trasmessi dalla segreteria ALTAIR alle Facoltà.

¹ L'iniziativa ha avuto eco sulla stampa locale e nazionale. Si vedano *Il Resto del Carlino*, 14 ottobre 2003 - "Al liceo già si studia per l'università"; *Il Sole 24 Ore*, 20 ottobre 2003 - "La laurea comincia al liceo".

² Il testo ufficiale della convenzione è disponibile all'indirizzo http://www.istruzioneer.it/Documenti/Accordieconvenzioni/Protocollo_USR_e_IRRE.doc

³ <http://www.cilta.unibo.it/altair>

L'architettura informatica del sistema di *testing* prevede una serie di *tool* di analisi in grado di elaborare in tempo reale statistiche sull'andamento delle prove a seconda della lingua, del livello, del Corso di Laurea, del percorso formativo dello studente.

Grazie a questi strumenti, è stato possibile rilevare come le prove di idoneità espletate nelle precedenti sessioni, e suffragate dagli appelli di febbraio e giugno 2004, registrassero un tasso di fallimento piuttosto significativo: per quanto riguarda le prove di inglese a livello B1, questa percentuale si colloca tra il 22,2% e il 60,7% a seconda delle Facoltà ed evidenzia un livello di competenza linguistica gravemente insufficiente tanto rispetto alle aspettative dei singoli Corsi di Laurea quanto rispetto agli obiettivi europei che identificherebbero nella fascia di età 14-16 anni il momento ottimale per lo sviluppo di queste competenze.

Per inquadrare il processo di formazione linguistica in un periodo di sviluppo dello studente in cui più alto è il suo livello di capacità acquisizionale, si è ritenuto opportuno anticipare all'ultimo anno del secondo ciclo scolastico il processo di accreditamento linguistico previsto dalle Facoltà, sottoponendo gli studenti delle scuole secondarie alle prove predisposte per il livello B1. Questa sperimentazione è stata denominata ALTAIR-CREDIT con un esplicito riferimento al progetto da cui è nata e alla sua primaria finalità, quella dell'accREDITamento linguistico nell'ultimo biennio delle superiori.

Su questa base, nel febbraio del 2004 è stato selezionato dall'Ufficio Scolastico Regionale un gruppo di quattro istituti del secondo ciclo - specificamente l'ITIS "O. Belluzzi" e il liceo classico "M. Minghetti" di Bologna, il polo scolastico "Caduti della Direttissima" di Castiglione dei Pepoli (Bologna) ed il liceo "E. Torricelli" di Faenza (Ravenna) - sulla base della motivazione personale dei singoli docenti, nonché del loro effettivo impegno ad investire nuove metodologie e tecnologie nell'ambiente classe.

Le procedure operative connesse alla realizzazione del protocollo, quali l'identificazione del gruppo campione, la ricognizione delle infrastrutture informatiche presso gli istituti e la stesura del calendario delle prove, sono state definite in maniera congiunta grazie ad una serie di incontri con i dirigenti dell'USR e con gli insegnanti delle scuole.

Nella prima fase di dialogo con le scuole è emersa la rilevanza assunta dalle forme di certificazione linguistica nel secondo ciclo scolastico: sui 10 istituti segnalati dall'Ufficio Scolastico, sei offrivano questo servizio ai propri studenti. Questo quadro era già stato evidenziato con chiarezza all'"Expo Educazione e Lavoro" tenutasi a Milano nell'aprile 2004: solo in Emilia Romagna si segnalano 3.911 candidati a certificazioni nell'A.S. 2002/2003. Si noti che il 48% delle certificazioni condotte a livello nazionale è costituito da PET (*Preliminary English Test*), il che fornisce una conferma della diffusa richiesta di competenze ad un livello soglia (B1)⁴.

Preventivamente alla stesura del calendario è stata programmata una simulazione della prova rivolta ai cento studenti del gruppo campione, finalizzata a presentare la versione *demo* della prova di accreditamento e il test di livello per la lingua inglese: gli esiti del test diagnostico sono stati immediatamente resi disponibili ai docenti per consentire loro di calibrare lo sforzo formativo in preparazione alla prova.

Si è quindi proceduto ad una ricognizione tecnica delle scuole che ha evidenziato una situazione confortante in tre degli istituti: dove non altrimenti possibile, per problemi legati alle infrastrutture informatiche, si è optato per una gestione diretta del processo presso il polo ALTAIR di Bologna.

⁴ Dal sito ufficiale Cambridge - ESOL: "Il Cambridge Preliminary English Test (PET) - test preliminare di lingua inglese - rappresenta il secondo livello degli esami Cambridge in English for Speakers of Other Languages (ESOL). Considerato un esame di livello medio-basso e inserito al livello B1 dal Quadro Comune Europeo del Consiglio d'Europa, il PET valuta la capacità di comunicazione quotidiana nella lingua scritta e parlata."

La banca dati delle prove ALTAIR è stata resa disponibile congiuntamente ad un sistema di gestione del database degli studenti e di accreditamento appositamente elaborato. Questa scelta è stata fondata sulla convinzione che l'oggettività delle prove data dalla loro gestione informatizzata fosse condizione essenziale alla validità del progetto: il riferimento ad una banca dati ha consentito una reale oggettività dei parametri ed una valutazione esclusivamente centrata sulle competenze dell'apprendente, non condizionata quindi dai contesti di applicazione, né soggetta all'arbitrarietà della situazione di elaborazione e di valutazione della prova. Nel costante dibattito che segue le applicazioni didattiche delle ICT, emerge, infatti⁵ come il miglior contributo che le tecnologie possono apportare al processo di insegnamento-apprendimento sia il loro supporto ai processi di valutazione.

Sin dalle prime fasi di definizione, la comunicazione verso la comunità didattica si è fondata su un sito Web⁶ dove sono state rese disponibili informazioni e strumenti di supporto alla sperimentazione. In particolare, sono stati pubblicati la documentazione ufficiale relativa al Protocollo d'Intesa, l'agenda degli incontri con scuole e studenti, il calendario delle prove, i descrittori dei livelli linguistici richiesti con riferimento al Quadro Comune Europeo di Riferimento, lo schema dei crediti attribuiti dalle diverse Facoltà e la tabella delle certificazioni valide ai fini dell'accREDITamento linguistico presso l'Università di Bologna.

A maggio 2004, come concordato, le prove di lingua inglese a livello B1 sono state espletate presso i singoli istituti grazie all'utilizzo di un *server* fisso o mobile, a seconda delle esigenze manifestate dalle scuole o verificate durante la ricognizione preliminare. Le sessioni si sono tenute in presenza di un funzionario dell'ufficio scolastico regionale, di due informatici CILTA e del docente di lingua della scuola, così da non creare una situazione di soggezione e distanza negli studenti. In quest'occasione si è riscontrata una completa padronanza del mezzo informatico da parte degli studenti, e una grande familiarità ed entusiasmo verso il mezzo.

Questa valutazione ha evidenziato esiti che non paiono in linea con quanto si osserva di norma nelle sessioni di prove ALTAIR: in due degli istituti si sono registrate percentuali di idoneità del 100%, nei restanti due tra il 60 e l'80%, per una percentuale complessiva di superamento pari all'88% e quindi significativamente superiore rispetto a quella, sopra ricordata, che si riscontra durante le regolari sessioni espletate per le Facoltà universitarie.

Diversi fattori possono essere forniti a interpretazione di questa apparente incongruenza. Una prima e possibile ragione può trovarsi nella più omogenea e più recente preparazione degli studenti di 17-18 anni rispetto ai colleghi universitari. Diverso e ben più guidato è il percorso che seguono gli studenti delle scuole, usufruendo di un ambiente di classe tradizionale, rispetto a matricole che non sempre scelgono di utilizzare i percorsi didattici ALTAIR in preparazione alla prova. Molte matricole hanno abbandonato lo studio e la pratica della lingua straniera perlomeno da alcuni mesi - e se posticipano la prova al II-III anno, addirittura da anni.

I dati raccolti tramite il questionario di gradimento *on-line* rivolto agli studenti coinvolti confermano che tutti loro dedicano più di quattro ore settimanali allo studio delle lingue, un impegno superiore a quello degli studenti universitari che per la maggior parte - come dimostrano le indagini svolte - limitano il proprio studio settimanale da un minimo di una a un massimo di sei ore.

⁵ Si considerano esemplificativi gli interventi di Charles Alderson e Uschi Felix al seminario AICLU tenutosi a Letojanni (Messina) nell'ottobre 2003.

⁶ <http://www.cilta.unibo.it/altair/altaircredit/>

Da non sottovalutare è il fattore motivazionale: se per i liceali l'acquisizione di crediti nell'ultimo biennio, che segue un percorso formativo di massima 'tutela', può costituire una ideale anticipazione del percorso accademico che consente loro di ricavare il maggior utile di una preparazione ancora fresca e comunque fruita, per lo studente universitario l'idoneità linguistica è spesso vissuta come una prescrizione da parte della Facoltà, non sempre compresa a fronte del curriculum prescelto⁷.

Il Protocollo ha certamente trovato un punto di forza sia nelle precedenti esperienze di collaborazione che il CILTA aveva al proprio attivo con le scuole del ciclo primario e secondario, sia nelle competenze e nella disponibilità degli insegnanti: questi fattori hanno contribuito a creare una sinergia metodologica e operativa ottimale con il gruppo dei docenti selezionati.

⁷ In questo senso, gli studenti universitari ALTAIR risentono di ciò che è stato definito "external locus of control". Si veda "A Study of Variables that Predict Dropout from Distance Education", Angie Parker, Gonzaga University. In *International Journal of Educational Technology*, (December 1999).

Progetto ALTAIR: la prospettiva della scuola

Maria Cascone

Con il nuovo ordinamento universitario, la lingua straniera e l'informatica sono presenti in tutte le facoltà in quanto vengono richieste come competenze di base. Per quanto riguarda la lingua, il progetto Altari, messo a punto dall'Università degli Studi di Bologna, prevede che gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado possano sostenere prove di idoneità di livello A2, B1, B2, necessarie per il riconoscimento, durante gli studi universitari, di crediti da parte delle diverse Facoltà. Si tratta di prove di comprensione scritta e comprensione orale, svolte interamente con l'utilizzo del computer, per una durata di 100 minuti e con procedure di correzione e verbalizzazione interamente informatizzate.

Nell'a.s. 2003-2004 è stato sottoscritto un protocollo d'intesa fra USR, IRRE e Università di Bologna che prevedeva, per gli studenti che frequentavano l'ultimo anno delle scuole secondarie di secondo grado, il **“riconoscimento in crediti formativi universitari delle competenze linguistiche e delle abilità informatiche, entrambe rispondenti a standard riconosciuti a livello europeo.”**

È stato quindi istituito un Gruppo di Lavoro interistituzionale, che ha messo a punto e attivato un progetto che, in via sperimentale, ha coinvolto alcune istituzioni scolastiche della nostra regione e circa 100 ragazzi per le competenze linguistiche ed altrettanti per le competenze informatiche.

Il liceo classico “Minghetti” ha aderito al progetto relativo alle competenze linguistiche, per le quali veniva richiesto uno standard B1 secondo i livelli definiti dal Consiglio d'Europa.

Ci sono stati alcuni incontri tra Centro Interfacoltà di Linguistica Teorica e Applicata (CILTA), USR e referenti delle scuole coinvolte. Gli studenti che partecipavano al progetto sono stati poi accolti nei locali dell'università (centro ALTAIR), dove la Prof. Rema Orsini Favretti, direttrice del CILTA, ha spiegato loro le finalità del progetto che rappresenta fundamentalmente una concreta collaborazione fra Università e Scuola Secondaria.

L'università entra dunque nella scuola anche fisicamente. Laddove le apparecchiature lo consentivano, la prova ufficiale è stata sostenuta nei locali degli istituti scolastici di appartenenza, con l'assistenza di un tecnico dell'università, di un delegato dell'USR e del referente della scuola stessa.

Durante il loro primo incontro con l'Università, gli studenti hanno misurato la loro preparazione sottoponendosi ad un **entry test** della durata di 35” e ad una **demo-prova di accreditamento** della durata di 75”. Entrambe le prove sono state svolte al computer, controllando la preparazione dei ragazzi negli ambiti **grammar, reading, listening**.

Nel nostro liceo i partecipanti sono stati 26 e tutti hanno superato la prova con successo, ottenendo l'idoneità che consentirà loro l'accesso all'Università con un credito per la conoscenza della lingua inglese, nella misura prevista dalle singole facoltà.

Gli studenti hanno affermato che i test erano in linea con quanto erano abituati a misurarsi, anzi più facili rispetto a quello che veniva generalmente proposto a scuola. Una novità è stata per loro dover lavorare con l'utilizzo del computer, rispettando quindi i tempi che ogni test richiedeva, ed avendo il risultato immediatamente. È questo, a mio parere, un dato importante da non sottovalutare: da un lato ha evidenziato la necessità di utilizzare i mezzi informatici nella didattica quotidiana, dall'altro è stata la

dimostrazione che i nostri ragazzi, pur sottoposti ad un modo di lavorare molto diverso da quello a cui sono abituati, si sono subito adeguati e sono riusciti comunque a dare il meglio.

Gli studenti hanno molto apprezzato questa opportunità che è stata data loro, anche perché in questo modo hanno avuto i primi contatti con l'Università, che comunque percepiscono come un mondo completamente diverso e certamente non protettivo come quello della scuola.

Anche gli insegnanti hanno riconosciuto la validità del progetto che certamente può avere una ricaduta sulla didattica, può essere un utile stimolo per la programmazione e può motivare anche quei ragazzi che, di fronte a qualche difficoltà, assumono qualche volta un atteggiamento rinunciatario. È stata un'esperienza interessante sia per i contatti con l'Università, sia per un confronto con altre realtà scolastiche che hanno partecipato all'iniziativa, ritenendo che vada valorizzata ogni forma di collaborazione e di apertura. Tutto ciò che permette di uscire dal proprio ambiente e di confrontarsi è motivo di crescita e miglioramento. Ci auguriamo che questa forma di collaborazione continui e che il progetto coinvolga un maggior numero di scuole e studenti.

