

Convivenza Civile e Scuola

Relazioni e Percorsi formativi

a cura di
Cosimo Guido e Giuseppe Verni

a cura di **Cosimo Guido e Giuseppe Verni**



Convivenza Civile e Scuola

Ufficio Scolastico Regionale Puglia
Centro Servizi Amministrativi Bari
Comitato Tecnico Provinciale Educazione alla Salute

CONVIVENZA CIVILE E SCUOLA

Relazioni e Percorsi formativi

a cura di

COSIMO GUIDO e GIUSEPPE VERNI

Ufficio Scolastico Regionale Puglia

Centro Servizi Amministrativi Bari

Comitato Tecnico Provinciale Educazione alla Salute

Hanno collaborato (*in ordine alfabetico*):

- **Piero Cattaneo** – Docente Università Cattolica S. Cuore Milano
- **Luciano Corradini** – Presidente UCIIM, docente Università di Roma Tre, già ordinario di Pedagogia generale
- **Duccio Demetrio** – Professore di Filosofia dell'educazione e di Teorie e pratiche autobiografiche – Università di Milano-Bicocca e di Siena. Direttore della rivista *Adultità*, ha fondato nel 1998 la Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari www.lua.it
- **Giuseppe Fiori** – Dirigente Generale Ufficio Scolastico regionale per la Puglia
- **Walter Fornasa** – Docente di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione. Scienze dell'Educazione – Università di Bergamo
- **Cosimo Guido** – Docente Università Bari; già Ispettore Centrale MIUR Roma
- **Giovanni Lacoppola** – Dirigente Ufficio Scolastico regionale per la Puglia
- **Alberto Pellai** – Ricercatore presso l'Istituto di Igiene e Medicina Preventiva – Università di Milano
- **Cesare Scurati** – Ordinario di didattica generale e Direttore del Dipartimento di Pedagogia – Facoltà di Scienze della Formazione – Università Cattolica di Milano
- **Fabio Scrimatore** – Dirigente Centro Servizi Amministrativi – Bari
- **Giuseppe Verni** – Referente Educazione alla Salute e prevenzione Tossicodipendenze CSA Bari
- **Maria Luisa Chesi, Alessandra Corsini, Giovanna Dionigi, Anna Zucca Forzati, Stefania Marangoni, Anna Stella Tartarelli** – Equipe Oppi Milano (Organizzazione per la Preparazione Professionale degli Insegnanti)

INDICE

Premessa (C. GUIDO – G. VERNI) 7

Presentazioni

G. FIORI
Direttore Generale USR Puglia 11

G. LACOPPOLA
Dirigente Ufficio II dell'USR Puglia 13

F. SCRIMITORE
Dirigente del CSA di Bari 15

Relazioni

P. CATTANEO
Educazione alla convivenza civile 19

L. CORRADINI
L'educazione alla convivenza civile come sviluppo
dell'educazione civica 33

D. DEMETRIO
Memorie scritte orali: i processi introspettivi della conoscenza di sè 51

W. FORNASA
L'“agirpensando” tra sistemi e progetti 65

E. GALTIERI	
Lezioni di prevenzione	81
C. GUIDO	
L'educazione affettivo-sessuale nel quadro dell'educazione alla convivenza civile	85
A. PELLAI	
Linee guida metodologiche per gli interventi di prevenzione in preadolescenza e adolescenza	93
C. SCURATI	
Pedagogia oggi: temi e problemi	103
G. VERNI	
Protagonismo giovanile, convivenza civile e consulta studentesca	117
Il progetto	
“Educare alla convivenza civile”	139
Diario di bordo	
MODULO 1	
La relazione di apprendimento	147
MODULO 2	
La comunicazione	155
MODULO 3	
La progettazione	173
MODULO 4	
La valutazione	207
La valutazione del corso	233
Relazione finale	257

PREMESSA

Questo volume disegna lo sviluppo dell'itinerario formativo già avviato nell'anno scolastico 2003-04 e puntualizza le attività realizzate nell'anno scolastico 2004-05.

Lo scorso anno il lavoro culturale e formativo fu raccolto in un volume dal titolo "*Cultura della salute e scuola*"; quest'anno il complesso delle attività trova spazio nel presente volume, che si occupa essenzialmente delle problematiche afferenti alla variegata tematica dell'*educazione alla convivenza civile*.

Anche quest'anno l'itinerario formativo si è sviluppato attraverso una serie di seminari, riservati ai docenti che si occupano di educazione alla salute nelle scuole di ogni ordine e grado della provincia di Bari.

L'intero corso formativo è stato articolato in due fasi, che si sono di volta in volta intersecate: una fase di tipo metodologico-formativo, affidata agli esperti dell'OPPI di Milano ed una fase di tipo informativo-culturale, affidata ad illustri relatori di varie parti d'Italia.

Le tematiche affrontate, sia a livello metodologico che culturale, hanno trovato utili momenti di sintesi nelle problematiche attualissime della riforma scolastica in atto, con particolare riferimento al dibattito in corso sul ruolo e sul significato dell'educazione alla convivenza civile.

Il Comitato Tecnico Provinciale per l'educazione alla salute di Bari, che, come sempre, ha promosso l'iniziativa, ringrazia per la preziosa collaborazione e la fattiva disponibilità, l'Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia, il Centro Servizi Amministrativi di Bari, l'OPPI di Milano, gli autorevolissimi relatori, i docenti e i dirigenti che, con la loro partecipazione attiva e stimolante, hanno consentito la realizzazione del lungo itinerario formativo.

Bari, settembre 2005

Cosimo GUIDO – Giuseppe VERNI'

PRESENTAZIONI

GIUSEPPE FIORI

Direttore Generale USR Puglia

Il 2005 è stato dichiarato Anno Europeo della cittadinanza attraverso l'educazione.

L'obiettivo della cittadinanza democratica è fornire ai cittadini le conoscenze, la comprensione, le competenze e le attitudini per aiutarli a svolgere un ruolo efficiente all'interno della società, a livello locale, nazionale o internazionale, diffondendo buone pratiche, sensibilizzando e sviluppando iniziative, collaborazioni interistituzionali e partenariati.

La democrazia la si apprende vivendo: l'istruzione, anche non formale e informale, è fondamentale nel corso di tutta la vita per lo sviluppo della cittadinanza attiva, per la qualità della partecipazione in una società democratica e per la promozione di una reale cultura democratica.

*“Non c'è progresso senza cultura, etica ed educazione personale che poi diventa cultura, etica ed educazione sociale – ha affermato il Ministro Moratti -. Ognuno di noi avverte nelle dinamiche del vivere insieme, un deficit, che non è solo di buona educazione, ma di rispetto di se stessi, degli altri, dell'ambiente, di attenzione per la propria salute e per il bene comune, in altre parole, di amore per la vita”.*¹

Questa valorizzazione del sentire e creare appartenenza al proprio contesto, questa volontà di costruire un progetto condiviso per affrontare le sfide del nostro tempo, introducono, nella riforma del sistema di istruzione e formazione, il tema centrale dell'educazione alla convivenza civile.

¹ Letizia Moratti – *Riforma della scuola e convivenza civile - Le radici e il futuro* -, 2002.

L'educazione alla convivenza civile è, da una parte, la sintesi delle "educazioni" alla cittadinanza, ambientale, stradale, alla salute, alimentare, all'affettività, dall'altra il risultato dell'apprendimento delle conoscenze e delle abilità che caratterizzano le differenti discipline di studio.

La convivenza civile sta alla base del bene-essere personale.

In tale prospettiva, educare alla salute, *nell'ambito della educazione alla convivenza civile*, significa allora riscoprire il valore stesso della salute all'interno di un più ampio orizzonte di valori identificabili e riassumibili nel valore della vita in quanto tale ed affermare la centralità della persona nel processo educativo.

Dentro queste coordinate di riferimento valoriale si è sviluppato l'interessante percorso formativo – *dicembre 2004/maggio 2005* - posto in essere dall'Ufficio Educazione alla Salute del CSA di Bari e dal Comitato Tecnico Provinciale di cui alla legge 162/90, in collaborazione con l'OPPI di Milano, di cui questi Atti costituiscono una apprezzabile sintesi e un modello di riferimento per ulteriori progettualità e proposte formative per le scuole autonome.

GIOVANNI LACOPPOLA

Dirigente Ufficio II dell'USR Puglia

“La legge di riforma comprende tra i suoi obiettivi primari quello di favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno, assicurando a tutti pari opportunità per raggiungere elevati livelli culturali e per sviluppare capacità e competenze, attraverso conoscenze e abilità coerenti con le attitudini e le scelte personali.

Per questa finalità, solennemente affermata, sono promossi il conseguimento di una formazione spirituale e morale e lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale e alla civiltà europea”¹

Se questo è, dunque, l'orizzonte della riforma, il traguardo ambizioso e impegnativo che la scuola deve aiutare a conseguire, attraverso contenuti ed abilità, è l'educazione della persona nella sua globalità e nell'insieme dei suoi aspetti cognitivi, affettivi e relazionali. Questa identità ha la sua naturale proiezione verso l'esterno, verso gli altri e la società.

La scuola, quindi, deve favorire l'acquisizione di valori universalmente riconosciuti e condivisi, come libertà, diritto-dovere alla partecipazione alla vita sociale, promozione della salute, che costituiscono la base su cui impostare l'azione educativa e didattica.

In particolare, la scuola deve insistere sulla stretta correlazione esistente tra la dimensione personale e quella sociale: il benessere della persona dipende in larga misura dalle relazioni che si stabiliscono con gli altri, in modo che il benessere soggettivo sia considerato anche

¹ MIUR – *Agenda di Una Scuola per Crescere 2003.*

bene comune. Più tali rapporti risultano positivi, diversificati e gratificanti, più si rafforza l'identità del soggetto, la sua autostima e la sua personalità.

La scuola diventa allora luogo di coscientizzazione e di promozione di capacità decisionali, a partire da valori riscoperti, riproposti, assunti liberamente dal singolo e dalla comunità.

Appare indispensabile, in questo senso, la promozione di un'Educazione alla convivenza civile (*sintesi unitaria delle sei educazioni: ambientale, affettiva, stradale, alimentare, alla salute e alla cittadinanza*) che riguarda il modo di essere e di agire di ciascuno, in quanto persona nella sua unicità ed interezza, in rapporto a se stesso e agli altri.

In tale contesto il ruolo del docente assume notevole importanza: egli è portatore di competenze, di abilità e di risorse/opportunità formative per promuovere negli allievi il raggiungimento di livelli significativi di educazione alla convivenza civile ed un più elevato costume sociale e civile; il docente è peraltro modello di riferimento per attività di prevenzione primaria, atteso che proprio a lui fa capo la relazione educativa che instaura e gestisce con gli studenti.

I concetti sopra espressi inquadrano, sia pure in maniera sintetica, quello che è stato l'impianto costitutivo del percorso formativo "Educare alla Convivenza Civile", sicuramente innovativo e in tema col dibattito attuale su questi argomenti ed opportunamente tradotto in questi Atti, - promosso dall'Ufficio Educazione alla Salute del CSA di Bari e dal Comitato Tecnico Prov.le ex lege 162/90 e rivolto ai docenti interessati alla tematica dell'educazione alla salute e prevenzione tossicodipendenze - percorso che vede l'educazione alla salute (pienamente inserita nell'ambito dell'Educazione alla Convivenza Civile) come elemento portante del processo formativo e supporto indispensabile al corretto esercizio di una cittadinanza attiva.

FABIO SCRIMITORE

Dirigente del CSA di Bari

L'appuntamento annuale con i "Seminari di Educazione alla Salute e Prevenzione Tossicodipendenze" rappresenta un itinerario formativo, già iniziato da tempo, di attenzione ai temi del disagio sociale, della promozione della salute e del benessere della persona.

Un itinerario formativo che apre, ogni volta, a nuovi orizzonti su questi temi e sui quali proviamo a confrontarci come educatori e formatori impegnati nella difficile lettura dei comportamenti e dei vissuti di disagio sociale che sempre più massicciamente investono nel quotidiano le dinamiche delle persone.

Il mondo dell'infanzia, quello dell'adolescenza e quello dei giovani ancora di più subiscono questa condizione disarmonica nei processi di crescita e spesso cercano risposte dolorose come la tossicodipendenza, la violenza, l'autolesionismo, l'isolamento e la marginalità.

In tale contesto la scuola rappresenta il luogo più adatto per attivare iniziative di prevenzione e di educazione alla salute perché per sua natura offre una mediazione culturale di grande valore formativo, ma anche per coordinare e promuovere, in modo organico e non estemporaneo le iniziative finalizzate al superamento del disagio giovanile e a valorizzare le risorse per una migliore qualità del servizio scolastico.

Promuovere benessere significa quindi operare affinché gli studenti possano, nel loro percorso scolastico, non solo acquisire "saperi" e "abilità strumentali", ma anche sviluppare quelle competenze personali (life skills) indispensabili per diventare capaci di gestire le informazioni apprese all'interno del percorso scolastico e dai media, di comunicare tra pari e non, di effettuare scelte consapevoli e di saper costruire un proprio personale progetto di vita.

Noi infatti pensiamo ad un cittadino che come studente acquisisce strumenti di gestione per meglio affrontare il proprio ruolo all'interno della scuola e contemporaneamente (ma anche successivamente) all'interno della sua vita sociale.

La salute, è uno di quei valori che non può considerarsi disgiunto da altri valori quali l'uguaglianza, la giustizia, la cittadinanza, la libertà: il suo ambito supera la sfera fisica ed individuale – *star bene con se stessi* - per investire una dimensione psicologica e sociale – *star bene con gli altri e nell'ambiente* - così vasta da interessare problematiche di respiro mondiale.

In questo contesto si è collocato il progetto/percorso formativo "Educare alla Convivenza Civile" - di cui questo volume riporta sia i contributi di autorevoli esperti, quali Piero Cattaneo, Luciano Corradini, Duccio Demetrio, Walter Fornasa, Alberto Pellai e Cesare Scurati, intervenuti nei seminari, sia i documenti degli incontri formativi/gruppi di lavoro con i docenti, coordinati dall'equipe dell'OPPI – progetto/percorso che ha visto la partecipazione attiva e propositiva dei docenti di riferimento per l'educazione alla salute delle scuole di ogni ordine e grado, di dirigenti scolastici e di esperti degli Enti territoriali (AUSL, Ser.T., EE.LL., ecc...).

A loro va il mio ringraziamento e l'auspicio che l'esperienza formativa maturata attraverso questi seminari possa costituire una ulteriore pista e prospettiva di lavoro affinché uno sviluppo e una diffusione di una *cultura della salute* possa indurre ad un nuovo modo di pensare i problemi e a nuove modalità per affrontarli, coinvolgendo tutto il contesto sociale di appartenenza, per fornire, a tutti gli individui – *ma soprattutto ai giovani* – mezzi e strumenti per essere protagonisti consapevoli nella gestione e nel controllo della propria salute.

Un ringraziamento sentito va a tutto il Comitato Tecnico Prov.le di cui alla legge 162/90, all'Ufficio Educazione alla Salute di Bari e all'OPPI di Milano per la proficua collaborazione e professionalità assicurate in ogni fase del percorso formativo.

RELAZIONI

PIERO CATTANEO¹

EDUCAZIONE ALLA CONVIVENZA CIVILE

Indicazioni metodologiche e proposte operative per la progettazione e la valutazione di percorsi formativi

Premessa

Scopo del presente lavoro è di presentare alcune proposte metodologiche e operative per la progettazione a livello d'istituto (e/o di équipe pedagogica e/o anche del singolo docente) di itinerari formativi in tema di educazione alla convivenza civile.

Il lavoro è articolato in fasi secondo una sequenza temporale e progettuale che potrà essere adattata alle specifiche situazioni scolastiche.

L'educazione alla convivenza civile è prevista dalla legge n. 53/03 ma di fatto viene definita nei suoi obiettivi specifici e nei suoi contenuti dal d.lgs. n. 59/04 per il ciclo primario, sia nell'allegato D (Profilo educativo culturale e professionale) sia negli allegati B (scuola primaria) e C (scuola secondaria di 1° grado). L'educazione alla convivenza civile sarà comunque presente anche nelle Indicazioni Nazionali previste per la scuola secondaria di 2° grado (almeno, per quanto è dato oggi sapere, nel sistema dei licei, come si può desumere dalle bozze in circolazione).

Per facilitare l'uso del presente lavoro in modo funzionale alla specifica situazione di ogni istituto scolastico, si illustra la strategia metodologica ed operativa (procedura progettuale) nel seguente grafico:

¹ Università Cattolica S. Cuore - Milano.