Questa esperienza ha fatto riflettere sul problema dell'apprendimento della lingua straniera nella scuola e sulla necessità di promuovere negli studenti competenze linguistiche, richieste a livello universitario, qualunque sia la scelta della facoltà, ma più ampiamente indispensabili nel processo di integrazione europea ed elemento fondamentale per l'ampliamento delle competenze individuali, un aiuto essenziale a tutte le altre forme di apprendimento e una parte fondamentale delle competenze di base che facilitano l'accesso al mondo del lavoro.

L'attenzione per la lingua straniera ha superato i confini delle aule scolastiche. Conoscere bene una, anzi due lingue straniere, è diventata una necessità per i cittadini europei, per aumentare la capacità di comprendersi e cooperare negli studi e nel lavoro e per crescere culturalmente. La conoscenza della lingua è ormai considerata una delle competenze di base; l'analfabeta del Duemila è certamente chi non conosce né utilizza almeno la lingua inglese e chi non si intende di informatica.

E tuttavia l'insegnamento della lingua non deve essere fine a se stesso, ma diventare strumento per aprire la scuola ad una prospettiva transnazionale, favorendo le relazioni interculturali a complemento degli aspetti curricolari che già contribuiscono a questo avvicinamento alle altre culture. Lo studente deve inoltre acquisire una consapevolezza individuale rispetto ai processi di (auto)apprendimento, cercando e definendo strategie personali per uno studio anche in autonomia. È quindi sempre più opportuno programmare, monitorare, riflettere sulle proprie esperienze linguistiche e interculturali, fissare gli obiettivi e documentare il livello di competenza raggiunto.

Si comprende come, per incoraggiare l'apprendimento delle lingue e documentare le conoscenze e le esperienze nel settore, il Consiglio d'Europa abbia istituito il Quadro Europeo di riferimento), che uniforma i descrittori e i livelli delle competenze linguistiche, e il Portfolio, che documenta e raccoglie le certificazioni conseguite e i lavori prodotti in lingua straniera.

L'efficace capacità comunicativa va intesa come competenza attiva piuttosto che una conoscenza passiva. L'obiettivo non è parlare correttamente una lingua come una persona di madrelingua, bensì raggiungere una capacità adeguata di leggere, ascoltare, scrivere e parlare la lingua straniera accanto a competenze interculturali. In questa prospettiva, è auspicabile un'unità dei programmi non solo a livello locale e nelle scuole dello stesso grado, ma anche a livello nazionale ed europeo. Il Quadro Comune Europeo è un punto di riferimento per la Scuola Italiana, in quanto esso descrive in maniera unitaria, per tutte le lingue, le competenze linguistiche che corrispondono a sei diversi livelli.

I livelli B1 e B2 riguardano biennio e triennio della scuola superiore e Università; si tratta di livelli intermedio e post-intermedio che sono ormai irrinunciabili per un cittadino europeo. È certo auspicabile una collaborazione con l'università più ampia, con il coinvolgimento di più scuole e più studenti, che preveda obiettivi comuni da realizzare fissando indicatori e punti di riferimento, scambiando *buone pratiche* ed effettuando *valutazioni comparative*.

È possibile sempre, infatti, migliorare e rendere più stimolante l'insegnamento delle lingue utilizzando strategie, metodi e materiali innovativi, sfruttando le opportunità offerte da altri programmi europei e progetti linguistici organizzati tra istituti scolastici stranieri, per esempio nel quadro Socrates/Comenius. Quest'ultima opportunità è stata colta nel passato dal nostro liceo che ha collaborato allo stesso progetto con una scuola inglese ed una tedesca; i nostri studenti sono stati poi ospitati dalla scuola inglese ed hanno relazionato in lingua il loro contributo al progetto. Per i ragazzi è stata una opportunità concreta di utilizzare le proprie conoscenze linguistiche nei contatti con i coetanei. È possibile stimolare l'interesse e la curiosità anche con gemellaggi tra istituti scolastici via internet, sfruttando le potenzialità dei mezzi di informazione, compresi i nuovi media, come i DVD, per creare *ambienti di apprendimento più favorevoli alle lingue*.

Le conoscenze linguistiche sono infatti parte integrante delle competenze fondamentali che ogni cittadino deve avere ai fini della formazione, dell'occupazione, degli scambi culturali e della realizzazione personale.

L'attenzione per la lingua straniera ha superato i confini delle aule scolastiche. Conoscere bene una, anzi due lingue straniere, è diventata una necessità per i cittadini europei, per aumentare la capacità di comprendersi e cooperare negli studi e nel lavoro e per crescere culturalmente. La conoscenza della lingua è ormai considerata una delle competenze di base; l'analfabeta del Duemila è certamente chi non conosce né utilizza almeno la lingua inglese e chi non si intende di informatica.

Laboratorio multimediale di lingua inglese

Loredana Lombardi

“Le tecnologie non sono solo invenzioni che la gente utilizza, ma significati che contribuiscono a reinventare le persone”.
(Marshall McLuhan)

Educazione (formazione-istruzione-scuola) e *media* rappresentano due mondi che intenzionalmente devono incontrarsi, interagire ed integrarsi, per valorizzare se stessi come singole entità, con specifiche peculiarità, al servizio dello sviluppo della persona, del cittadino e della democrazia.

La cultura tecnologica propone di far acquisire agli alunni strumenti operativi e concettuali che permettano loro una prima forma di interazione consapevole con il mondo materiale e virtuale costruito dall'uomo.

L'introduzione della tecnologia nel processo di apprendimento (interattivo-creativo-dinamico) della lingua straniera con le sue specificità epistemologiche, metodologiche e didattiche rappresenta uno degli elementi fondanti dello sviluppo cognitivo.

Il laboratorio si propone di utilizzare i mezzi multimediali, come opportunità didattica, al fine di promuovere il progressivo apprendimento della lingua inglese focalizzando l'attenzione sul “saper fare”, ossia sullo sviluppo della capacità di *learning to learn* (apprendere ad apprendere), sul rinforzo e la crescita della motivazione ad apprendere.

Pertanto, le attività sono piacevoli e svariate, stimolano la curiosità sensoriale e sollecitano la fantasia degli alunni producendo un graduale *apprendimento per scoperta*.

Finalità pedagogico-multimediali

Le finalità pedagogiche dell'insegnamento della lingua inglese con il contributo dei multimedia, che possono estendere e/o rafforzare le conoscenze apprese in classe, sono la promozione di:

- *self-evaluation* (autovalutazione);
- *independent learning* (apprendimento autonomo);
- *mastery* (padronanza delle conoscenze).

Obiettivi

1. obiettivi espliciti

Le **abilità** che si intendono sviluppare sono:

• *Reading and Listening* (lettura e ascolto): le attività si prefiggono di incoraggiare gli alunni a comprendere i significati generali di una storia, tramite il riconoscimento di parole chiave);

- *Speaking* (produzione di semplici frasi orali): esercizi su canzoni e filastrocche aiutano i bimbi a riconoscere e ad imitare suoni, strutture, intonazioni e l'enfasi ritmica dell'inglese);
- *Writing* (scrivere): ricopiare singole parole, collegare più parole per formare delle frasi e scrivere frasi sulla falsa riga di un esempio.

Le **attività di supporto e consolidamento**, previste e svolte secondo i contesti e le necessità, sono:

- colorare figure di una storia;
- ordinare illustrazioni in sequenza;
- abbinare carte-parola a carte-figure;
- eseguire esercizi di pronuncia;
- inventare canzoni, giochi, filastrocche in rima;
- mimare vocaboli ed azioni;
- inventare nuovi abbigliamenti per i personaggi;
- ambientare una storia in luoghi diversi;
- produrre strisce a fumetti;
- realizzare poster;
- realizzare *Story Book* (libro di una favola).

2. Obiettivo implicito

- Aumentare la motivazione ad apprendere e costruire un contesto appassionante e positivo, semplicemente attraverso i “nuovi linguaggi” possibili che abbiamo a disposizione.

Risorse

Sono utilizzate le risorse strutturali ed infrastrutturali messe a disposizione dalla scuola, secondo le competenze e i criteri deliberati dai diversi Organi Collegiali;

risorse strutturali: aula-video; aula informatica; aule proprie;

risorse infrastrutturali essenziali: due televisori di grandi dimensioni dotati di buoni altoparlanti, posti su carrelli a ruote; stampanti a colori; computer dotati di scheda grafica, scheda di rete e server per internet; videoregistratore; stereo con lettore cd ed audiocassette.

Tempi e strategie

Il progetto sarà svolto durante tutto l'anno scolastico, prevedendo 1 ora a settimana per ognuna delle due classi (IV A=24 alunni; IV B=21 alunni).

La strategia privilegiata prevede essenzialmente dinamiche di tipo collaborativo e cooperativo.

La metodologia di lavoro è basata, infatti, sul lavoro in piccoli gruppi, a tutti i livelli del progetto di formazione, ricerca e sviluppo.

Materiali

- **videocassette**

forniscono il contesto per la presentazione ed il rinforzo di lessico, strutture e linguaggio. È altamente motivante perché sviluppa la consapevolezza della comunicazione non linguistica, come le espressioni

facciali, i gesti e il linguaggio del corpo. Le immagini aiutano a capire la situazione e il linguaggio, rendendo il significato più immediato.

Alcune **tecniche** usate sono: *Silent Viewing* (visione solo per immagine, escludendo il sonoro), *Vision Off* (solo ascolto, escludendo le immagini coprendo lo schermo), *Sound and Vision* (visione completa di sonoro e immagini), *Framing-pause* (fermo immagine).

• CD-Rom

sono una combinazione di testi scritti e orali, suoni, immagini, colori, animazioni che stimolano gli alunni secondo un **multi-sensory approach** (approccio multisensoriale), venendo incontro a diversi stili di apprendimento e a diversi stili di intelligenza.

• audiocassette e cd musicali

permettono di potenziare la fase di ascolto (*listening*) e, allo stesso tempo, di imparare (*learning*), senza fatica, nuove parole con i rispettivi suoni esatti per mezzo di appropriate filastrocche (*chants*) e canzoni (*songs*).

• personal computer

utilizzato come rinforzo dell'abilità di scrittura (*writing*) in piccoli gruppi di due/tre alunni, diviene un momento di riflessione linguistica e di autocorrezione.

I vantaggi dell'utilizzo di metodologie multimediali sono numerosi:

- migliorano la capacità di memorizzare attraverso il riconoscimento di immagini e suoni;
- sono interattivi;
- sono motivanti per i bambini, che hanno la consapevolezza dei loro progressi nell'apprendimento;
- contribuiscono a creare un contesto di apprendimento trasversale alle discipline, in cui l'elemento ludico riveste un ruolo predominante;
- uniscono l'apprendimento con il divertimento.

Valutazione

La valutazione del progetto prevede:

- un'azione di osservazione iniziale, da parte del docente, per organizzare gruppi ed attività;
- una costante azione di monitoraggio in itinere, a proposito delle tematiche da svolgere;
- una valutazione finale con riferimento agli obiettivi del progetto.

Verso due nuove funzioni/Figure professionali*

Giancarlo Cerini

La domanda di professionalità

Nelle ricerche svolte presso le scuole del territorio riminese è evidente come la funzione docente si vada sempre più articolando su tre aspetti:

1. quello disciplinare;
2. quello organizzativo;
3. quello della gestione delle relazioni e delle problematiche sociali.

In particolare si percepisce che un'organizzazione professionale più articolata (commissioni di lavoro, responsabilità intermedie, ecc.) può:

1. far emergere una migliore condivisione degli obiettivi sul piano dell'offerta formativa;
2. consolidare l'autonomia;
3. valorizzare il protagonismo dei docenti.

Formare alle nuove funzioni

Per fornire all'obiettivo di una funzione docente sempre più articolata una solida base di partenza e sviluppo si ritengono necessari:

1. una formazione rigorosa ai nuovi compiti, anche mediante formule innovative;
2. migliorati criteri di scelta delle "figure";
3. una qualche consistente forma di riconoscimento economico, vista l'onerosità degli impegni;
4. un codice deontologico della figura di supporto (con competenze adeguate, rispetto della collegialità, capacità organizzative, concretezza degli apporti, capacità di ascolto, di produzione e motivazionali).

Si devono invece evitare:

1. un assorbimento di energie a solo favore della dimensione organizzativa che impoverisca la qualità della didattica in classe;
2. un fai da te che oscilli tra il volontarismo e la velleità senza approdare alla definizione di profili professionali specifici.

Due nuove funzioni di supporto

Su questa base si sono ipotizzate due possibili funzioni di supporto alla scuola dell'autonomia, proiettate una verso l'interno dell'unità scolastica (in una dimensione di sviluppo organizzativo) e la seconda verso l'esterno (per la costruzione di reti istituzionali e sociali con la comunità di riferimento):

a) TUTOR DELL'INNOVAZIONE

- catalizza e facilita i processi di innovazione all'interno della scuola;
- sviluppa un'attitudine all'apprendimento e al miglioramento continuo dell'organizzazione di appartenenza;
- funge da supporto professionale alle attività d'aula;
- predispone risorse organizzative e didattiche per accompagnare l'assunzione di nuovi compiti professionali nei colleghi.

b) PROMOTORE DI RETE

- È una figura interna al contesto scolastico, ma anche operatore di servizi territoriali;
- è in grado di implementare l'autonomia delle istituzioni scolastiche, attraverso la messa in atto di adeguate relazioni interistituzionali;
- attiva contatti con strutture e servizi territoriali;
- funge da interfaccia scuola-territorio;
- reperisce risorse e opportunità per la didattica;
- favorisce il legame e la collaborazione tra le scuole;
- promuove la cultura di rete, trasformando la rete istituzionale in rete sociale.

Il sistema formativo di riferimento

La formazione in servizio soffre oggi di stanchezza, rischiando di trasformarsi nella routine del diritto-dovere. Si chiede pertanto un esplicito legame tra formazione teorica e pratica.

Al di là dei corsi, la motivazione delle persone può diventare un possibile fattore di crescita dei singoli e dell'istituzione in cui operano. Ad esempio, le commissioni di lavoro o i gruppi di progetto possono trasformarsi in momenti formativi, attraverso la costituzione di veri e propri laboratori "disciplinari", dipartimenti, aule o centri di documentazione.

IL MODELLO FORMATIVO PROPOSTO (BOZZA DI LAVORO 20.9.2004)*

La formazione di nuove professionalità nella scuola dell'autonomia

premesse: nel corso degli anni 2002 e 2003 nel territorio della provincia di Rimini si è sviluppata un'azione di ricerca e monitoraggio, promossa dal CSA di Rimini in collaborazione con le istituzioni scolastiche, per l'analisi dei bisogni formativi degli insegnanti e delle scuole del territorio, in merito allo sviluppo di nuove figure professionali anche in vista del miglior utilizzo dei servizi territoriali di supporto. Le scuole hanno segnalato l'esigenza di formazione di **specifiche figure**, in grado di sostenere i processi di autonomia, di favorire un maggiore legame con il territorio, di agevolare l'utilizzo dei servizi territoriali/centri risorse.

L'avvio del percorso formativo: un apposito comitato scientifico, rappresentativo delle diverse istituzioni coinvolte (USR, CSA, scuole, associazioni professionali, Università, Regione, ecc.) ha individuato come rispondenti ai bisogni delle scuole le figure professionali di:

- tutor dell'innovazione;
- promotore di reti (tra scuole).

Successivi contatti con l'Università di Bologna, nell'ambito del Protocollo di intesa stipulato il 5-9-2003 (tra Università di Bologna, IRRE ER e Ufficio Scolastico Regionale) hanno portato ad individuare come partner di un percorso per la formazione di tali nuove figure un gruppo di Facoltà (Scienze politiche, Scienze della Formazione, Lettere e filosofia, Scienze matematiche fisiche e naturali, Psicologia).

* Il presente documento è una rielaborazione del documento originale realizzata a cura del Prof. Emanuele Bassetti nell'incontro del 6 dicembre del corso di formazione (incontro congiunto) Promotore di rete e Tutor per l'innovazione - Modulo della Comunicazione.

Attraverso un apposito gruppo di lavoro è stato messo a punto un possibile modello di formazione, di valenza universitaria, da proporre alle scuole del territorio. I finanziamenti sono assicurati congiuntamente dal CSA di Rimini, dall'Ufficio Scolastico Regionale, dalla Regione Emilia-Romagna.

Profili formativi:

- a) il tutor dell'innovazione** è una figura (preferibilmente un insegnante di comprovata ed autorevole esperienza) capace di fungere da catalizzatore e facilitatore di processi di innovazione all'interno della scuola. Dovrà sviluppare un'attitudine all'apprendimento e al miglioramento continuo dell'organizzazione di appartenenza, fungere da supporto professionale alle attività d'aula, predisporre risorse organizzative e didattiche per accompagnare l'assunzione di nuovi compiti professionali nei colleghi. La figura si caratterizza come elemento trainante di una leadership collaborativa.
- b) Il promotore di rete** è una figura (interna al contesto scolastico, ma anche operatore di servizi territoriali) in grado di implementare l'autonomia delle istituzioni scolastiche, attraverso la messa in atto di adeguate relazioni interistituzionali e di partenariato. La figura dovrà attivare contatti con strutture e servizi territoriali, fungere da interfaccia scuola-territorio, reperire risorse ed opportunità per la didattica, favorire il legame e la collaborazione tra le scuole e promuovere la cultura di rete, trasformando la rete istituzionale in rete sociale.

Struttura dei corsi di formazione: sono previsti due corsi di formazione (in parallelo) della durata di 125 ore di attività formative ciascuno (indicativamente: 54 ore di lezione, 48 ore on line, 23 ore di "lavoro di progetto"), articolati in 6 moduli afferenti a 6 diversi ambiti disciplinari (psicologia, comunicazione, informatica, pedagogia, organizzazione, sociologia) ed in un'area di progetto "pluridisciplinare". Alcuni moduli prevedono una parte comune alle due figure professionali e una seconda parte differenziata. Altri sono totalmente differenziati.

Ogni corso sarà seguito da un'apposita equipe di 4 tutor con il compito di agevolare le attività formative, con particolare riferimento di quelle a distanza ed all'area di progetto.

Durata dei singoli moduli: si ipotizza che ogni modulo abbia una durata quantificabile in ore 17 di attività formative, di cui: 9 ore di lezioni in presenza, 8 ore di attività personalizzata on line. Il lavoro di progetto è gestito in forma integrata (23 ore complessive), in relazione ai progetti di ricerca-sviluppo che saranno prescelti dai corsisti (simulazione di caso, gestione di una iniziativa, elaborazione di strumenti/prodotti, ricerche, ecc.), con riferimento a più aree disciplinari da approfondire. Il lavoro di progetto costituisce elemento di verifica di acquisizione di competenze.

Metodologie: i temi indicati saranno affrontati attraverso lezioni in presenza nelle nove ore dedicate alle attività del modulo e saranno integrate da metodologie di attivazione dei partecipanti, quali esercitazioni pratiche e simulazioni di situazioni reali nelle 23 ore previste di lavoro di progetto. Per quanto riguarda l'attività personalizzata online, sarà aperto uno spazio web interattivo nel quale si potrà comunicare tra docenti e corsisti, reperire supporti alla didattica, scambiare materiale con gli altri corsisti.

Partecipazione: Ai due corsi sono ammessi a partecipare 50 docenti, rappresentativi delle scuole statali e paritarie della provincia di Rimini, appartenenti a tutti i gradi e gli ordini scolastici (scuola dell'infanzia,

scuola primaria, scuola secondaria di I e II°). È prevista la partecipazione di alcuni operatori responsabili dei centri servizi presenti sul territorio riminese. L'iscrizione non comporta oneri diretti per i corsisti.

Certificazione delle attività: al termine del corso è previsto un momento di valutazione che consente di attribuire alla partecipazione un valore legale di "credito formativo" spendibile:

- a) nel sistema scolastico (assunzione di nuovi compiti e funzioni, riconoscimenti, ecc.) sulla base degli esiti della contrattazione regionale sindacale;
- b) nel sistema universitario (come credito per iscrizione a corsi di laurea, specializzazioni, master, ecc.) sulla base del Regolamento d'Ateneo e di ogni singola Facoltà, e della valutazione dell'apposita Commissione crediti di ogni Facoltà. In tal senso sono in fase di definizione accordi con l'Università di Bologna.

La valutazione dei "crediti formativi" assume un carattere sperimentale, in relazione ai prevedibili sviluppi contrattuali in merito alla "carriera docente" (Aran-MIUR.OO.SS) e alla connessione Scuola-Università (di cui all'art. 5 della legge 53/2003).

In particolare, nel Contratto regionale sulla formazione, sottoscritto con le Organizzazioni Sindacali il 25-6-2004, all'art. 11 si prevede che: *"Le iniziative formative che si caratterizzano per particolari standard di qualità e durata (almeno 100 ore), realizzati nell'ambito di protocolli d'intesa con le Università della regione, che si concludono con una prova di accertamento delle competenze acquisite dai partecipanti, saranno certificate in via sperimentale come "crediti formativi" dall'Amministrazione scolastica ai fini della loro possibile spendibilità nel sistema scolastico."*

Collocazione temporale: i corsi hanno avuto inizio il giorno 11 ottobre 2004 e si concluderanno il giorno 4 aprile 2005, in orario pomeridiano, dalle ore 15.00 alle ore 18.00. Indicativamente ogni mese viene dedicato ad un'area disciplinare, per un impegno prevedibile di tre pomeriggi di tre ore in presenza, sulla base del seguente calendario:

- Organizzazione: 11-18-25 ottobre 2004
- Informatica: 8-22 novembre 2004, 31 gennaio 2005
- Comunicazione: 15 novembre 2004, 6-13 dicembre 2004
- Pedagogia: 10-17-24 gennaio 2005
- Psicologia: 14-21-28 febbraio 2005
- Sociologia: 14-21 marzo 2005, 4 aprile 2005.

A parte vanno conteggiati l'attività on line ed il lavoro di progetto, con la possibilità di una gestione "personalizzata" dei relativi impegni.

Allegato 1: Descrizione dell'organizzazione didattica dei due corsi

Area disciplinare: Organizzazione (Facoltà di Scienze Politiche)

Referente scientifico: Prof. Piero Romei

Contributo dell'area disciplinare:

- Autonomia, qualità, sviluppo istituzionale: definizioni, concetti, connessioni logiche. Elementi per la costruzione di un quadro analitico.

La professionalità docente

- Le scuole dell'autonomia in una prospettiva istituzionale. Le caratteristiche distintive delle scuole autonome come istituzioni: identità, propositività, riconoscibilità, interistituzionalità.
- Perché conviene a chi lavora nella scuola impegnarsi nel suo rafforzamento istituzionale.

Nuclei tematici (comuni ai due profili):

- I fattori organizzativi che costituiscono la base dell'identità istituzionale. I miti e i tabù culturali tradizionali della scuola; considerazioni per una loro rielaborazione.
- La scuola come "sistema di incoerenze": gli spazi di libertà individuale, e gli ambiti regolati dell'azione collettiva. La questione del coordinamento.
- Dalla collegialità all'azione collettiva: la logica del compito unitario, e il concetto di "prodotto" della scuola.
- La formalizzazione della struttura come condizione per la continuità nel tempo dell'istituzione: veicolo di socializzazione, strumento di incorporazione dell'esperienza, base dell'identità unitaria.

La qualità e la sua certificazione come occasione per il rafforzamento della dimensione istituzionale delle scuole. Le criticità emergenti, e i rischi in agguato; le priorità da selezionare come punti d'attacco per l'innescio di processi di sviluppo

Area disciplinare: Psicologia (Facoltà di Psicologia)

Referente scientifico: Prof. Felice Carugati e Prof. Patrizia Selleri

Contributo dell'area disciplinare

L'area della psicologia dello sviluppo, dell'educazione e della formazione può contribuire alla realizzazione del corso presentando alcuni temi in un'ottica che affronti costantemente il rapporto tra l'individuo ed gli specifici contesti professionali.

Nuclei tematici relativi a: Psicologia dello sviluppo; Psicologia dell'educazione; Psicologia della formazione

Ambito tematico:	Figura professionale: Promotore di rete	Figura professionale: Tutor dell'innovazione
9 ore in presenza	<ol style="list-style-type: none">1- Il tutor come mediatore nella comunità educante: leggere e superare i conflitti interni ed esterni.2- Processi di influenza sociale e di motivazione al cambiamento.3- Aspetti psicosociali della persuasione.4- Lo studio delle scuole efficaci: il valore del capitale sociale.	<ol style="list-style-type: none">1- Il tutor come facilitatore del cambiamento nella prospettiva storico-culturale.2- Processi di influenza sociale e di resistenza al cambiamento.3- Aspetti psicosociali della persuasione.4- Studio delle scuole efficaci: dalle circolari al rendimento degli alunni.
8 ore a distanza	<ol style="list-style-type: none">1- Ricerca sul Web di reti tra scuole in Italia, Francia, Gran Bretagna.2- Individuazione di un'esperienza significativa.3- Descrizione seguendo uno schema predefinito.	<ol style="list-style-type: none">1- Lettura approfondita di un articolo/capitolo su uno dei temi trattati.2- Adattamento dell'esperienza al proprio istituto/ ad un'attività da svolgere.

La professionalità docente

Area disciplinare: Pedagogia (Facoltà di Scienze della Formazione)

Referente scientifico: Prof. Maria Grazia Contini

Contributo dell'area disciplinare

La scuola come contesto di comunicazione: specificità della relazione educativa e sua articolazione su molteplici livelli istituzionali. L'esercizio della responsabilità pedagogica nel processo d'innovazione e nel lavoro interistituzionale.

Nuclei tematici

Tutor dell'innovazione	Promotore di rete
<ul style="list-style-type: none">• Dal cognitivo al metacognitivo: la conoscenza degli altrui processi di formazione delle conoscenze come condizione necessaria per favorire il superamento delle resistenze al cambiamento.• La metacompetenza emozionale e le sue propensioni all'innovazione: intreccio fra emozioni e conoscenza e potenzialità della neocorteccia.• Problemi e modalità di gestione dei gruppi: il tutor come figura di innovazione e di elaborazione di nuove strategie di programmazione didattica integrata. Lo sfondo integratore e i suoi fili conduttori nel processo d'innovazione.• La famiglia come soggetto del processo d'innovazione: modalità di ascolto, di interlocuzione e di ridefinizione del processo formativo.• La comunicazione mediata dal computer e la gestione di ambienti di apprendimento collaborativi on-line.• Gli strumenti telematici per l'accesso a risorse documentarie in una logica di autoformazione.• La documentazione ipermediale e telematica dell'innovazione e della sperimentazione come strumento di ricerca-azione.	<ul style="list-style-type: none">• Dal cognitivo al metacognitivo: come conoscere i propri e altrui processi di formazione delle conoscenze. Lavoro di rete ed epistemologia delle connessioni.• Dalle competenze alle metacompetenze: l'intreccio fra emozioni e conoscenza come strumento di ristrutturazione del monologo interiore, di revisione delle proprie percezioni e rappresentazioni di realtà, di potenziamento delle disposizioni empatiche che consentono di mettere a confronto i punti di vista di istituzioni diverse.• Problemi e modalità di gestione dei gruppi: il tutor come figura di programmazione didattica integrata. La progettualità pedagogica fra complessità dello sfondo e strategie di postprogrammazione.• La famiglia come soggetto privilegiato del lavoro di rete: personalizzazione dell'intervento, ruolo del tutor e modalità di ricomposizione allargata del bisogno.• Lo scambio informativo, la collaborazione on-line, la condivisione di risorse documentarie e informative attraverso Internet.• Il ruolo delle tecnologie educative nella costruzione e conduzione di comunità di pratica e di comunità d'apprendimento.• La documentazione ipermediale e telematica dell'innovazione e della sperimentazione come strumento di ricerca-azione.