Livello di istituto (Collegio Docenti)	Riferimenti normativi	Riconoscimento e assunzione di bisogni formativi
	<ul style="list-style-type: none"> – Legge n. 53/03 art. 1, c. 1; art. 2, c. b, c. f – d.lgs. n. 59/04 capo III – art. 5 <p>Allegato B – Obiettivi Specifici di Apprendimento per l’Educazione alla Convivenza Civile (quinquennio)</p> <p>Allegato C – Obiettivi Specifici di Apprendimento per l’Educazione alla Convivenza Civile (triennio)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – POF precedenti dell’istituto – nuove esigenze del sociale – cambiamenti negli stili di vita – domande esplicite dell’utenza – interpretazione di domande implicite (comportamenti dell’utenza)
Livello di équipe pedagogica	<ul style="list-style-type: none"> – d.lgs. n. 59/04 * Piani di Studio Personalizzati * Unità di Apprendimento 	Scelte delle aree di responsabilità Distribuzione delle UdA nel tempo Piani di Studi personalizzati
Livello singolo docente	<ul style="list-style-type: none"> – d.lgs. n. 59/04 * UdA * altri strumenti didattici 	Uso formativo della disciplina

Fase 1 – Dal Profilo educativo culturale e professionale (PECUP) al Piano dell’Offerta Formativa

A) Analisi del PECUP

Nella prospettiva della legge di riforma n. 53/03 il punto di partenza per la progettazione di percorsi formativi in tema di educazione alla convivenza civile (ma l’approccio vale anche per le singole materie scolastiche previste dagli ordinamenti e articolate negli specifici OSA – Obiettivi Specifici di Apprendimento – all’interno delle Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati) è rappresentato dal PECUP.

L’allegato D, che contiene proprio il Profilo educativo culturale e professionale, fa riferimento a 3 nuclei teorici e a 9 competenze complesse da far conseguire agli allievi durante il primo ciclo. Poiché tali esiti sono vincolanti ne deriva che la progettazione formativa nella scuola della riforma non può ignorare il PECUP anzi quest’ultimo documento diventa l’elemento guida per orientare le scelte metodologiche e operative e per articolare le varie educazioni che costituiscono la convivenza civile in UdA (Unità di Apprendimento) e/o in altri percorsi didattici e formativi. Al riguardo si propongono le seguenti Articolazioni del PECUP (Profilo Educativo Culturale e Professionale) in funzione dell’Educazione alla Convivenza Civile

Identità	a) conoscenza di sé b) relazione con gli altri c) orientamento	
Strumenti culturali	... conosce il proprio corpo e in maniera elementare il suo funzionamento padroneggia le conoscenze e le abilità che, a partire dalle modificazioni dell'organismo consentono, mediante l'esercizio fisico, l'attività motorio-espressiva, il fisico e la pratica sportiva individuale e di squadra, un equilibrato ed armonico sviluppo della propria persona. ... attraverso la pratica sportiva, impara a relazionarsi e a coordinarsi con gli altri, rispettando le regole stabilite e scoprendo quanto il successo di squadra richieda anche l'impegno e il sacrificio individuale	
Convivenza Civile	Educazione alla salute	Cura della propria persona – in casa – a scuola – nella comunità sociale e civile
	Educazione alla cittadinanza	Gestione dei diritti e dei doveri – in famiglia – a scuola – nella comunità nazionale e internazionale esercitare la propria modalità di rappresentanza, di delega, di rispetto degli impegni assunti all'interno di un gruppo di persone che condividono le regole comuni del vivere insieme
	Educazione all'affettività	Conoscere le regole e le ragioni per prevenire il disagio che si manifesta sottoforma di disarmonie fisiche, psichiche, intellettuali e relazionali. Assumere comportamenti per promuovere per sé e per gli altri un benessere fisico strettamente connesso a quello psicologico, morale e sociale.
	Educazione alla salute	Prevenzione del disagio
	Educazione alimentare	Promozione di uno stato di benessere fisico strettamente connesso a quello psicofisico morale e sociale Regimi alimentari personalizzati
	Educazione stradale	Uso ed abuso di alcool/fumo/droghe Rispetto delle regole per strada Comportamenti corretti sui mezzi di trasporto
	Educazione ambientale	Comportamenti adeguati per la salvaguardia della sicurezza propria e degli altri in condizioni ordinarie o straordinarie di pericolo

Prospetto riassuntivo delle nove Competenze Complesse

Sviluppo armonico della persona	Riconoscere e gestire i diversi aspetti della propria esperienza motoria, emotiva e razionale, consapevoli (in proporzione all'età) della loro interdipendenza e integrazione nell'unità che ne costituisce il fondamento
Spirito critico	Abituarsi a riflettere, con spirito critico, sia sulle affermazioni in genere, sia sulle considerazioni necessarie per prendere una decisione
Discernimento	Distinguere, nell'affrontare un modo logico i vari argomenti, il diverso grado di complessità che li caratterizza
Progettazione	Concepire liberamente progetti di vario ordine – dall'esistenziale al tecnico – che li riguardino, e tentare di attuarli, nei limiti del possibile, con la consapevolezza dell'inevitabile scarto tra concezione ed attuazione, tra risultati sperati e risultati ottenuti.
Giudizio	Avere gli strumenti di giudizio sufficienti per valutare se stessi, le proprie azioni, i fatti e i comportamenti individuali, umani e sociali degli altri, alla luce di parametri derivati dai grandi valori spirituali che ispirano la convivenza civile.
Etica	Avvertire interiormente, sulla base della coscienza personale, la differenza tra il bene ed essere in grado, perciò, di orientarsi di conseguenza nelle scelte di vita e nei comportamenti sociali e civili
Disponibilità alla collaborazione	Essere disponibili al rapporto di collaborazione con gli altri, per contribuire con il proprio apporto personale alla realizzazione di una società migliore
Progetto di vita	Avere consapevolezza, sia pure adeguata all'età, delle proprie capacità e riuscire, sulla base di esse, a immaginare e progettare il proprio futuro, predisponendosi a gettarne le basi con appropriate assunzioni di responsabilità.
Senso e significato	Porsi le giuste domande sul mondo, sulle cose, su di sé e sugli altri, sul destino di ogni realtà, nel tentativo di trovare un senso che dia loro unità e giustificazione, consapevoli tuttavia dei propri limiti di fronte alla complessità e all'ampiezza dei problemi sollevati.

B) Definizione dell'ipotesi formativa relativa al PECUP

L'ipotesi formativa viene articolata secondo il seguente schema:

- **AREE di RESPONSABILITÀ**
(insieme di conoscenze, di abilità e di comportamenti da possedere al termine del primo ciclo)
- **NUCLEI**
(argomenti o insieme di saperi contigui e/o indipendenti, aventi una propria autonomia di senso e di significato)
- **COMPITI**
(esempi di “consegne” che richiedono al cittadino l'utilizzo di saperi, di abilità, cioè di competenze più o meno complesse. I “compiti” del cittadino articolano e strutturano le situazioni formative collegate con le UdA (Unità di Apprendimento)

Area di responsabilità	Nuclei	Compiti
SALUTE	Igiene	<ul style="list-style-type: none"> • curare l'igiene personale quotidiana • curare l'igiene periodica • curare l'igiene ambientale (casa, scuola, ...) • curare l'igiene degli animali domestici
	Emergenza	<ul style="list-style-type: none"> • Apprendere gli interventi necessari al primo soccorso in casa, a scuola, in automobile, in strata, nello sport • Utilizzare i presidi sanitari e sociali preenti sul territorio
	Cure mediche	<ul style="list-style-type: none"> • seguire una cura medica (terapia, dieta, ...) • gestire le patologie più frequenti nei giovani (influenze, distorsioni, malattie infantili ...)
	Donazione	<ul style="list-style-type: none"> • informarsi sui servizi trasfusionali del territorio e sulle modalità per diventare donatore • partecipare a campagne informative e promozionali per la donazione di sangue e/o di organi
AMBIENTE	Sicurezza	<ul style="list-style-type: none"> • controllare la sicurezza degli impianti domestici (luce, gas, acqua, condizionatori, riscaldamento ...) sportivi, ricreativi • formulare regole per la sicurezza in casa, a scuola, nei posti di ricreazione • assumere comportamenti responsabili in fatto di sicurezza personale, di quella altrui e ambientale
	Prevenzione	<ul style="list-style-type: none"> • elaborare piani di emergenza (es. Piano di evacuazione della scuola) e partecipare alla loro attuazione/sperimentazione • controllare periodicamente lo stato di salute dell'ambiente di vita
	Emergenza	<ul style="list-style-type: none"> • apprendere e utilizzare, se necessario, le modalità e le tecniche per spegnere incendi, per affrontare situazioni di pericolo al mare, in montagna, in campagna (es. salvataggio, cure per morsi di animali ...)
	Conservazione dell'ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • curare la propria casa, il condominio, l'aula scolastica, la palestra ecc. • curare e rispettare i beni ambientali artistici, culturali presenti sul territorio (parchi, monumenti, ecc.)
	Sviluppo sostenibile dell'ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • promuovere e partecipare a campagne informative e promozionali per la difesa e la conservazione dell'ambiente e anche per il suo sviluppo culturale, economico e sociale • individuare nell'ambiente prossimo un problema di salvaguardia ambientale e elaborare un progetto di intervento e realizzarlo • restaurare un oggetto o un bene artistico con l'aiuto di esperti e sulla base di tecniche acquisite