Area disciplinare: Informatica (Scienze matematiche, Fisiche, Naturali)

Referente scientifico: Prof. Giorgio Casadei

Contributo dell'area disciplinare

Documentazione e trattamento dati; creazione di supporti didattici; progettazione siti web.

Nuclei tematici

I contenuti sono relativi allo standard "patente ECDL" più alcuni complementi sulle basi di dati. Saranno forniti elementi di orientamento in merito a e-learning e "Tecnologie e applicazioni multimediali".

In questa area sarà possibile affrontare i problemi relativi alla implementazione dello spazio web previsto nell'impianto del progetto, per la formazione on line ("creazione di supporti didattici") e la gestione dell'interattività.

La professionalità docente

Area disciplinare: Comunicazione (Facoltà di Lettere e Filosofia)

Referente scientifico: Prof. Pina Lalli

Contributo dell'area disciplinare

Messa a punti di procedure comunicative che si avvalgono delle nuove tecnologie, Semplificazione delle strategie di comunicazione tra il formatore e l'alunno e tra la scuola e il territorio.

Nuclei tematici

	Promotore di rete	Tutor dell'innovazione
La comunicazione multimediale	<ul style="list-style-type: none">- La comunicazione sul web; come semplificare le proprie strategie comunicative;- Comunicazione pubblica e computer-mediated communication.	<ul style="list-style-type: none">- I giovani e il loro rapporto con la comunicazione mediata dal computer; new media e autoformazione.- Come i new media possono supportare la didattica in aula.
La semplificazione delle strategie di comunicazione formatore-alunno e scuola-territorio	<ul style="list-style-type: none">- La web community: strumenti e modalità di relazione.- Come creare e diffondere una cultura della collaborazione scuola-territorio mediata dalle nuove tecnologie.- Come coinvolgere gli studenti in progetti didattici multimediali istituzionali e interistituzionali.	<ul style="list-style-type: none">- Come incentivare la motivazione dello studente utilizzando materiali di supporto alla didattica leggibili e facilmente fruibili.- Come incentivare la comunicazione a scuola utilizzando una newsletter.- Come incentivare il flusso delle comunicazioni integrate interno/esterno.

Area disciplinare: Sociologia (Facoltà di Scienze Politiche)

Referente scientifico: Prof. Paolo Guidicini

Contributo dell'area disciplinare

Compito del percorso sociologico dovrebbe essere quello di sollecitare gli insegnanti ad un maggiore rapporto con la comunità, a meglio comprendere le trasformazioni in atto nella società, ad essere un valido aiuto ai giovani per capire il mondo che li circonda e le evoluzioni in atto. Si tratta quindi non di trasmettere conoscenze teoriche sul sociale, ma di offrire metodologie di analisi e di lettura della realtà sociale, in particolare di far interiorizzare il senso del ruolo centrale che l'insegnante può avere nella crescita dei soggetti come membri di una società in evoluzione.

Nuclei tematici

- 1) La scuola nel suo rapporto con la comunità; gli aspetti relativi alla composizione della popolazione; fenomeno migratorio e sue conseguenze.
- 2) La scuola nel suo rapporto con la famiglia; rapporti scuola-genitori; struttura delle famiglie; valori e conflitti di valori.
- 3) La scuola e la struttura abitativa della comunità; organizzazione spaziale; distribuzione popolazione sul territorio; la forma della comunità e la sua articolazione abitativa interna; gli stili di vita.

La professionalità docente

- 4) La scuola nel suo rapporto con l'associazionismo locale; capitale sociale; le forme di volontariato; il terzo settore; il problema della sussidiarietà.
- 5) La scuola ed il mondo esterno alla comunità; il rapporto con i grandi centri urbani; rapporto locale/universale; mobilità e radicamento.

Attività on line

Per quanto riguarda l'attività personalizzata online, si potrà utilizzare un apposito spazio interattivo all'interno del nuovo sito del CSA di Rimini (www.csarimini.it). In tale spazio sarà possibile comunicare tra docenti e corsisti, reperire supporti alla didattica, scambiare materiale con gli altri corsisti nonché sperimentare alcune modalità di formazione e-learning più strutturate (soprattutto in riferimento al modulo di informatica) attraverso l'utilizzo della piattaforma.

Inoltre, potranno essere utilizzati gli spazi specifici (mini- siti) dedicati rispettivamente ai docenti "gesso e ardesia" e alla formazione e-learning "mercurio" (con piattaforma "moodle").

Un'apposita equipe tutoriale garantirà l'implementazione della piattaforma, in rapporto costante con i docenti del corso ed i partecipanti.

Équipe tutoriale

Funzioni da espletare da parte dei tutors in presenza

- curare i rapporti con il gruppo dei corsisti
- facilitare la comunicazione all'interno del gruppo
- facilitare la comunicazione tra docenti e corsisti ai fini dello sviluppo del lavoro di progetto personale
- svolgere supporto formativo nelle ore in presenza del corso, curare la raccolta della documentazione

Funzioni da espletare da parte dei tutors on line

- gestire la piattaforma
- alimentare la piattaforma con l'inserimento dei materiali e della documentazione offerti dai relatori e prodotti dai corsisti
- facilitare la costruzione di una comunità di apprendimento virtuale per gestione di forum, news letters e bacheca.

Tutors

Celli Daniele	Docente di Sc. Secondaria di secondo grado
Darolt Barbara	Docente di Sc. Infanzia
Diambrini Francesca	Docente di Sc. Infanzia utilizzata CSA Rimini
Foschi Fabrizio	Docente di Sc. Secondaria di secondo grado
Fucili Gherardo	Docente
Lombardini Andrea	Docente di Sc. Secondaria di secondo grado
Scaparrotti Giovanna	Esperto ENAIP
Torri Anna Maria	Docente di Sc. Secondaria di secondo grado
Vasini Andrea	Esperto ENAIP



Fumetti a scuola

Dario Ghelfi

Scrivere di fumetti a scuola non è certo una novità. Si trovano articoli sulle storie quadrettate nelle riviste scolastiche, fin dalla seconda metà degli anni sessanta, quando il genere venne “sdoganato” dalla comparsa nelle edicole della rivista “LINUS”, con il suo famoso primo numero, che vedeva interventi di grandi intellettuali in favore del fumetto, a partire da Oreste del Buono ed Umberto Eco. Le esperienze sui fumetti, o meglio con i fumetti, nella scuola ci sono state, più nel passato, che non oggi, quando il fumetto appare largamente superato, nelle preferenze degli alunni, dalla televisione (leggi, in particolare, cartoni animati) e dai videogiochi.

Negli anni sessanta/settanta le indagini percentualizzavano i non lettori (i maschi erano attorno al 10%, alto l'indice, invece, tra le femmine) e le edicole erano stracolme di giornali e di albi; oggi i fumetti li leggono, sostanzialmente, i giovani delle scuole medie superiori e dell'università, nelle edicole si trovano, in pratica, solo gli albi della Bonelli (l'editrice, tra gli altri, di Tex) e della Disney italiana; la produzione per gli appassionati del genere la si reperisce in librerie-nicchia, presenti in quasi tutti i grandi centri urbani (almeno nel Nord), laddove si trovano le migliori produzioni italiane e straniere (ci sono perfino “manga” in lingua originale).

Il momento attuale è anche segnato, però, da un rinnovato interesse per il genere fumettistico, forse anche per l'iniziativa de “la Repubblica”, che, in cordata, con la Panini di Modena (che detiene i diritti in Italia dell'americana Marvel, quella dei supereroi), ha presentato e sta presentando tutta una serie di titoli (ci sarebbe molto da ridere sulle scelte dei personaggi, ma questo è tutto un altro discorso, considerato, dopo tutto, che la lodevole iniziativa è rivolta al grande pubblico e non certo ai cultori del genere, che in Italia si stimano attorno a pochissime decine di migliaia di persone) in albi, anche in veste elegante e lussuosa.

Per quanto concerne la scuola, a parte presumibili attività didattiche autonome di insegnanti, di cui non abbiamo notizia e/o conoscenza, va rilevata la presenza di un progetto di carattere nazionale (siglato M.I.U.R), dal titolo di “Banchi di nuvole”, che ha avuto grande successo e che, sia pure senza finanziamento diretti del Ministero, prosegue anche nel corrente anno scolastico¹.

Chi scrive si occupa di fumetti da sempre; in una prima fase come lettore, negli anni della sua fanciullezza (dai sette/otto anni ai quattordici), in una seconda fase, come lettore e critico (a partire dal 1965). Per quanto concerne le sperimentazioni portate avanti nelle scuole, si permette di fare un'osservazione, che non è una critica, ma che vuole piuttosto essere un contributo alla chiarezza. A volte succede che molte sperimentazioni nelle scuole, lo siano un po' a metà, attività validissime ma spesso più ascrivibili al genere dell'illustrazione tout court, che non al fumetto; ad avviso dello scrivente, occorre che accanto e contemporaneamente alla “produzione”, ci sia l'attenzione al genere in quanto tale che, dal punto di

¹ Per chi fosse interessato forniamo alcune coordinate. Il punto di riferimento del progetto è la Direzione Didattica di Codogno, che “gestisce” anche il relativo sito.

Il referente regionale del progetto per l'Emilia-Romagna è lo scrivente, disponibile a fornire supporto ed informazioni anche in area extra emiliano-romagnola: ghelfi@cheapnet.it

vista della comunicazione di massa, ha visto la luce alla fine del diciannovesimo secolo e che via via la sua grammatica e la sua sintassi se l'è costruita.

Il fumetto è un genere letterario che combina il linguaggio verbale ed il disegno, che ha sue regole, definite e consolidate, per quanto in continua evoluzione; riteniamo assolutamente imprescindibile che l'insegnante, prima di mettersi al lavoro con il fumetto, conosca la grammatica e la sintassi delle storie quadrettate (in caso contrario il risultato della sua sperimentazione rischia di essere eccellente, ma non necessariamente ascrivibile al genere "fumetto").

Crediamo, inoltre, che questo insegnante debba conoscere la storia del fumetto, i suoi luoghi (là dove si produce), la sua geografia (la sua diffusione a livello planetario), le sue "scuole", ecc.. Insomma non è assodato che si occupa di cinema e vuole fare del cinema nella scuola accanto alla produzione, deve sapere cos'è un primo piano, che c'è stato un regista di nome Dreyer, che ci sono scuole nazionali, che ci sono grandi centri di produzione ad Hollywood e a Mumbai? Per il fumetto è la stessa cosa.

Ed è in questa prospettiva che presentiamo questa tabella, che succintamente tenta di dare un quadro delle regole che sottostanno alla produzione delle storie quadrettate. Un invito ad sorta di corso di autoaggiornamento per l'insegnante, che potrebbe mettersi alla ricerca, del materiale a fumetti che corrisponde alle varie voci della tabella. Così, questo potrebbe essere un articolo di rivista "attivo", nel senso che propone al lettore un'attività da portare autonomamente avanti. Con tanto di autonoma misurazione (quanti esempi reperiti?) e valutazione (il livello di documentazione reperito è considerato insufficiente, sufficiente, buono, ottimo?). Buon lavoro!

Premesso il discorso su IDEA, SOGGETTO, SCENEGGIATURA, passiamo al **LINGUAGGIO DEI FUMETTI**

TAVOLA (la tavola è la pagina)

con composizione "tipica"

VIGNETTA (l'unità significativa, il riquadro autonomo che contiene disegno e parole)

- Quattro strisce di vignette orizzontali
- Tre strisce di vignette orizzontali
- Strisce con vignette uguali

TAVOLE ATIPICHE

- Con numero di strisce diversificato
- Sproporzione, in termini di spazio, tra le strisce
- Presenza di "riquadri", diversamente articolati
- Strisce con funzione di concentrazione psicologica
- Con vignette che ruotano attorno ad una centrale
- Con vignette con frecce che indicano il percorso di lettura
- Con vignette ad incastro
- Senza strisce
- Con composizione a strisce e senza
- Con vignette verticali o con predominanza di vignette verticali
- Con composizione all'interno (es. Li' l Abner)
- Con composizione alternativa (es. Verbeek)

La professionalità docente

COLORE

- Connotazioni psicologiche

STILE

- Il carattere distintivo dell'autore (es. Will Eisner, Breccia, ecc.)

SCENA

- Il paesaggio di sfondo (es. Pratt/Corto Maltese)

VESTIARIO

- L'uniforme (es. Phantom)

RETINATURA

- Lo sfondo retinato

PROSPETTIVA

- Il senso della profondità
- Con connotazioni psicologiche (es. Paperino)
- Assenza: es. Jacovitti, Oski

ITERITIVITÀ

- Riproposizione, in funzione poetica, di situazioni (es. Peanuts)

TIPOLOGIA PERSONAGGIO

- Le connotazioni personali (es. Tex)

VARIAZIONE PERSONAGGIO

- Lo scorrere del tempo; muta la fisionomia
- Mutazione della fisionomia e della connotazione psicologica per ragioni socio-politiche (es. personaggi di colore)
- Mutazione della fisionomia e della psicologia per ragioni legate all'autore (età, cambio)

STEREOTIPI

- Rappresentazione "statica" e negativa (es. dei nemici)
- Atteggiamenti di pregiudizio razziale
- Manipolazione del linguaggio, a scopi comico-satirici (es. Jacovitti)

L'INQUADRATURA NELLA VIGNETTA

- Angolazioni dall'alto e dal basso
- Angolazioni varie da destra, da sinistra
- Soggettiva

L'ILLUMINAZIONE NELLA VIGNETTA

- Bianco e nero (es. Caniff)
- Effetto notte
- Effetto luce-nero
- Effetto luce

CONVENZIONI TEMPORALI

- Scene in successione

ASINCRONIA, SCARTO DISEGNO ED AZIONE

- Tra gestualità (statica) e l'espressione verbale (dinamica)

DIALOGO

- Battute da destra a sinistra (l'eccezione dei fumetti giapponesi)

- Battute dall'alto in basso (effetti parodistici con Pazienza)

TESTO IN OFF

- Il "parlato" fuori campo

IL RICORDO

- Le molteplici rappresentazioni del ricordo (colore, bordi della vignetta, ecc.)

BALLOON (la nuvoletta)

- L'assenza per motivi estetici (es. Foster) o politici (Minculpop)
- Sostituzione con quartine (in fumetti comici e/o satirici)
- Ricchezza del testo (es. fumetti della "ligne claire" francese)
- Povertà del testo

BALLOON La rappresentazione de:

- Sottovoce
- Grida, urla
- Imbarazzo
- Pensiero
- Nazionalità (es. Asterix)
- Ironia (es. Asterix)

• ...

BALLOON: CONTORNO

- Assenza (es. Feiffer)
- Delta multiplo a significare all'unisono
- Contenitore di altri balloons

• ...

BALLOON: IL LITTERING (la modalità della scrittura)

- La geometricità nelle parole e nelle figure
- Il ritmo delle maiuscole e delle minuscole (es. Battaglia)
- I mutamenti di scrittura (es. Mort Cinder di A. Breccia)
- I rapporti con il personaggio (es. automa)
- Indicatore del carattere del personaggio (es. Pogo di W. Kelly)
- Ad indicare una velocità espressiva, con mancanza degli spazi tra le parole
- Sottolineatura: grassetto

• ...

IL BALLOON: PARTICOLARITÀ

- Autonomia (es. Pogo/Kelly)

CONVENZIONI SPECIFICHE

- Visualizzazione di ingiurie
- Visualizzazione di rumori: uso ironico in Jacovitti, ascendenze linguistiche (l'inglese)
- Fantasie
- Proposito
- Ricordo o flash back
- Anticipazione del futuro o forward
- Incubo

- Metonimia
- Dubbio
- Dolore
- Metafore visualizzate (es. Jacovitt)
- Musica e canto
- Stordimento
- Rabbia repressa (es. Paperino)
- Svenimento
- Scia di profumo
- Direzione dello sguardo
- ...

FIGURE CINETICHE

- Movimento (anche comico, es. Tintin)
- Tremore, scosse, ecc.
- Nuvoletta (comico, es. Paperino)
- Deformazione della figura (comico, es. Jacovitti)

CAMPO: predomina l'ambiente

- LUNGHISSIMO:

geografia dell'ambiente

- LUNGO:

il punto d'interesse è nell'ambiente

- MEDIO:

il punto di interesse coinvolge ambiente e figura umana

PIANO: il riferimento è la figura umana

- GENERALE:

figura intera

- AMERICANO:

taglio alle ginocchia

- MEDIO:

mezzo busto

- PRIMO PIANO:

testa e spalle

- PRIMISSIMO PIANO:

solo la testa

DETTAGLIO

- Il particolare

QUINTA

- Ai "lati" della vignetta

CONTROCAMPO

- Visione dalla parte del personaggio

CERCHIO

- Per enfatizzare, per attirare l'attenzione

MINIMALISMO oggettuale

- Scompare l'ambiente: solo piani (Schulz)

BAROCCHISMO

- Campi e piani con grande ricchezza di segni grafici (Winsor Mc Cay)

CARICATURA

- Fisionomie Dick Tracy

- Effetti Alak Sinner

ESPRESSIONI GESTUALI

- Sentimenti ed emozioni (es. Paperino)

MONTAGGIO:

- DILATATO A FINI ANALITICI

Il tempo appare dilatato: vignette con poche e lievi modificazioni, in successione, a fini psicologici (es. Crepax)

- DILATATO A FINI DESCRITTIVI

(es. Valentina, Crepax)

- EFFETTO ZOOM

(es. Pratt, I Leopardi)

- DISSOLVENZA IN BIANCO

- DISSOLVENZA IN NERO

- SPAZI CONTIGUI,

per dare l'idea della continuità (es. Manos Kelly)

- GIOCHI DI INQUADRATURE

(es. Dylan Dog)

- VIGNETTE SINGOLE CHE SI LEGGONO UNITARIAMENTE

(es. O'Hara/Pratt)

APPOGGIATURE

- Didascalie

CARTIGLI

- Tra una vignetta e l'altra a definire lo scorrere del tempo

VIGNETTA ESPLICATIVA

- Iniziale: anticipa il racconto (es. Toppi); Finale: rimanda ad un futuro (es. Battaglia)

I RAPPORTI CON GLI ALTRI GENERI:

- la letteratura, la pittura, la musica, la fotografia, il cinema, i cartoni animati, l'arte in genere

LE INTERCONNESSIONI CON LE DISCIPLINE SCOLASTICHE:

- la storia, la geografia, le scienze, l'immagine e l'educazione artistica, gli studi sociali in genere, l'informatica, ...

Il seguito di questo articolo sarà pubblicato nel prossimo numero della rivista.

L'attuazione delle pari opportunità nel mondo della scuola

Floriano Roncarati

Negli ultimi anni in ogni contratto nazionale di lavoro è sempre stata dedicata attenzione alla tematica delle "pari opportunità"; nel contratto della scuola recentemente rinnovato a quest'argomento è dedicato l'art. 11, mentre nel precedente CCNL del 1999 era destinato l'art. 18.

La reale parità uomini - donne è un obiettivo ancora da perseguire nella nostra società, a maggiore ragione nella scuola; azioni positive e politiche di pari opportunità tra uomo e donna sono i nuovi contenuti che hanno sostituito la concezione paritaria tra i sessi, acriticamente fondata sulla presunzione che la posizione maschile nella società, le attività svolte dagli uomini, il modello sociale e politico costruito sulla dominanza maschile, fossero il punto di riferimento per l'eliminazione delle discriminazioni che escludevano le donne da un ruolo attivo in questi ambiti. È chiaro che le donne non desiderano essere uguali agli uomini, bensì avere identiche *chances* di realizzazione delle proprie aspirazioni e diritti, quali che siano professione, carriera, vita sociale o famiglia.

Le "pari opportunità" una scelta dell'Unione Europea

L'attenzione a questi temi viene da lontano, in particolare nel diritto comunitario si ritrovano importanti indicazioni in questo senso: la Raccomandazione del Consiglio della Comunità Europea del 13 dicembre 1984, n. 635, seguita dalla Risoluzione del 24 luglio 1986, sulla promozione della parità delle possibilità tra uomini e donne, che ha espressamente raccomandato agli Stati membri l'adozione di una "politica di azioni positive intesa ad eliminare la disparità di fatto di cui le donne sono oggetto nella vita lavorativa e a promuovere l'occupazione mista".

Nel nostro paese un passaggio rilevante è stato rappresentato dalla promulgazione della legge 10 aprile 1991 n. 125 che ha recepito in ambito nazionale le indicazioni internazionali e in particolare comunitarie; a partire da questa legge si sono avviate "azioni positive", cioè "strategie destinate a stabilire l'eguaglianza di opportunità nei fatti, grazie a misure che permettano di eliminare o correggere le discriminazioni presenti nei sistemi sociali".

In questi anni l'Unione Europea si è dotata di una politica specifica declinata in piani pluriennali che hanno riflessi sulla vita sociale, lavorativa, sindacale, istituzionale e politica; per questo motivo nei CCNL si trovano articoli specifici e quindi anche nel contratto della scuola.

Nel novembre del 1997 il Consiglio straordinario del Lussemburgo ha raccolto le indicazioni del Trattato di Amsterdam sulla politica europea dell'occupazione ed ha individuato specifiche aree prioritarie di intervento articolate in linee guida, note come "pilastri d'azione", per lo sviluppo delle politiche nazionali e che rappresentano i cardini su cui si innesta la programmazione dei Fondi strutturali per il periodo 2000 - 06.

I "pilastri d'azione" individuati dal Consiglio straordinario del Lussemburgo nel 1997 sono:

- 1) occupabilità;
- 2) imprenditorialità;
- 3) adattabilità;
- 4) pari opportunità.

L'obiettivo delle pari opportunità è ormai inteso in senso più ampio del concetto di parità uomini e donne; è finalizzato a favorire azioni preventive per l'inserimento nel tessuto produttivo ed esteso al complesso di fenomeni sociali riferiti a gruppi svantaggiati nel mercato del lavoro. La gestione di queste problematiche, essendo materia dei contratti di lavoro, è di pertinenza del movimento sindacale e come è dimostrato dalla composizione delle strutture specifiche poste in essere. Vi è però un importante ruolo di: divulgazione, elaborazione, formazione, informazione, promozione e ricerca, che coinvolge sul piano culturale, politico e sociale le "associazioni professionali" e quindi anche l'AEDE (Association Européenne Des Enseignants).

Il Contratto di lavoro della scuola firmato il 16 maggio 2003 che ha valore giuridico per il quadriennio 2002 - 05 nel Capo III dedicato alle "norme comuni" all'art. 11 tratta delle "pari opportunità" per consentire una reale parità uomini - donne.

Il "Comitato pari opportunità" presso il MIUR

Il compito di proporre misure adatte a creare effettive condizioni di pari opportunità nell'ambiente di lavoro scolastico, secondo i principi definiti dall'art. 1 della Legge 10 aprile 1991 n. 125, è del "Comitato pari opportunità" istituito presso il Ministero dell'istruzione; il Presidente di questo organismo è nominato dal Ministro e a sua volta designa il Vicepresidente. Il Comitato è formato da un rappresentante per ciascuna delle organizzazioni sindacali firmatarie del CCNL e da un eguale numero di rappresentanti dell'amministrazione; per ogni componente effettivo è previsto un membro supplente. Il Comitato per le pari opportunità presso il MIUR rimane in carica per un quadriennio e comunque fino alla costituzione del nuovo; i componenti possono essere rinnovati nell'incarico per un solo mandato.

Il Comitato svolge i seguenti compiti:

- raccolta dei dati relativi alle materie di propria competenza che l'amministrazione è tenuta a fornire;
- formulazione di proposte in ordine ai medesimi temi anche ai fini della contrattazione integrativa;
- promozione d'iniziative volte ad attuare le direttive comunitarie per l'affermazione sul lavoro della pari dignità delle persone, nonché a realizzare azioni positive, ai sensi della legge n. 125/1991.

Il Comitato è tenuto a svolgere una relazione annuale sulle condizioni delle lavoratrici della scuola e di cui deve essere data la massima pubblicizzazione; in questa sfera si può "giocare" il ruolo dell'AEDE, in collaborazione col Comitato e con lo stesso MIUR.

Il "Comitato pari opportunità" presso l'Amministrazione scolastica regionale

Su richiesta delle organizzazioni sindacali abilitate alla contrattazione integrativa a livello di ogni Amministrazione scolastica regionale, possono essere costituiti appositi comitati, entro sessanta giorni dall'entrata in vigore del nuovo CCNL, con composizione e compiti analoghi a quello nazionale; il Presidente del Comitato è nominato dal Direttore regionale. La promozione della conoscenza di questi argomenti in dimensione regionale rientra a pieno titolo nel lavoro dell'AEDE, anche come percorso formativo per arricchire il concetto di "cittadinanza europea" che coniuga le opportunità regionali con quelle nazionali e comunitarie.

Materie trattate nell'ambito delle relazioni sindacali

Al fine di prevedere misure che favoriscano effettive pari opportunità nelle condizioni di lavoro e di sviluppo professionale delle lavoratrici, nei vari livelli di relazioni sindacali devono essere sentite le proposte formulate dal Comitato pari opportunità per ciascuna delle materie sottoindicate:

- percorsi di formazione mirata del personale sulla cultura delle pari opportunità in campo formativo,

con particolare riferimento ai progetti per l'orientamento scolastico, alla riformulazione dei contenuti di insegnamento, al superamento degli stereotipi sui libri di testo, alle politiche di riforma;

- azioni positive, con particolare riferimento alle condizioni di accesso ai corsi di formazione e aggiornamento e all'attribuzione di incarichi o funzioni più qualificate;
- iniziative volte a prevenire o reprimere molestie sessuali nonché pratiche discriminatorie in generale;
- flessibilità degli orari di lavoro;
- fruizione del part - time;
- processi di mobilità.

Conclusioni

Come provocazione conclusiva pubblichiamo l'ordine del giorno 9/3387/28 presentato dai parlamentari Bianchi Clerici, Lussana, Ercole ed accolto dal Governo in accompagnamento alla "Riforma della scuola", elaborata dal Ministro dell'istruzione Letizia Moratti:

"La Camera, premesso che

negli ultimi decenni si è assistito all'accentuarsi della presenza femminile nel ruolo di insegnante, determinata anche dalla perdita di prestigio sociale ed economico che ha investito questa figura professionale;

tale situazione è stata favorita dalla possibilità di conciliare l'impegno del lavoro e la famiglia, grazie all'orario di lavoro meno impegnativo rispetto ad altre professioni;

tale fenomeno provoca delle ripercussioni nei processi educativi e di maturazione degli adolescenti, soprattutto maschi, a cui vengono a mancare modelli di riferimento e di imitazione necessari alla loro crescita

impegna il Governo a studiare forme di incentivi, costituzionalmente compatibili, al fine di incoraggiare il reclutamento di insegnanti maschi, in particolare nel ciclo secondario".

Il potere di delega

Anna Armone - Ivana Summa

Aspetti giuridici*

Nello svolgimento dell'attività amministrativa, il dirigente utilizza, nei rapporti con alcuni operatori scolastici, lo strumento della delega. Si tratta di un istituto generale che nella scuola assume un valore relativo, limitandosi, per il momento, ad una delega di firma, tranne i casi espressamente previsti dalla normativa (ad esempio, la delegabilità di singole fasi dell'attività negoziale prevista dal regolamento di contabilità).

Esaminiamo l'istituto così come delineato dalla dottrina.

La competenza nel diritto amministrativo è, in linea di principio, considerata inderogabile, in quanto le sfere di attribuzione e gli stessi poteri sono riconducibili alla volontà della legge.