Area di responsabilità	Nuclei	Compiti
STRADA	Sicurezza	<ul style="list-style-type: none"> • acquisire comportamenti corretti e responsabili quali utenti della strada (pedoni, ciclisti, motociclisti) • progettare e realizzare situazioni simulate di intervento e mettere in atto comportamenti di prevenzione e di pronto soccorso
	Norme e regolamenti	<ul style="list-style-type: none"> • acquisire le patenti per l'uso del ciclomotore e/o di altri mezzi di locomozione • usare il mezzo di locomozione senza abusi e forzature d'impiego • uniformare il proprio comportamento in strada alle norme e ai regolamenti vigenti • assumere comportamenti coerenti a mantenere il rapporto traffico-ambiente in una condizione di utilizzo
	Procedure	<ul style="list-style-type: none"> • partecipare ai corsi di preparazione per il patentino del ciclomotore • predisporre e tenere la documentazione relativa alle operazioni per la patente
	Pratiche socio-sanitarie	<ul style="list-style-type: none"> • tenere la documentazione che serve per la circolazione con un mezzo di locomozione e per eventuali informazioni utili in situazione di emergenza (es. gruppo sanguigno; eventuali incompatibilità di farmaci, ecc.)
ALIMENTAZIONE	Fabbisogno calorico e stile di vita	<ul style="list-style-type: none"> • costruire un regime alimentare ordinario • costruire un regime alimentare differenziato in relazione a particolari impegni di studio, sportivi, ecc. oppure per esigenze mediche • mettere in rapporto le proprie scelte alimentari con le dinamiche relazionali connesse
	Principi nutritivi dei vari alimenti	<ul style="list-style-type: none"> • consultare e decodificare le etichette dei cibi e le informazioni nutrizionali • distinguere gli alimenti in relazione alla loro necessità calorica • consumare in quantità adeguata frutta, verdura, legumi, pesce • calcolare e regolare l'equilibrio del proprio bilancio idrico
	Evoluzione storica delle tecnologie alimentari	<ul style="list-style-type: none"> • organizzare la comunicazione per un incontro tra esperti, ragazzi e famiglie sull'educazione alimentare • progettare una mostra sull'evoluzione delle tecnologie alimentari e sui tipi di cibi nelle varie culture • usare strutture di ristorazione collettiva e operare una corretta distribuzione dei pasti nell'arco della giornata in rapporto alla propria attività
	Condotte personali e sociali nel campo della alimentazione	<ul style="list-style-type: none"> • acquistare alimenti facendo attenzione al rapporto costi/benefici • preparare cibi per i vari pasti nella giornata • conservare alimenti secondo le modalità più corrette

Area di responsabilità	Nuclei	Compiti
CITTADINANZA	Norme e regole dello Stato e delle Autonomie locali	<ul style="list-style-type: none"> • confrontare l'organizzazione della Repubblica Italiana con quella degli Stati UE (ad esempio di cui si studia la lingua) • predisporre schemi o prospetti riepilogativi per visualizzare l'organizzazione della Repubblica e la funzione delle varie istituzioni • elaborare una guida per una lettura della Costituzione funzionale e adatta ai pre-adolescenti
	Il sistema scolastico riformato (legge n. 53/03 – d.lgs. n. 59/04)	<ul style="list-style-type: none"> • costruire dei quadri riassuntivi del sistema scolastico italiano (cicli; durata; esiti formativi; ruoli; funzioni, ecc.) • elaborare modelli comparativi tra vari sistemi scolastici europei
	L'Unione Europea e le sue regole	<ul style="list-style-type: none"> • ricostruire le tappe dell'unificazione europea e le modalità di governo dell'Europa
	Le Organizzazioni Umanitarie Internazionali	<ul style="list-style-type: none"> • predisporre quadri comparati e riepilogativi circa le azioni, il ruolo e la storia di organizzazioni mondiali e internazionali (umanitarie; politiche; economiche; militari, ecc.)
	Il dialogo tra culture e sensibilità diverse	<ul style="list-style-type: none"> • individuare, analizzare, visualizzare ed esporre i collegamenti esistenti tra globalizzazione, flussi migratori e problemi identitari
AFFETTIVITÀ	Identità personale e le problematiche affettive e psicologiche tipiche della preadolescenza	<ul style="list-style-type: none"> • produrre testi (scritti, multimediali, iconici, filmati) su esperienze personali significative e sui diversi momenti della vita • riconoscere il rapporto affettività – sessualità – moralità
	Cambiamenti fisici e situazioni psicologiche	<ul style="list-style-type: none"> • comprendere le modificazioni fisiche del proprio corpo e metterle in relazione con quelle psicologiche e di comportamento sociale
	Orientamento formativo	<ul style="list-style-type: none"> • elaborare un proprio progetto di vita • selezionare alcuni itinerari per procurarsi le informazioni necessarie per prendere decisioni
	Commozione interpersonale e affettività	<ul style="list-style-type: none"> • gestire le relazioni interpersonali
	Comportamenti sessuali e affettività	<ul style="list-style-type: none"> • riconoscere e assumere comportamenti relazionali da attivare con coetanei e adulti di sesso diverso o dello stesso sesso

C) *L'educazione alla Convivenza Civile nel POF*

Con l'introduzione del PECUP nel sistema scolastico italiano, la progettualità d'istituto è vincolata al conseguimento degli esiti formativi previsti al termine del primo ciclo.

In concreto il PECUP "rappresenta ciò che un ragazzo (o una ragazza) di 14 anni dovrebbe sapere e fare per essere l'uomo (o la donna) e il cittadino (o la cittadina) che è giusto attendersi da lui (o da lei) al termine dei primi otto anni nella scuola del diritto/dovere all'istruzione (primo ciclo)".

Tali esiti potranno ritenersi raggiunti se le conoscenze disciplinari e interdisciplinari (il sapere) e le abilità operative (il fare) apprese nel sistema formale (la scuola), non formale (le altre istituzioni formative: la famiglia, la parrocchia, l'associazione sportiva, il volontariato, le associazioni culturali, ecc.) e informale (la vita sociale nel suo complesso) saranno diventate competenze personali di ciascuno.

Ora il POF di ogni scuola presenta i risultati formativi su cui si impegna e che presenta come risultati attesi al termine delle esperienze educative e didattiche da realizzarsi nell'arco di tempo previsto (es. quinquennio e/o triennio; ma anche al termine delle varie articolazioni della durata in monoennio e biennio).

Il seguente schema presenta la struttura ordinaria di un POF a seguito del DPR n. 275/99 (artt. 1-4-5-8) e delle molte attività di ricerca progettuale realizzate nella scuola nel periodo 2000-2005.

Normalmente in ogni POF sono presenti le seguenti scansioni di contenuto che, per effetto della legge n. 53/03 e del d.lgs. n. 59/04, potranno essere integrate con quanto previsto dal PECUP e dalle Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati (d.lgs. n. 59/04; allegati A-B-C).

Schema guida per l'integrazione del POF di ogni istituto con le Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati (all. A-B-C-D del d.lgs. n. 59/04)

1) Scelte educative (dai bisogni formativi prioritari alle competenze complesse)	1) PECUP <ul style="list-style-type: none"> - identità - strumenti culturali - educazione alla Convivenza Civile - 9 componenti complesse (All. D) 2) OGP (obiettivi generali del processo formativo)
2) Organizzazione didattica, del lavoro dei Docenti, della scuola, della scuola sul territorio	1) monte ore annuo obbligatorio per le attività didattiche relative ai campi di esperienza, agli ambiti disciplinari e alle materie previste dagli ordinamenti 2) monte ore annuo per le attività opzionali e facoltative 3) distribuzione del monte ore annuo in orario settimanale (obbligatorio e opzionale facoltativo) 4) attività di coordinamento e di progettazione

	<ol style="list-style-type: none"> 5) attività di aggiornamento e di formazione per il dirigente scolastico e per i docenti 6) coinvolgimento responsabile della famiglia e degli allievi nella scelta dell'orario scolastico con l'eventuale selezione delle attività opzionali e facoltative 7) azione di coordinamento (a livello di rete) tra le scuole del territorio e/o con altre realtà formative e non con cui la scuola interagisce
3) gestione e controllo delle attività educative e didattiche	<ol style="list-style-type: none"> 1) trasformazione del Consiglio di Classe in Equipe Pedagogica comprensiva di tutti i docenti che operano con allievi della classe sia nelle attività obbligatorie sia in quelle facoltative 2) riorganizzazione e revisione delle cattedre di insegnamento a causa della riduzione delle ore obbligatorie 3) criteri per l'assegnazione dei docenti alle classi ma anche ai laboratori e alle attività opzionali e facoltative 4) introduzione della funzione tutoriale nella scuola (compiti e responsabilità che si aggiungono alla funzione docente) 5) forme di autoanalisi e di autovalutazione a livello di istituto; eventuale certificazione della qualità di un sistema o servizio scolastico 6) sistema dei debiti e dei crediti formativi – criteri di riconoscimento a livello di istituto 7) nuovi strumenti di valutazione: scheda di valutazione; portfolio; attestato finale; certificazione delle competenze; registri 8) contenuti, argomenti, tematiche relative alle varie discipline 9) selezione delle tematiche trasversali con riferimento all'educazione alla convivenza civile. Proposta di Unità di Apprendimento e loro distribuzione nel tempo
4) Memoria storica	<ol style="list-style-type: none"> 1) valorizzazione del know how della scuola sia sul piano organizzativo sia su quello educativo didattico. Valorizzazione delle esperienze pregresse nelle tematiche dell'educazione alla Convivenza Civile 2) linee educative nella storia dell'istituzione scolastica, con riferimento ad eventuali accorpamenti e/o aggregazioni tra istituti scolastici 3) sviluppo e potenziamento di eventi culturali, sportivi, artistico-musicali, sociali che danno identità alla scuola 4) scelte di tipo metodologico operativo risultati funzionali dal Collegio dei Docenti e confermate nel POF (es. criteri di valutazione degli apprendimenti; forme di documentazione ecc.)
5) Progetti (ex legge n. 440/1997) Legge sul miglioramento dell'offerta formativa	<ol style="list-style-type: none"> 1) valorizzazione delle esperienze progettuali pregresse attraverso iniziative nelle attività obbligatorie e in quelle opzionali facoltative 2) coerenza tra le ipotesi formative (scelte educative) e la tipologia delle attività opzionali e facoltative. Molti progetti pregressi rientrano nelle tematiche e nelle attività che fanno riferimento all'Educazione alla Convivenza Civile (es. alimentazione; ambientale; stradale ecc.)

Fase 2 – Dal Piano dell’offerta formativa (POF) alle Unità di Apprendimento (UdA) e ai Piani di Studio Personalizzato (PSP)

Elenco di Unità di Apprendimento per l’educazione alla Convivenza Civile

EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA

n. UdA	Titolo dell’UdA	Conoscenze e/o Abilità
1	NORME E REGOLE: funzioni (Il regolamento della scuola; il regolamento dello sport; le regole in famiglia, nella comunità ...)	<ul style="list-style-type: none"> • la funzione delle norme e delle regole • i regolamenti scolastici • gli ordinamenti istituzionali • la Carta Costituzionale
2	ALCUNE PAROLE CHIAVE: Repubblica, Stato, Regione, Provincia, Città metropolitana, Comune	<ul style="list-style-type: none"> • struttura, organizzazione, compiti delle varie istituzioni
3	DECENTRAMENTO AMMINISTRATIVO e SISTEMA delle AUTONOMIE: il rapporto “centro-periferia” nel governo e nella gestione delle attività sociali, educative, economiche, culturali	<ul style="list-style-type: none"> • dévolution –federalismo • il valore dell’autonomia degli enti territoriali, delle istituzioni scolastiche e delle formazioni sociali della società civile • i gruppi di sussidiarietà, adeguatezza e differenziazione nei servizi • il rapporto tra scuola e Enti locali
4	L’EUROPA: organizzazione politica ed economica dell’Unione Europea	<ul style="list-style-type: none"> • la Costituzione europea e Carta dei Diritti dell’UE • la moneta unica • OCSE – Consiglio d’Europa • Alleanza Atlantica – NATO
5	Organizzazioni internazionali: ONU; FAO; UNESCO; Amnesty International; Tribunale Internazionale dell’Aja; Croce Rossa	<ul style="list-style-type: none"> • struttura, organizzazione, compiti delle varie istituzioni internazionali
6	Statuto dei lavoratori e mercato del lavoro	<ul style="list-style-type: none"> • Statuto • contratto di lavoro • sindacati • evoluzione del mondo del lavoro; formazione e lavoro • accesso al mondo del lavoro • globalizzazione dei mercati e flussi migratori

n. UdA	Titolo dell'UdA	Conoscenze e/o Abilità
7	Sviluppo e sottosviluppo: fattori che determinano lo squilibrio NORD-SUD ed EST-OVEST del pianeta; dialogo tra culture e flessibilità diverse	<ul style="list-style-type: none"> • concetto di sviluppo sostenibile • lotta alla povertà • progetti di sviluppo • le Conferenze internazionali <ul style="list-style-type: none"> – Porto Alegre – il G8 e i movimenti “no global”

EDUCAZIONE STRADALE

n. UdA	Titolo dell'UdA	Conoscenze e/o Abilità
8	Codice della strada e ... codice di comportamento: dalle norme scritte ai comportamenti agisti (preparazione alla guida di un mezzo di locomozione quale ciclomotore; auto ecc.)	<ul style="list-style-type: none"> • il nuovo codice della strada: segnaletica stradale, tipologie dei veicoli e norme per la loro conduzione • uso del casco per la guida del ciclomotore • pratiche per il patentino del ciclomotore
9	Stili di vita e ... sicurezza stradale: scorretta assunzione di farmaci, uso di droghe e alcool, mancato equilibrio alimentare e conseguenze sulla guida	<ul style="list-style-type: none"> • funzioni fisiologiche e cognitive che entrano in gioco nell'utilizzo dei vari mezzi di locomozione (energia visiva, vigilanza sensoriale ... equilibrio psicofisico)
10	Inquinamento ambientale e ... traffico stradale	<ul style="list-style-type: none"> • inquinamento atmosferico dovuto a gas di scarico • inquinamento acustico • prevenzione delle forme di inquinamento

EDUCAZIONE AMBIENTALE

n. UdA	Titolo dell'UdA	Conoscenze e/o Abilità
11	Ambiente e territorio: due facce della stessa medaglia	<ul style="list-style-type: none"> • concetti di ambiente e di territorio • evoluzione dei concetti nel tempo • concetti di rumore, inquinamento, rifiuto • problemi sanitarie: definizione delle acque di scarico, nettezza urbana
12	Conservazione e sviluppo del patrimonio artistico sul territorio	<ul style="list-style-type: none"> • beni culturali, artistici, paesaggistici • progetti per la difesa e la conservazione dei beni presenti sul territorio • soddisfacimento dei bisogni di spazio vitale, della comunità, tempo libero e mobilità

n. UdA	Titolo dell'UdA	Conoscenze e/o Abilità
13	Struttura e organizzazione del Servizio di Protezione Civile	<ul style="list-style-type: none"> • struttura e compiti del servizio di Protezione Civile • piano di evacuazione della scuola
14	Forme e cause di inquinamento. Ipotesi di soluzione	<ul style="list-style-type: none"> • inquinamento dell'aria, del suolo, delle acque • progetti antinquinamento • effetti dell'ambiente sulla salute fisica e mentale