Tuttavia vi sono particolari istituti, attraverso i quali, con provvedimento amministrativo, nei casi stabiliti dalle legge, si determina uno spostamento dell'esercizio della competenza, anche se, va ricordato, non si attua un trasferimento della titolarità della stessa.

Particolare importanza riveste, al riguardo, la delega del potere dall'organo titolare di esso ad altro organo amministrativo. Essa determina per l'organo inferiore soltanto una competenza derivata, peraltro revocabile da quello superiore.

Parte della dottrina ha tentato di elaborare una nozione di delega, definendola quell'atto amministrativo organizzatorio per effetto del quale, nei casi espressamente previsti dalla legge, un organo, investito originariamente della competenza a provvedere in una determinata materia, conferisce ad un altro organo autoritativamente ed unilateralmente

una competenza di tipo derivato in quella stessa materia.

Da tale nozione possono individuarsi i concetti generali che regolano la delega. Anzitutto essa è configurabile esclusivamente nel caso in cui venga espressamente prevista dalla legge, dal momento che determina, come si è anzidetto, una deroga all'ordine delle competenze, che viene derogata dalla legge; inoltre deve essere sempre conferita per iscritto.

Sono significative, al riguardo, alcune norme della legge n.400 del 1988 (artt.9 e 10) sulla delega di funzioni dal Presidente del Consiglio dei Ministri al Ministro senza portafogli e sulla delega di compiti dai Ministri ai Sottosegretari Stato.

Riguardo agli effetti della delega, come si è già detto, essa trasferisce soltanto l'esercizio del potere e non anche la titolarità dello stesso. Il potere viene esercitato dal delegato, in nome proprio; in tal modo ne è direttamente responsabile.

La delega è un atto amministrativo con i seguenti caratteri: organizzatorio; discrezionale, in quanto è riconducibile alla facoltà di scelta del delegante temporaneo, essendo impossibile una delega definitiva del potere; ampliativo della sfera giuridica del destinatario.

È altresì importante distinguere la delega interorganica da quella intersoggettiva.

La prima si ha quando lo spostamento di competenza avviene da un organo ad un altro, inseriti nella stessa Amministrazione; la seconda si verifica, invece, quando lo spostamento di competenza si manifesta fra soggetti diversi.

La delega va inoltre tenuta distinta sia dalla concessione di servizi o di funzioni, la quale non dà luogo ad un rapporto fra soggetti entrambi pubblici, bensì ad un esercizio di funzioni o attività da

* di Anna Armone

parte di privati, sia dalla cosiddetta delega di firma, che consiste nella mera autorizzazione concessa da un soggetto ad un altro di firmare un provvedimento. Va ricordato, tuttavia, che poiché il provvedimento rimane del delegante per quanto concerne la sua imputazione, ne consegue che unico responsabile sarà il medesimo.

Si è posto il problema se gli atti compiuti dal delegato possano essere impugnati davanti al delegante tramite il ricorso gerarchico. Al riguardo, parte della dottrina ammette tale rimedio, sostenendo che il rapporto di delegazione, anche qualora s'inserisca in un rapporto di sovraordinazione, conserva pur sempre la propria autonomia da esso.

La giurisprudenza, invece, non riconosce questa possibilità di tutela.

Con riferimento al vizio dell'atto di delega, ci si è chiesto se tale illegittimità si rifletta sulla validità degli atti del delegato. La giurisprudenza applica, in questo caso, la cosiddetta regola del "fatto compiuto", ritenendo validi solo gli atti che determinano effetti favorevoli nella sfera giuridica dei terzi. Per gli atti sfavorevoli sarà possibile ottenere l'eliminazione dell'atto emanato dal delegato (viziato peraltro in via derivata, per illegittimità della delega) unitamente all'atto di delega, a seguito d'impugnativa nei termini perentori di decadenza.

Il delegante, per effetto della delega acquista nei confronti del delegato, ha:

- il potere d'impartirgli direttive, riguardo agli atti da compiere esercitando la delega;
- il potere di sostituirsi al delegato, in caso di sua inerzia;
- il potere di annullamento, in sede di autotutela, dei relativi atti illegittimi, eventualmente posti in essere a cura del delegato.

Il potere di revoca della delega deve sempre esprimersi con atto scritto, salvo il caso di delega interorganica, ove può configurarsi una revoca implicita attraverso l'esercizio del potere da parte del delegante.

Si discute se, a seguito del provvedimento di de-

lega, l'Autorità delegante perda o meno, durante il tempo in cui essa è operante, la capacità di agire in ordine alla materia delegata.

Parte della dottrina più recente ha ritenuto che, mentre nella delega organica il delegante mantiene il potere di agire riguardo all'oggetto della delega, nel caso di delega intersoggettiva, invece, il delegante perde il potere di agire con riferimento a quanto delegato, finché perduri l'esercizio del potere attribuitogli o non sia intervenuta la revoca della delega medesima.

Nella scuola la delega svolge un compito di compensazione rispetto alla mancanza di figure professionali con competenze proprie. Uno sviluppo orizzontale della funzione docente, nell'ambito organizzativo gestionale, consentirebbe al dirigente di utilizzare figure professionali con proprie competenze e dirette responsabilità dell'azione posta in essere.

La casistica odierna vede il dirigente conferire la delega anche al docente collaboratore con funzioni sostitutive dello stesso, proprio perché non è prevista la funzione della vice dirigenza.

Altro esempio è quello già richiamato della delega di singole attività negoziali, prevista dall'art. 32 del decreto interministeriale n. 44/2001 recante istruzioni generali sulla gestione amministrativo-contabile delle istituzioni scolastiche, a favore del direttore o di uno dei collaboratori individuati a norma del già citato art. 25 del d.lgs. n. 165/01. Troviamo ulteriori esempi nella funzione del coordinatore del consiglio di classe, funzione esercitata su delega del dirigente e nella funzione di collaboratori del dirigente, nominati ai sensi dell'art. 31 del CCNL '2003. Si tratta di casi in cui la scelta è fondata su un rapporto fiduciario che determina l'ampiezza e il contenuto dell'atto di delega.

Altri esempi si possono individuare nell'ambito della gestione scolastica, allorché, ad esempio, il dirigente ha bisogno di uno staff che lo supporti nell'azione gestionale. Poiché il numero dei collaboratori è limitato a due unità, il dirigente può "ag-

giungere” una delega a figure intermedie già individuate dal collegio ai sensi e con le modalità contrattuali previste.

Per concludere, l’istituto della delega deve essere uno strumento organizzativo ampio e possibile, ma ciò non deve irrigidire la struttura organizzativa attraverso l’identificazione di un unico soggetto gestionale decisionale, bensì deve supportare la sua azione in una struttura decisionale articolata e responsabilizzante. Ciò implica una rivisitazione della funzione docente e dello sviluppo, seppure orizzontale, della sua carriera.

Aspetti organizzativi**

Nella prospettiva organizzativa la delega di compiti e funzioni rappresenta l’unico modo per le giurie dirigenziali di assegnare compiti, funzioni e incarichi. Chi non delega, di fatti, non dirige, dal momento che il dirigere, attraverso gli strumenti manageriali e di leadership, comporta realizzare i fini organizzativi attraverso individui e gruppi.

Ovviamente, questa concezione della delega è molto più ampia e meno formale di quella giuridica.

Eppure, molto dirigenti delegano poco, essenzialmente perché non riescono a superare ostacoli di diverso tipo: ostacoli di natura emotiva come quelli riassumibili in frasi del tipo “è più facile fare da sé; faccio prima da solo”; ostacoli di natura cognitiva, che si esprimono con pensieri del tipo: “gli altri non hanno esperienza e non sanno fare”, oppure “rifiutano le responsabilità”; ostacoli di tipo strutturale, quali “ non c’è nessuno disponibile a farsi delegare”, “la situazione non lo consente”.

Questi ostacoli si pongono, per così dire, tra realtà e fantasia, tanto da determinare veri e propri deliri di onnipotenza.

Per poter delegare è necessario capire cosa delegare, distinguendo innanzitutto l’importante dal superfluo, procedendo, inoltre, sulla base delle priorità. Occorre considerare, poi, che ogni qual volta

un dirigente esegue un compito che altri possono fare in modo altrettanto efficace, di fatti si sottrae da un’altra attività che soltanto lui, o per posizione o per competenza specifica, può realizzare. Se immaginiamo un ipotetico *bersaglio* a cerchi concentrici, possiamo collocare - dalla periferia al centro- i seguenti compiti secondo una logica di *delega mirata*:

- ci sono compiti che è bene che siano fatti da altri, perché così si produce apprendimento organizzativo e diffusione della leadership;
- ci sono compiti che possono essere fatti da altri, a patto che costoro sappiano che il dirigente può sempre supportarli in caso di necessità;
- ci sono compiti che il dirigente svolge normalmente, ma che gli altri possono svolgere altrettanto bene se ne hanno la possibilità;
- ci sono compiti che dovrebbe portare a termine il dirigente, ma che possono essere migliorati con l’aiuto di altri;
- ci sono compiti, infine, che soltanto il dirigente, sia pure per motivi di natura simbolica, deve eseguire.

Ovviamente, il cosa delegare dipende anche da altre variabili, quali: le decisioni di routine e che si prendono molto frequentemente tanto da occupare un tempo considerevole; i compiti e le funzioni che sono sgraditi per una serie di motivi o per i quali ci si sente meno preparati; i lavori che procurano esperienza agli altri diventando competenze organizzative distribuite; tutte le occasioni che stimolano ad usare competenze, ma anche a stimolare la creatività e a produrre innovazione.

Ma chi delegare? Se è sufficientemente scontato comprendere che più deleghiamo, più consentiamo agli altri attori organizzativi di crescere, non altrettanto può esserlo comprendere che la crescita ricade anche sul dirigente, perché i collaboratori - e tali sono definibile genericamente tutti coloro cui affidiamo una qualche delega - possono contribuire a far crescere le competenze di tutti e, dunque, anche di colui che delega.

** di Ivana Summa

Poiché nel delegare, in realtà, facciamo un'operazione molto più ampia che ha a che vedere con la valorizzazione delle risorse umane, dobbiamo considerare che, concretamente, non conosciamo le stesse e non sappiamo che cosa sanno davvero fare, fintanto che non diamo loro un'occasione per manifestare le loro competenze e le potenzialità da sviluppare.

Non esiste un modo infallibile per effettuare la scelta tra le persone che lavorano dentro un determinato contesto organizzativo - che per noi è la scuola - ma di una qualche utilità può essere il porsi in modo problematico le seguenti domande:

- Il lavoro è specifico di una particolare posizione?
- Chi ha l'interesse e, dunque, la motivazione e la disponibilità, ad essere delegato?
- Chi ha le competenze "giuste"?
- Chi potrebbe subire una frustrazione troppo forte da un eventuale insuccesso?
- Chi potrà crescere attraverso il compito delegato, sviluppando, in tal modo, tutta l'organizzazione?
- Chi è stato trascurato in passato o si sente tale?
- Chi ha disponibilità di tempo, anche se, teoricamente, non l'avrebbe?

Altrettanto importante è il come si sviluppa la delega fin dal momento della sua comunicazione alle persone interessate. La qualità dell'interazione tra chi delega e chi è delegato nel momento in cui l'incarico viene assegnato - che è anche il momento in cui si chiede collaborazione - costituisce il passaggio chiave della delega, perché è proprio in questa fase che si corre il rischio che ciò venga inteso e vissuto come una sorta di "scaricabarile" da parte del capo. Insomma, la delega deve essere esercitata, dall'una e dall'altra parte, come un esercizio autorevole della responsabilità e non come una cessione/acquisizione di potere. Se si condividono le precedenti considerazioni, ne consegue che occorre descrivere nel modo più completo possibile il

compito e soprattutto gli esiti attesi; accordarsi sui tempi e sulle risorse disponibili, ma anche sulle modalità di feed-back reciproci; chiarire il grado di autorità che si sta delegando comunicandolo anche agli altri.

A questo punto del nostro discorso non possiamo non fare riferimento ad alcuni errori da evitare. Il primo, e anche molto frequente, è delegare poche persone, con ciò caricandole di compiti che poi rischiano di essere eseguiti male o di non essere eseguiti, determinando un gruppo dirigente chiuso ed autoreferenziale.

Un altro madornale errore è quello di non riconoscere, anche pubblicamente e in occasioni più o meno formali, il successo dei collaboratori; ma ancora peggio è evidenziare errori e insuccessi attribuendone la responsabilità esclusivamente a colui cui il compito era stato delegato. È evidente, infatti, che gli insuccessi - come peraltro i successi - sono da attribuire a chi dirige e a chi collabora con la direzione, per i motivi e le circostanze sopra evidenziate.

Un terzo errore consiste nel controllare passo passo il lavoro assegnato ad altri, ma anche il non seguirlo affatto è un errore altrettanto grave come se il buon esito non interessasse sempre e comunque il dirigente.

Possiamo concludere volgendo lo sguardo alle nostre scuole cercando di cogliere tutte le occasioni e le modalità di esercizio della delega, sia utilizzando gli spazi formalmente riconosciuti dalla norma, sia utilizzando tutti gli spazi occupati concretamente dall'agire organizzativo di tutte le persone che hanno a cuore il buon funzionamento della propria scuola.

E queste persone - aldilà delle posizioni e dei ruoli formali - nelle nostre scuole sono numerose e magari aspettano azioni di *empowerment* tra le quali dobbiamo annoverare tutti i processi di delega.

Dispositivi europei per la mobilità dei diplomi

a cura di Lucia Cucciarelli

Il 19 giugno 1999 i ministri dell'istruzione di 29 paesi europei hanno sottoscritto un importante accordo teso ad integrare tra loro i vari sistemi di istruzione superiore europei. Più in specifico, il così detto "Processo di Bologna"¹ si prefigge la creazione di un'Area Europea dell'Istruzione Superiore e la promozione su scala mondiale del sistema europeo di istruzione superiore, per aumentarne la competitività internazionale.

Per ottenere l'armonizzazione dei sistemi universitari europei, sono stati individuati sei obiettivi principali da conseguire entro il 2010, la cui realizzazione sarà monitorata e indirizzata attraverso una serie di *Follow-Up Conferences*:

- adozione di un sistema di titoli di semplice leggibilità e comparabilità, anche tramite l'implementazione del *Diploma Supplement*;
- adozione di un sistema fondato su due cicli principali, di 1° e 2° livello. L'accesso al 2° ciclo di studi richiederà il completamento del 1°, la cui durata non può essere inferiore ai tre anni;
- consolidamento di un sistema di crediti didattici - basato sul sistema ECTS² - acquisibili anche in contesti disciplinari diversi;
- promozione della mobilità per studenti, docenti, ricercatori e personale tecnico-amministrativo;
- promozione della cooperazione europea nella valutazione della qualità;
- promozione di una 'dimensione europea dell'istruzione superiore': sviluppo dei piani di studio, cooperazione fra istituzioni universitarie, programmi di mobilità, piani di studio integrati, formazione e ricerca.

Uno dei principali ostacoli per chi desidera lavorare o studiare in un altro paese oppure spostarsi da un settore all'altro del mercato del lavoro consiste nella difficoltà di vedere riconosciute e accettate le proprie qualifiche e competenze. Questo problema è accentuato dalla diversità dei sistemi di istruzione e formazione, eterogenei e in costante evoluzione. Allo scopo, la Commissione ha introdotto, negli ultimi anni, diversi strumenti:

Il modello europeo per il curriculum vitae: si tratta di uno strumento facoltativo al servizio di ogni cittadino che desideri studiare o lavorare in uno Stato membro; è destinato ad aiutare gli istituti di insegnamento e di formazione e i datori di lavoro a valutare meglio le conoscenze acquisite. Il CV europeo, disponibile in formato elettronico e in versione cartacea, inizia con dati personali e comprende le sezioni relative alle esperienze professionali, all'istruzione e alla formazione acquisita. Le altre competenze e attitudini personali, come la conoscenza delle lingue straniere e le varie capacità nel settore artistico, sociale, tecnico e di altra natura, vengono segnalate alla fine.

<http://cedefop.eu.int/transparency/cv.asp>

¹ Il termine "Processo di Bologna" indica l'insieme di iniziative multilaterali lanciate dopo la prima Conferenza Ministeriale e dirette ad attuare le raccomandazioni e le azioni contenute nella "Carta di Bologna".

² Riconoscimento internazionale delle competenze. Una guida alla valutazione delle qualifiche professionali.

European Language Portfolio è un documento nel quale sono descritte le conoscenze linguistiche di un individuo. Nato nell'ambito del *Common Framework for Languages* (CFL), ossia l'insieme di regole che la Commissione e il Consiglio si sono date per definire standard di apprendimento linguistico e di nuove competenze, il Portfolio è una sorta di passaporto che offre un quadro completo delle conoscenze linguistiche dell'intestatario nei quattro ambiti di conoscenza relativi al parlare, leggere, scrivere, comprendere. È un documento che può essere continuamente aggiornato ed è costruito sulla base di principi di valutazione delle conoscenze e competenze linguistiche condivisi a livello europeo.

<http://www.coe.int/portfolio>

Il Supplemento al diploma: è un documento allegato al diploma di laurea, volto a migliorare la 'trasparenza' internazionale e a facilitare il riconoscimento accademico e professionale delle qualifiche (diplomi, lauree, certificati ecc.). Il suo compito è quello di fornire una descrizione della natura, del livello, del contesto, del contenuto e dello status degli studi intrapresi e completati con successo dal soggetto menzionato nell'originale della qualifica cui tale Supplemento è allegato. Quest'ultimo non dovrà contenere alcun giudizio qualitativo, dichiarazioni di equivalenza o suggerimenti riguardo ai riconoscimenti.

Il SD è composto di otto sezioni (contenenti informazioni sul titolare della qualifica, sulla qualifica stessa, sul livello della qualifica, sui contenuti ed i risultati ottenuti, sulla funzione inquadrata con la qualifica, informazioni aggiuntive, la certificazione del supplemento, informazioni sul sistema nazionale di educazione superiore). Gli istituti di istruzione superiore devono riservare al SD le stesse procedure di autenticazione utilizzate per il diploma.

Occorre allegare al SD una descrizione del sistema nazionale di istruzione superiore nell'ambito del quale il soggetto citato sul documento originale della qualifica ha conseguito la laurea. Tale descrizione è fornita dai Centri nazionali di informazione sul riconoscimento accademico (CNIRA) ed è disponibile sul sito Web: www.enic-naric.net

http://europa.eu.int/comm/education/policies/rec_qual/recognition/ds_en.pdf

Il supplemento al certificato professionale: è utile ai possessori di certificati o diplomi di istruzione o di formazione professionale per fornire maggiori informazioni sulle proprie competenze e qualifiche.

<http://cedefop.eu.int/transparency/certsupp.asp>

L'Europass-Formazione: è un dispositivo entrato in vigore il 1° gennaio 2000 che documenta i percorsi europei di formazione e conferisce trasparenza e visibilità all'esperienza maturata all'estero. L'iniziativa Europass Formazione non è un programma di mobilità. I percorsi europei che il libretto documenta possono svolgersi nel quadro di qualsiasi programma o iniziativa in materia d'istruzione e formazione, o di qualsiasi programma comunitario o nazionale. Può essere applicato per documentare anche percorsi europei di formazione in contesti non formali, come per esempio le esperienze maturate nei progetti di volontariato.

I beneficiari possono essere i soggetti di un contratto di lavoro o di un contratto di apprendistato, allievi o studenti oppure persone in cerca di occupazione, senza limiti di età e di livello formativo e d'istruzione.

La procedura per l'autorizzazione all'applicazione di Europass Formazione e alla distribuzione dei libretti è standardizzata a livello europeo e regolamentata nella Carta di cooperazione che suggerisce le linee

guida comuni per l'attuazione della Decisione del Consiglio. Il percorso europeo deve essere conforme ai criteri comuni di qualità che garantiscono uno standard uniforme nei vari Paesi che aderiscono all'iniziativa.

Europass Formazione non dà una valutazione ma risponde all'obiettivo di dare trasparenza alle attività realizzate nell'ambito della mobilità transnazionale. Riporta infatti i dati della persona che effettua il tirocinio, quelli relativi alla sua formazione in corso e ai periodi di formazione all'estero (organismo d'accoglienza, tutor ecc.). Non è un diploma, ma poiché i tirocini all'estero sono parte integrante del percorso formativo certificato dall'organismo promotore, il libretto Europass Formazione diventa un valore aggiunto alla certificazione.

I Paesi che aderiscono all'iniziativa sono i 25 Paesi dell'Unione europea e i 3 Paesi dello Spazio economico europeo, Norvegia, Islanda, Liechtenstein.

http://europa.eu.int/comm/education/europass/index_it.html

<http://www.europass-italia.it/>

Altri strumenti riconosciuti a livello europeo sono:

La patente informatica europea (o ECDL, European computer driving licence) è un documento che certifica la conoscenza dell'informatica e in particolare le abilità nell'uso del Pc ed è riconosciuto come standard dall'Unione europea. Per conseguirlo, il candidato deve superare sette esami (sei prove pratiche e una teorica) di livello identico in ciascuno dei centri autorizzati a organizzare i test.

<http://www.ecdl.com>

Il sistema di trasferimento dei crediti (ECTS) è un sistema per misurare e confrontare i risultati dell'apprendimento e trasferirli da un'istituzione ad un'altra nel campo dell'alta formazione; per accrescere le informazioni sulle carriere estere e offrire procedure comuni per il riconoscimento accademico. Incentrato sullo studente, è basato sul carico di lavoro richiesto ad uno studente per raggiungere gli obiettivi di un corso di studio, obiettivi preferibilmente espressi in termini di risultati dell'apprendimento e di competenze da acquisire.

http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects_it.html

L'Erasmus Mundus è un programma di cooperazione e mobilità nel campo dell'istruzione superiore che mira a promuovere nel mondo l'immagine dell'Unione europea come centro d'eccellenza per l'apprendimento. Il programma sostiene master europei di grande qualità e rafforza la visibilità e l'attrattiva dell'istruzione superiore europea nei paesi terzi. Esso prevede inoltre borse di studio finanziate dall'Unione europea destinate a cittadini di paesi terzi che partecipano a questi master, oltre a borse di studio per cittadini dell'UE iscritti a corsi di master Erasmus Mundus per svolgere un periodo di studi nei paesi terzi.

Erasmus Mundus è un programma di cooperazione e mobilità nel campo dell'istruzione superiore. Esso intende migliorare la qualità nell'istruzione superiore europea e promuovere la comprensione interculturale mediante la cooperazione con i paesi terzi.

Il programma mira a rafforzare la cooperazione europea e i legami internazionali nell'istruzione superiore sostenendo master europei di grande qualità, permettendo a studenti, ricercatori e professori provenienti da tutto il mondo di accedere più facilmente alle università europee e incoraggiando nello stesso tempo la mobilità di studenti, ricercatori e professori europei in direzione dei paesi terzi.

Il programma Erasmus Mundus comprende quattro azioni concrete:

AZIONE 1 - Corsi di Master Erasmus Mundus: sono l'elemento centrale del programma Erasmus Mundus. Si tratta di master integrati di elevata qualità organizzati da un consorzio di almeno tre università di tre diversi paesi europei. Per essere selezionati e partecipare a Erasmus Mundus, i corsi devono essere "integrati", vale a dire devono prevedere un periodo di studio in almeno due delle tre università e devono condurre al rilascio di titoli di studio congiunti, doppi o multipli riconosciuti.

AZIONE 2 - Borse di studio Erasmus Mundus: per promuovere l'immagine dei Corsi di Master Erasmus Mundus a livello mondiale, essi saranno associati ad un sistema di borse di studio per ricercatori, professori e studenti dei paesi terzi in possesso di un diploma universitario di primo ciclo. Le borse di studio sono destinate a persone altamente qualificate.

AZIONE 3 - Partenariati: al fine di incoraggiare le università europee ad una maggiore apertura al mondo e di rafforzare la loro presenza su scala mondiale, i Corsi di Master Erasmus Mundus avranno inoltre la possibilità di istituire partenariati con istituti di istruzione superiore dei paesi terzi. Tali partenariati renderanno possibile la mobilità esterna degli studenti, ricercatori e professori europei che partecipano a questi Corsi di Master.

AZIONE 4 - Aumento dell'attrattiva: Erasmus Mundus sosterrà inoltre iniziative volte ad aumentare l'attrattiva dell'istruzione superiore europea e l'interesse nei suoi confronti. Il programma sosterrà attività miranti a conferire maggior profilo e visibilità all'istruzione superiore europea, nonché a migliorarne l'accessibilità, e questioni fondamentali per la dimensione internazionale dell'istruzione superiore, come il mutuo riconoscimento delle qualifiche con i paesi terzi³.

Nei prossimi anni, l'Unione Europea dovrà fronteggiare un crescente numero di nuove e ardue sfide: la globalizzazione, l'integrazione di nuovi membri, nonché la trasformazione dell'Europa in un'area economica basata sulla conoscenza. Per affrontare con successo queste sfide è ormai di vitale importanza favorire gli scambi scientifici e culturali a tutti i livelli e permettere la massima mobilità di lavoratori qualificati, studenti e ricercatori.

Necessaria è quindi un'armonizzazione dei sistemi universitari che, nel rispetto delle diverse culture e tradizioni accademiche, faciliti il riconoscimento dei titoli universitari, dia la possibilità di rilasciare titoli congiunti, favorisca la mobilità degli studenti, dei ricercatori e quindi allarghi gli orizzonti del mercato del lavoro su scala europea.

³ http://europa.eu.int/comm/education/programmes/mundus/index_it.html

Cooperazione europea in campo educativo

Lucia Cucciarelli

*L'educazione, fornendo a tutti l'accesso al sapere,
ha precisamente questo compito universale:
aiutare gli uomini a capire il mondo e a capire gli altri.*
(J. Delors)

La Commissione europea, forte di un protagonismo ormai consolidato nella storia degli ultimi 50 anni (che hanno rivoluzionato confini, forme di governo, i simboli più forti dell'identità nazionale) sta tracciando gli scenari di un mondo in cui si possa apprendere lungo tutto l'arco della vita, in cui anche gli anziani siano soggetti su cui investire, in cui la conoscenza (e quindi tutta la portata culturale di generazioni di studiosi e scienziati europei) sia il tratto emergente di un intero continente, in cui l'identità locale sia una ricchezza da difendere e la conoscenza di più lingue sia un'opportunità per tutti, in cui si possa studiare in un paese e lavorare in un altro, con tutti i crediti di studio riconosciuti. Un mondo di 25 stati che solo una generazione fa vivevano nella perenne paura di guerre, attentati, invasioni, carestie, che attualmente regolano i ritmi dei propri affari interni secondo lo scandire di un comune orologio.

Non a caso Schuman ricorse a questa metafora nel lontano 1948. E il suo 'Discorso dell'orologio' scandisce ogni 9 maggio la festa dell'Europa, che registra ogni anno segna un passo in più.

La svolta di Lisbona

Il Consiglio di Lisbona del marzo 2000 ha determinato una svolta epocale nella storia della cooperazione europea, privilegiando l'area dell'istruzione e della formazione e ipotizzando di realizzare entro il 2010 un'economia basata sulla conoscenza.

Ripercorriamo brevemente le tappe della giovane storia della cooperazione europea nel campo dell'istruzione.

Il primo programma approvato con una risoluzione dei Ministri dell'Istruzione risale appena al 1976: inaugurò una fase pionieristica di azioni pilota e di iniziative sperimentali, con le quali si puntava al *miglioramento della corrispondenza* fra i sistemi di istruzione, all'interazione con il mercato del lavoro e alla *circolazione delle qualifiche della formazione professionale*.

Un'altra area ha compreso le iniziative finalizzate alla realizzazione di una politica per le pari opportunità educative.

Un ulteriore intervento ha cercato di valorizzare il potenziale delle lingue straniere sia per il valore comunicativo sia per gli aspetti di strumentalità per il lavoro.