EDUCAZIONE ALLA SALUTE

n. UdA	Titolo dell'UdA	Conoscenze e/o Abilità
15	Salute personale, cura del corpo e biologia umana	<ul style="list-style-type: none"> • funzionamento dell'organismo • adattamento all'ambiente (es. stress fisico e mentale)
16	* Biologia e Psicologia del corpo umano	<ul style="list-style-type: none"> • esercizio fisico: necessità ed effetti
17	* Igiene personale	<ul style="list-style-type: none"> • abitudini in materia di salute e igiene personale
18	* Uso/abuso di sostanze tossiche	<ul style="list-style-type: none"> • effetti dell'alcool, delle droghe e del fumo sull'organismo
19	* MTS (malattie sessualmente trasmesse)	<ul style="list-style-type: none"> • malattie contagiose correnti, comprese le infezioni trasmesse sessualmente
20	Crescita e sviluppo del bambino fino all'età adulta, attraverso il momento critico della preadolescenza e adolescenza * sviluppo psico affettivo-fisico	<ul style="list-style-type: none"> • trasformazione del corpo nella pubertà, differenze individuali dello sviluppo sessuale • sviluppo affettivo e sociale che accompagna i cambiamenti fisici • stress e ansia
21	Salute e collettività	<ul style="list-style-type: none"> • ricorso alle cure per la salute e ad altri metodi (uso corretto dei medicinali)
22	Problemi sanitari locali e internazionali Atteggiamento di fronte – a malattie – a handicap – a tragedie naturali – alla guerra	<ul style="list-style-type: none"> • relazioni con i medici e il personale ospedaliero • problemi sanitari locali e nazionali: contraccezione, aborto, vaccinazione, cure di fecondazione assistita ecc. • atteggiamento di fronte alla malattia e a un handicap di tipo fisico o mentale
23	Volontariato e donazione – sangue – organi – tempo – competenze	<ul style="list-style-type: none"> • organismi e gruppi di volontariato (AVIS – AIDO – ADMO ecc.), consultori familiari

EDUCAZIONE ALIMENTARE

n. UdA	Titolo dell'UdA	Conoscenze e/o Abilità
24	Alimentazione e diete alimentari	<ul style="list-style-type: none"> • bisogni multinazionali del corpo
25	Condotte alimentari corrette; prevenzione patologie (es. obesità ...)	<ul style="list-style-type: none"> • nutrizione e salute: magrezza e obesità • abitudini alimentari degli individui e della comunità
26	Prevenzione dell'uso e dell'abuso di sostanze tossiche	<ul style="list-style-type: none"> • consumo di alcool e di farmaci e di eventuali sostanze tossiche
27	Acquisto degli alimenti, preparazione dei pasti	<ul style="list-style-type: none"> • lettura e decodificazione dei testi sulle etichette • dieta personalizzata in relazione allo stile di vita • confezione di un pasto

EDUCAZIONE ALL'AFFETTIVITÀ

n. UdA	Titolo dell'UdA	Conoscenze e/o Abilità
28	Relazioni	<ul style="list-style-type: none"> • rapporto tra pari • rapporti sessuali con l'altro sesso o con lo stesso sesso • matrimonio o altre relazioni stabili – ruoli e strutture familiari (es. famiglie mononucleari, famiglie allargate)
29	Preparazione al ruolo di genitori	<ul style="list-style-type: none"> • autorità dei genitori e/o degli adulti • crescita, sviluppo e bisogni del feto e del bambino <p>Imparare ad affrontare la separazione e la perdita di persone care (es. divorzi, separazione, morte ecc.)</p>
30	Relazioni con la persona disabile o malata	<ul style="list-style-type: none"> • rapporti con le malattie fisiche e mentali; rapporti con persone disabili

BIBLIOGRAFIA MINIMA

- P. CATTANEO ET ALII, *Guida alla Professione Docente, La Tecnica della Scuola*, Catania 2000.
- P. CATTANEO ET ALII, *Guida alla Professione Dirigente, La Tecnica della Scuola*, Catania 2003.
- P. CATTANEO ET ALII, *La Progettazione formativa nella scuola, La Tecnica della Scuola*, Catania 2004.
- P. CATTANEO ET ALII, *Dentro la riforma della scuola, La Tecnica della Scuola*, Catania 2004.

LUCIANO CORRADINI¹

L'EDUCAZIONE ALLA CONVIVENZA CIVILE COME SVILUPPO DELL'EDUCAZIONE CIVICA

Punto di partenza di questa riflessione è la concezione della scuola come istituzione pubblica, che abbia i caratteri di una comunità di educazione, di istruzione e di formazione, finalizzata, come tutto l'ordinamento costituzionale italiano, al pieno sviluppo della *persona umana* e alla partecipazione di tutti i *lavoratori* alla vita della Repubblica, attraverso la rimozione degli ostacoli di ordine economico e sociale che limitano di fatto la libertà e l'uguaglianza dei *cittadini*. Nel nostro caso si tratta in particolare di ostacoli di ordine psicologico e culturale.

Il richiamo a questo combinato disposto di solenni parole serve a pensare ai concetti, ai principi e ai valori che esse significano nel testo costituzionale: le riassumo dicendo che la scuola è repubblica che “produce repubblica” (e non solo è da essa mantenuta), nella convinzione che vada pensato in questo orizzonte costituzionale il “pieno successo formativo” a cui la legge 275/1999 finalizza l'autonomia scolastica.

Dall'era fascista alla democrazia repubblicana: il “senso” del curricolo

Ernesto Galli Della Loggia pensa che obiettivi generali di questa densità si raggiungano attraverso l'insegnamento e lo studio delle discipline scolastiche. Non si può dargli torto, dato che è attraverso le

¹ Presidente dell'UCIIM, docente nell'Università di Roma Tre, già ordinario di Pedagogia generale.

discipline che la scuola opera per il raggiungimento della sua missione istituzionale. Ma questa considerazione quasi ovvia non risolve il problema, come anche dimostrano gli insuccessi formativi e gli analfabetismi etici, estetici, civici e politici diffusi fra i nostri giovani.

Durante il Ventennio fascista si pensava che le medesime discipline dovessero servire a formare il fascista perfetto: non era solo questione di libri di testo, ma di un ethos pervasivo, che passava attraverso l'idea dello stato educatore unico e che agiva attraverso la sinergia fra i principali enti di educazione e di propaganda, in particolare la stampa e l'organizzazione militarizzata della gioventù. Caduto il regime e instaurata la Repubblica, a scuola si lavorò ancora con la matematica, con Dante, Machiavelli e Galilei, ma il significato che queste discipline e questi autori assumevano nel curriculum cambiò notevolmente.

Nei programmi scolastici non si diceva ufficialmente nulla nei confronti del nuovo contesto formativo, tanto è vero che in storia ci si fermava alla prima guerra mondiale e che le altre discipline restavano prudentemente nei loro ambiti epistemologici: sicché non si disponeva di un quadro di informazioni, di concetti e di valori che facessero capire ai ragazzi in quale orizzonte di senso, con quali libertà e con quali vincoli si pensasse di formare i cittadini italiani, attraverso le discipline scolastiche.

È per questo che l'UCIIM propose e infine ottenne, a dieci anni dal varo della Costituzione, l'introduzione dell'educazione civica nella scuola secondaria, con dpr 13.6.1958, n.585, firmato dall'allora ministro Aldo Moro.

Civismo e salute nel curriculum: loro centralità e marginalità “parassitaria”. Le “educazioni” fra discipline, vita scolastica e “attività integrative”

Gli estensori del dpr 585 si erano convinti che l'*educazione civica* della scuola della Repubblica, espressione utilizzata per designare il complesso di valori culturali, politici, etici e spirituali da trasmettere e da alimentare nelle nuove generazioni, andava pensata sia come “presente in ogni insegnamento”, sia nella “stessa organizzazione della vita scolastica come viva esperienza di rapporti sociali e pratico esercizio di diritti e di doveri”, sia infine come *nucleo di argomenti etico giuridico politici*, che andavano affidati “all’insegnante di storia”, in *due ore mensili*. La storia veniva ridenominata come storia ed educazione civica: ma il voto era unico, sicché i contenuti di educazione

civica, pur previsti entro un contenitore curricolare “forte”, scivolarono lentamente nella marginalità, tanto da acquisire quasi il carattere di appendice facoltativa, ininfluyente sul profitto degli studenti.