Nel corso di circa 20 anni la cooperazione si è sempre più caratterizzata intorno a tali aree, che hanno registrato l'investimento di *Eurydice*, di *Arion*, del *Progetto Lingua*, di *Erasmus*, di *Petra* e di *Euro Tecnet*.

Nel 1992 il trattato di Maastricht ha chiuso la fase sperimentale per aprire quella 'legale': con l'art. 126 l'istruzione trova una legittimazione formale che allarga la cooperazione a tutti i livelli dell'istruzione e dà il via alle iniziative e alle esperienze che verranno in seguito strutturate nel programma Socrates.

Il “Libro Bianco” di Delors del 1993 identificava l’istruzione e la formazione quali fattori determinanti per lo sviluppo delle economie europee e per fronteggiare la concorrenza internazionale.

La centralità dell’istruzione venne ribadita nel “Libro Bianco” della Commissione pubblicato nel 1995: *Insegnare e Apprendere: verso una società della conoscenza*. Sempre nel 1995 con il commissario italiano Ruberti sono approvati Socrates, Leonardo e Gioventù: programmi di seconda generazione riguardanti l’istruzione, la formazione professionale, i giovani.

La linea d’azione comunitaria nei confronti delle politiche nazionali dell’istruzione è duplice: da un lato incentiva la cooperazione fra stati membri, dall’altro - ispirandosi ai principi della sussidiarietà e rispetto delle diversità - favorisce l’integrazione delle azioni. Tale integrazione avviene nel pieno rispetto della responsabilità dei singoli stati, per quanto riguarda i contenuti dell’insegnamento e l’organizzazione dei sistemi educativi.

Gli obiettivi a cui la Comunità intende indirizzare sono i seguenti:

- sviluppare una dimensione europea della cultura;
- favorire la mobilità di studenti e insegnanti, promuovendo il riconoscimento dei titoli e dei periodi di studio;
- promuovere la cooperazione fra istituti, scuole e università;
- sviluppare lo scambio di informazioni e di esperienze;
- incoraggiare l’*e-learning* e la formazione a distanza;
- favorire il *life long learning*.

La seconda fase dei programmi comunitari, che è iniziata nel 2000 e terminerà nel 2006, si articola in programmi di partenariato internazionale, sviluppo di azioni di mobilità, scambio di informazioni e di esperienze, sostegno all’*e-learning*, riconoscimento dell’istruzione non formale.

Dal marzo 2000 si sono avviati e via via consolidati vari processi di cooperazione comunitaria, i cui livelli quantitativi e qualitativi si elevano ulteriormente: cresce la consapevolezza politica del ruolo dell’istruzione e della formazione e del suo valore di variabile fondamentale nel processo di sviluppo economico.

Si sta attuando una svolta radicale e silenziosa che senza modificare i trattati ha indotto alcuni effetti di grande rilevanza:

- la definizione progressiva di orientamenti dell’Unione su obiettivi nodali delle politiche educative (per esempio tutte le direttive *e-learning*)¹;
- l’assimilazione degli orientamenti europei nelle politiche nazionali;
- la determinazione di parametri di riferimento e di indicatori qualitativi e quantitativi;
- lo svolgimento periodico di attività di monitoraggio e verifica dei programmi realizzati.

Nel Consiglio del maggio 2003 vengono approvati i livelli di rendimento europeo in cinque aree:

- abbandono scolastico precoce (entro il 2010 non superiore al 10%);
- aumento dei laureati in matematica e tecnologie (aumento del 15% entro il 2010);
- completamento del ciclo di istruzione secondaria superiore (almeno 85% entro il 2010);
- il livello medio di partecipazione all’educazione permanente (entro il 2010 almeno il 12,5% della popolazione adulta in età lavorativa compreso nella fascia 25-64);
- scarsa capacità di lettura dei quindicenni.

Il monitoraggio delle aree e l’analisi delle strategie di intervento avviene secondo un insieme di parametri di riferimento (*benchmarking*).

¹ http://europa.eu.int/european_council/websites/index_it.htm per trovare i siti di tutti i Consigli Europei 2000-2004

Dimensione europea dell'educazione: quale futuro?

L'art 149 dei trattati (ex art 126) prospetta le enormi potenzialità della cooperazione con particolare riferimento alla dimensione europea dell'educazione; quali contenuti possono essere sviluppati nel rispetto delle diversità, dei piani di sviluppo nazionali e del carattere sussidiario delle azioni comunitarie. Nel 1998 i Ministri dell'istruzione approvarono una risoluzione riguardante il rafforzamento della dimensione europea con la finalità di:

- accrescere nei giovani il senso di identità europea e i valori della civiltà europea;
- prepararle a una più responsabile partecipazione allo sviluppo economico e sociale della UE;
- migliorare la conoscenza dell'Unione e degli stati membri anche sotto il profilo storico, sociale ed economico.

Attualmente possiamo registrare con compiacimento che il processo di europeizzazione è entrato ormai a pieno titolo nella progettazione delle nostre scuole superiori di secondo grado.

Permangono due direzioni percorribili:

- la ricerca di strategie metodologico didattiche che siano trasferibili e applicabili nei diversi contesti educativi (pensiamo alle ICT utilizzate per adulti a bassa scolarità e tutti i problemi del *Digital Divide*);
- la ricerca di contenuti disciplinari nuovi che siano già in qualche modo attuati al di fuori del contesto scolastico formale (è il tema di tutto il filone Grundtwig e di molti progetti Leonardo, fra i quali per esempio SOCinc.net, la rete per il recupero e l'inclusione sociale).

Il concetto base che comunque sostanzia tutte queste direzioni è la realizzazione di nuovi modi di essere cittadini europei e di prospettare soluzioni che possano essere in qualche modo utilizzate dall'Estonia a Cipro, nel rispetto delle peculiarità nazionali e dei specifici valori che ogni localismo tende a salvaguardare.

Come viene affermato nella "Carta di Nizza", i popoli europei hanno deciso di condividere un futuro di pace fondato su valori comuni: la dignità umana, la democrazia, la parità fra uomini e donne, lo stato di diritto, il rispetto dei diritti umani, valori che dal tempo dell'illuminismo e della rivoluzione francese sono patrimonio comune degli stati membri.

Spetta alla comune azione educativa il compito di costruire nei giovani il senso di una partecipazione attiva, responsabile e consapevole tanto delle difficoltà da superare, quanto delle enormi opportunità che può loro riservare una cittadinanza plurima, in contesti sempre più caratterizzati da pluralità culturali e linguistiche.

Recensioni

P.G. Bresciani - D. Callini (a cura di), *Personalizzare e individualizzare. Strumenti di lavoro per la formazione*, Franco Angeli 2004

Il volume affronta un tema particolarmente cruciale in questa fase di evoluzione del sistema di *education* e del sistema dei servizi per l'impiego. Infatti, 'personalizzazione' e 'individualizzazione' dei percorsi formativi costituiscono da qualche tempo sia metodologie operative da praticare 'sul campo' da parte di insegnanti, formatori, consulenti e operatori dei servizi di orientamento, sia principi ispiratori delle nuove forme legislative e di indirizzo e delle politiche di programmazione del sistema di istruzione e formazione, su cui convergono i soggetti istituzionali e le parti sociali.

A partire da una riflessione sui 'paradigmi' che fondano le opzioni della personalizzazione e della individualizzazione, il volume presenta una rassegna delle diverse modalità con le quali tali opzioni possono essere praticate nelle principali filiere del sistema di formazione: la formazione professionale iniziale, l'apprendistato, i tirocini in azienda, la formazione tecnica superiore, la formazione continua, la formazione dei disabili, i percorsi integrati nei nuovi servizi per l'impiego.

Ponendosi intenzionalmente in una prospettiva di concreto supporto all'azione di coloro che sono quotidianamente impegnati nella progettazione e realizzazione di percorsi ispirati a principi di personalizzazione e individualizzazione, il volume contiene una serie di schede di approfondimento, relative a: bilancio di competenze; *assessment*; contratto formativo; portfolio e libretto formativo; *stage* e tirocini; auto-istruzione; moduli e unità capitalizzabili; *project work*, ricerca-formazione e *action learning*; affiancamento, *mentoring* e *coaching*.

(Scheda redazionale)

“Rassegna”, Istituto Pedagogico di Bolzano, aprile 2004, n. 23

Non si può negare il fatto che il termine 'valutazione' riveste per molti una valenza negativa.

D'altronde, preferiamo valutare o essere valutati?

A meno che non si sia una di quelle fortunate persone sempre sicure del fatto proprio, chi è oggetto di valutazione sente di essere un gradino più giù del valutatore. Dal valutatore (pensiamo ai concorsi) dipende anche il futuro, talvolta. L'azione del valutare non sembra possa quasi mai avvenire permutando i due attori, 'valutando' e 'valutatore': è un'azione non simmetrica.

Anche i docenti lo sanno bene e, da professionisti di questo campo, conoscendo della valutazione limiti e componente discrezionale, hanno in passato spesso evitato di farsi valutare dall'esterno, a parte una minoranza che ritiene che un'equa valutazione sia un mezzo per il riconoscimento della propria professionalità¹.

Nelle scuole le più diverse esperienze di valutazione, autovalutazione, certificazione di qualità, ad opera di docenti pionieri e di dirigenti attivi si sono già realizzate e si stanno diffondendo a macchia d'olio con gli strumenti più vari, talvolta in assoluta autogestione; d'altro canto si viene sempre più spesso chiamati a rendere conto delle proprie attività scolastiche a MIUR, INVALSI, enti di ricerca.

Il numero monografico 23 della rivista "Rassegna", periodico dell'Istituto Pedagogico di Bolzano, dell'aprile 2004 è dedicato appunto a *Valutazione di sistema e sistema di valutazione*, allo scopo da una parte di fornire, negli 'Studi', analisi di fondo sui temi correnti e sulla natura della valutazione, dall'altra, negli 'Interventi', di illustrare alcune esperienze nazionali e regionali non tanto nei risultati quanto nei presupposti metodologici, nelle loro caratteristiche generali, nelle azioni che comportano.

Gli 'Studi': il primo, *Valutazione, autonomia, equità: una triangolazione di concetti*, di M. Tiriticco, consiste in un'analisi dei rapporti fra valutazione, autonomia ed equità in un'ottica che vede nella prima una funzione promozionale (*del sì*, cioè delle positività, e non di quello che manca alla sufficienza,

¹ Un sistema di valutazione naturalmente non si occupa solo del lavoro degli insegnanti, ma per l'importanza dell'azione docente coinvolge in prima istanza questa professionalità.

Lo scaffale

che non si è fatto, che non si sa e non si saprà fare); il secondo, *Valutazione di sistema: riflessioni pedagogiche*, di C. Scurati, presenta osservazioni approfondite su principi e metodi della valutazione di sistema ed in particolare su quella rivolta al lavoro degli insegnanti (ad esempio, *standard* o no?); il terzo, *Sistema di valutazione: riflessioni docimologiche*, di M. Castoldi, riporta un'interessante panoramica ed una sorta di classificazione chiarificatrice delle caratteristiche generali (scopi, soggetti, oggetti e destinatari, livelli di analisi e metodi) e dei possibili approcci ad un sistema di valutazione.

Nella seconda parte della rivista si rende conto

delle più significative esperienze internazionali (Indagine OCSE PISA) e nazionali, sia del recente passato (Monitoraggio di qualità dell'autonomia), sia del presente e del futuro (Progetti pilota per la valutazione degli apprendimenti PP1, PP2, PP3); inoltre si riferisce delle più avanzate esperienze locali di valutazione di sistema, (Regione Valle d'Aosta, Provincia di Trento, Provincia di Bolzano).

Un numero quindi che, completato da una scheda bibliografica e da citazioni relative alla legislazione attuale, presenta uno sguardo di insieme sintetico e completo del complesso mondo della valutazione di sistema.

(Maria Teresa Bertani)

Hanno collaborato alla realizzazione di questo fascicolo:

<i>Anna Arnone</i>	Dirigente presso Presidenza Consiglio dei Ministri - Dipartimento Funzione pubblica
<i>Orsola Brizio</i>	Referente per le relazioni con le istituzioni CILTA (Centro Interfacoltà di linguistica teorica e applicata)
<i>Maria Cascone</i>	Docente Liceo classico "M. Minghetti" - Bologna
<i>Giancarlo Cerini</i>	Dirigente tecnico USR Emilia Romagna, Vice Presidente nazionale CIDI
<i>Lucia Cucciarelli</i>	Ricercatrice IRRE Emilia Romagna
<i>Tiziana di Celmo</i>	Assessorato all'Istruzione, Formazione Lavoro della Provincia di Bologna - Servizio Scuola
<i>Franco Frabboni</i>	Presidente IRRE Emilia Romagna
<i>Dario Ghelfi</i>	Dirigente Tecnico - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna
<i>Loredana Lombardi</i>	Docente presso Istituto Comprensivo n. 12 - Bologna
<i>Massimo Peron</i>	Progettista Ciofs Fp Emilia Romagna
<i>Franca Pinto Minerva</i>	Presidente IRRE Puglia
<i>Floriano Roncarati</i>	Dirigente Scolastico e Segretario AEDE di Bologna
<i>Rema Rossini Fabretti</i>	Direttrice del CILTA, Università di Bologna
<i>Stefania Sabella</i>	Assessorato Istruzione, Formazione Lavoro della Prov. di Bologna - Servizio Scuola
<i>Gian Carlo Sacchi</i>	Vice Presidente IRRE ER
<i>Giacomo Sarti</i>	Assistenza tecnica Bienni Integrati - Cefal, Bologna
<i>Albertina Soliani</i>	Senatrice della Margherita DS, componente Commissione Istruzione del Senato
<i>Ivana Summa</i>	Dirigente Scolastico - Liceo classico "M. Minghetti" - Bologna
<i>Giuseppe Valditara</i>	Senatore di Alleanza Nazionale, membro Commissione Istruzione del Senato
<i>Maria Vinella</i>	Ricercatrice IRRE Puglia