Ufficialmente non fu così, tanto che nello spirito del decreto 585 vennero pensati i programmi della scuola media del 1963: “Nella scuola così concepita, vi si legge nella Premessa, l’abitudine a vivere insieme, già promossa nella scuola primaria, diventa, mediante l’educazione civica, avviamento consapevole alla convivenza democratica”. L’espressione *educazione alla convivenza democratica* sarà utilizzata dai programmi della scuola elementare del 1985.

Nei nuovi programmi della scuola media del 1979 si fece un passo avanti. Il termine *educazione* vi entrò infatti al plurale, riferito cioè a tutte le *discipline*, le quali “nella loro differenziata specificità” furono intese come “strumento e occasione per uno sviluppo unitario, ma articolato e ricco, di funzioni, conoscenze, capacità e orientamenti indispensabili alla maturazione di persone responsabili e in grado di compiere scelte”. La IV parte della Premessa ha infatti per titolo “Le discipline come educazione”.

Si riconosceva però che alcuni aspetti della personalità e della cura che le si deve, pur rilevanti sul piano educativo, non trovano pieno riscontro negli spazi disciplinari e nei relativi programmi tradizionalmente intesi. È questo il caso dell’*educazione sanitaria*, che ottenne una considerazione analoga all’educazione civica: i suoi contenuti, per affinità, vennero integrati nelle scienze naturali, ma non si prevedero per essa ore distinte dalla materia “madre”, come invece era accaduto per l’educazione civica nei riguardi della storia.

Di qui da un lato la ridenominazione delle scienze matematiche fisiche e naturali in “Educazione matematica, scientifica e sanitaria”, dall’altro l’indicazione metodologica di “sviluppare stretti rapporti con i docenti di tutte le altre discipline”, con questa motivazione: “È nell’ambito di questa collaborazione che troverà un posto importante l’impegno di tutti i docenti nel programmare una serie di attività concernenti l’educazione sanitaria”.

Cerchiamo di capire il senso e il limite dell’operazione. Il primo sforzo, in questi due casi, è stato quello di passare dalla presa in considerazione di “nuovi” bisogni educativi di tipo *etico-socio-politico* e di tipo *bio-psichico* (bisogni che si ritenevano non saturati dai programmi e dalla prassi corrente della scuola) alla proposta di dare nuova evidenza, in termini di plausibilità curricolare, a contenuti pur in qualche modo impliciti nei programmi esistenti: il che significa contenuti insegnabili e apprendibili come qualunque altra materia, ma più

direttamente trasferibili nella cultura, negli atteggiamenti e nei comportamenti dei ragazzi.

È come se si trattasse di integratori alimentari caratterizzati da una composizione molecolare più assimilabile dall'organismo, non bisognosi di complesse trasformazioni biochimiche, come accade invece per le materie "canoniche".

Il secondo sforzo è stato quello di identificare le materie che potessero ospitare questi "integratori curriculari": esse sono state identificate rispettivamente nella storia e nelle scienze. Siccome però questi contenuti venivano introdotti non come semplici "cose da sapere", come si sanno le guerre puniche e le funzioni del fegato, ma anche come attivatori di riflessione personale e di assunzione di responsabilità verso beni da conquistare e mali da fuggire, non si ritenne che il compito potesse essere assolto solo con due capitoli in più, nel libro di storia e in quello di scienze.

Di qui, *oltre* il capitolo in più: 1) la chiamata in causa di tutte le materie e di tutti i docenti, per un lavoro di integrazione interdisciplinare da programmare negli organi collegiali (sapendo per di più che le stesse discipline sono strumento di educazione, ossia di sviluppo di atteggiamenti, capacità, competenze); 2) la richiesta di considerare il civismo e la salute come atmosfere, climi culturali, valori da testimoniare e da vivere; 3) l'accento alla "organizzazione della vita scolastica" come "pratico esercizio" di quei valori che l'insegnante di storia e quello di scienze devono insegnare come contenuti, tutti gli altri insegnanti devono richiamare attraverso connessioni e rinforzi; mentre la programmazione d'istituto, dal canto suo, deve recuperare all'educazione e in qualche modo alla didattica, il complesso della "vita scolastica", anche al di fuori dello stretto nesso insegnante/aula/ora/materia.

Una storia della didattica che potesse utilizzare, oltre le circolari e i libri di testo, i saggi di natura scientifica e divulgativa, anche l'enorme produzione cartacea delle nostre scuole e i racconti dei protagonisti, potrebbe dar conto degli sforzi compiuti, per occupare degnamente tutti gli spazi aperti dalle norme, dei processi avviati, dei risultati ottenuti, talora brillanti, per ingegnosità, fantasia, rigore, organicità, talora discutibili, molto spesso al di sotto delle previsioni normative.

Ciò non ha impedito che le linee dell'innovazione, condotte talora sotto il nome austero di sperimentazione, si pensassero all'insegna sia dell'istruzione, centrata sulle singole discipline, lette secondo i rispettivi statuti epistemologici, sia dell'educazione, pensate nelle prospettive e negli spazi proposti dalle norme ricordate.

La legge antidroga, rifugio precario per le “educazioni”, affidate a progetti

Dieci anni dopo, di fronte alle emergenze della droga e dell'AIDS, si riprese lo stesso schema didattico, anche se si parlò di *educazione alla salute* e non più di educazione sanitaria. Del resto lo stesso Ministero della Sanità si chiama ora *Ministero della salute*, aprendo così ad una visione più antropologica e meno tecnica della salute. Data la difficoltà di riformare in Parlamento la scuola secondaria superiore e di procedere al varo dell'autonomia scolastica, tentato invano da Galloni nel 1988, per ripararsi dalla pioggia delle emergenze, che vanno sotto i nomi di disagio, dispersione scolastica, droga, aids, devianza, delinquenza, si cercò di utilizzare l'ombrello della legge Jervolino-Vassalli (legge 162/1990) contro la droga, che prevedeva attività di educazione alla salute, chiamando in causa la scuola e stanziando in proposito risorse economiche da assegnarsi sulla base di progetti valutati da appositi comitati, a livello nazionale e provinciale.

Il Ministero mise a punto i progetti Giovani, Ragazzi 2000, Genitori, Arcobaleno, con una serie di circolari “interattive”: cercò di proporre e di monitorare su tutto il territorio, per tutte le scuole, un complesso di attenzioni che dovevano riguardare il complesso delle discipline, e di attività che, sotto il nome di educazione alla salute, copriva in realtà tematiche relative alle polarità dell'identità personale e della solidarietà mondiale, ossia della persona e del cittadino, ai diversi livelli. Dopo cinque anni di questa esperienza si tentò di fare un passo avanti dando organicità e una più solida configurazione istituzionale all'impegno di sviluppare le “educazioni”, sia in ambito ministeriale, sia in ambito scolastico.

Educazione civica e cultura costituzionale: genesi e significato di un documento e di una direttiva da ricordare

Fu così che il Ministro Lombardi, sulla base di mozioni presentate nei due rami del Parlamento e di una pronuncia del CNPI (23.2.1995, su “Educazione civica, democrazia e diritti umani”), istituì, nel marzo 1995, una commissione di studio sull'educazione civica, affidata alla presidenza dell'allora vicepresidente del CNPI e sottosegretario alla pubblica istruzione. Sulla base delle indicazioni fornite dal decreto istitutivo, la Commissione, composta in un primo tempo da 15 esperti in rappresentanza di diverse competenze disciplinari e culturali e suc-

cessivamente integrata con altri 11 esperti in rappresentanza dei diversi ordini e gradi dell'Amministrazione, affrontò il suo compito in due tempi. In un primo tempo pensò di fare una sorta di seconda edizione della premessa del testo contenuto nel citato DPR 13 giugno 1958 n.585, includendovi tutte le tematiche che sono per così dire "esplose" dal '68 in poi, trovando uno spazio talora occasionale e precario nelle norme e nelle circolari di questo periodo. Basti pensare ai diritti umani "di terza generazione", che riguardano la salute, la multiculturalità, l'ambiente, la qualità della vita, la pace, lo sviluppo, la sessualità, la sicurezza, la comunicazione e l'informazione.

Si è cercato di pensare a queste tematiche non in termini cumulativi, ma in termini integrativi, ossia nei termini di una sintesi che possa presentare credibilmente, a chi fa scuola e a chi ci va, la "paideia" del nuovo millennio, ossia il complesso dei bisogni/valori/diritti sui quali la scuola è chiamata ad impegnarsi dalle emergenze e dalle prospettive del nostro tempo. Da questo lavoro è uscito un documento che va sotto il titolo di "Nuove dimensioni formative, educazione civica e cultura costituzionale", varato con la direttiva 8-2-1996 n. 58 dal ministro Lombardi e inviato alle scuole dal suo successore Luigi Berlinguer, con CM 25.10.1996, n.672.

In un secondo tempo la commissione, integrata, si è impegnata nella riscrittura dei programmi di educazione civica del 1958, tenendo conto non solo delle successive elaborazioni, ma anche della vera e propria carenza di *cultura costituzionale* che caratterizza i nostri giovani, e non solo i giovani. Di questa carenza forniscono ampia documentazione molte ricerche empiriche, sia antecedenti sia successive ai lavori della Commissione. Per questo si è proposto di dare anche *valore curricolare, con voto distinto*, ad una materia che si è proposto di chiamare "educazione civica e cultura costituzionale".

In questo modo si sono voluti raggiungere due obiettivi, tali da ridare nuova vitalità al civismo impallidito degli anni '50, passato attraverso le febbri del '68 e del '77 e le successive crisi di astenia civico-politica, che prosegue all'inizio del nuovo millennio: il primo è quello di allargare lo sguardo alle dimensioni etico-socio-civico-politico-economiche dell'esistenza umana, per identificare una nuova cittadinanza di diverse dimensioni, da quella familiare a quella scolastica, e di diversi ambiti, da quello locale a quello planetario; il secondo è quello di dare concretezza storica a questa prospettiva, in riferimento alla *Costituzione italiana*, un documento-evento che, nel tempo e nello spazio, ha saputo cogliere l'universalità dei diritti umani e disegnare un modello di convivenza e di stato che finora hanno garantito democrazia e pace.

Il materiale relativo al lavoro fatto al Ministero dalla citata commissione del 1995-96, per la riscrittura dei programmi di educazione civica, si trova in *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea*, che ho curato con G. Refrigeri, per i tipi del Mulino di Bologna, nel 1999.

Se le prospettive della *paideia*, attenta alle dimensioni della persona, del cittadino, del lavoratore, del consumatore, sono trasversali a tutte le discipline del curriculum scolastico, la *cultura costituzionale* dovrebbe trovare una collocazione meno precaria in tale curriculum, assumendo *anche* la dignità di una disciplina distinta dalla storia, e quindi con valutazione autonoma, sia pure nel limitato spazio orario previsto dal DPR 585.

Frattanto il ministro Berlinguer rese obbligatorio, negli anni finali della scuola media e della scuola secondaria superiore, lo studio della storia del Novecento. La cosa è stata da un lato applaudita, dall'altro guardata con disappunto, perché costringe a comprimere l'apporto di migliaia d'anni in tempi molto stretti. In ogni caso la Costituzione, varata a metà del secolo scorso, costituisce insieme una svolta e una chiave di lettura delle vicende nazionali e internazionali che precedono e che seguono quell'evento.

Le fondamenta dell'edificio costituzionale, nonostante il tempo passato e i mutamenti intervenuti, costituiscono una specie di "giacimento" di valori etici, giuridici, politici e culturali, tanto più prezioso quanto più frammentato, complesso e disorientante appare l'orizzonte valoriale oggi disponibile.

La conoscenza e lo studio di questo testo appaiono dunque condizioni irrinunciabili non solo per la fedeltà al dettato costituzionale e alla di poco successiva (1948) *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo*, ma per la necessità pedagogica di offrire ai ragazzi una mappa ragionata, una sorta di indice essenziale dei valori/bisogni/diritti/doveri che consenta loro di leggere, di interpretare e di concorrere a trasformare la realtà personale e sociale, nella direzione dell'autorealizzazione e della realizzazione di un mondo più civile e ragionevole.

La Costituzione come contenuto d'insegnamento e come fonte di luce pedagogica per il curriculum

L'educazione civica e cultura costituzionale, che i programmi elaborati dalla citata commissione ministeriale (non entrati in vigore per la fine del governo "tecnico" di Lamberto Dini nel maggio '96) hanno

proposto alle scuole, costituisce un quadro di finalità, di obiettivi e di contenuti educativi e didattici, che andrebbero perseguiti sia nell'ambito della complessiva attività della scuola, che riguarda tutti gli insegnamenti, le attività extracurricolari e i diversi momenti della vita scolastica, sia nell'ambito di un insegnamento specifico, che concorra anche autonomamente alla formazione e alla valutazione complessiva degli studenti.

Tale proposta educativo-didattica è dunque articolata sia in contenuto specifico d'insegnamento/apprendimento, sia in un documento pedagogico, che mette in luce nuove valenze nelle discipline e nelle attività della scuola.

Se non è possibile sviluppare nella scuola tutto ciò che essa implicitamente contiene, si può invece scegliere, come suggerisce la logica ipertestuale, fra concetti che sono fra loro interconnessi e per lo più reciprocamente trasversali, a condizione che si disponga di un "menu" che sia il più possibile completo (e questo abbiamo creduto di trovare nel testo costituzionale), e inoltre di un "programma di navigazione" che tenga conto delle intenzioni di lettura, delle motivazioni, delle capacità, delle possibili sinergie fra temi, discipline, gruppi di studio e risorse esterne alla scuola, nonché naturalmente dei tempi disponibili, sia quelli previsti per gli insegnamenti curricolari, sia quelli previsti per le assemblee, per i consigli, per i comitati e per le libere attività integrative di cui alla direttiva 3-4-1996 n. 133 (dpr 10-10-1996, n.567).

Questa direttiva si connette con le motivazioni e con le prospettive sviluppate nell'ambito dell'educazione alla salute (d.leg.vo 16-4-1994, n.297, art.326) e dei relativi *progetti Arcobaleno, Giovani 2000, Ragazzi 2000, Genitori, CIC*, che hanno offerto agli studenti l'opportunità di essere "promotori di analisi e protagonisti d'interventi, sia al fine di migliorare la qualità della vita scolastica, sia per favorire l'acquisizione di capacità autonome per il conseguimento del proprio equilibrio psicofisico e sociale".

Contro il disagio e il disorientamento va fatta anche ai ragazzi più giovani "l'offerta di relazioni significative, sia con gli adulti, sia con i loro compagni, nell'ambito di gruppi, di squadre, di assemblee di classe: assai utili sono anche le prime esperienze di democrazia rappresentativa, a livello di classe e d'istituto, se opportunamente preparate e assistite" (CM.22-12-1992, n.362). Utili appaiono anche le iniziative di partecipazione a livello civico, come i "consigli comunali dei ragazzi", che ripropongono, aggiornandole, esperienze di democrazia e di autogoverno, sperimentate in Italia fin dal 2° dopoguerra.

Tutto ciò suppone, nei capi d'istituto e nei docenti, in particolare a livello dei consigli di classe, d'interclasse e di sezione, il possesso di: a) consapevolezza il più possibile chiara del quadro generale dei bisogni/valori/diritti/doveri da vivere, da testimoniare, da insegnare; b) disponibilità ad utilizzare il metodo della progettazione e della programmazione didattica disciplinare e interdisciplinare; c) capacità di scorgere valori e temi di rilevanza etico-socio-civico-politico-economica nell'ambito delle diverse discipline e nelle occasioni offerte dagli spazi e dagli eventi interni ed esterni alla vita scolastica; d) capacità di gestire responsabilmente i processi e le dinamiche attivate.

Il docente di storia o di diritto ed economia, a cui è affidato l'insegnamento di educazione civica (e cultura costituzionale nelle secondarie superiori), dovrebbe costituire per tutti i docenti del consiglio di classe *un punto di riferimento*, in quanto incaricato di accostare esplicitamente il testo costituzionale e di fornire un essenziale itinerario di apprendimento, che dovrebbe trovare rispondenze e sviluppi nell'insegnamento di tutti i docenti, in rapporto alla natura delle diverse discipline e al taglio con cui esse siano sviluppate e proposte agli studenti.

Si tratta di rendersi conto delle molteplici valenze di cui dispone il lavoro scolastico, se visto in dimensione formativa: l'irrinunciabile impegno a promuovere l'alfabetizzazione culturale, implicante le fondamentali abilità di lettura, scrittura e calcolo, negli antichi e nuovi linguaggi di cui si nutre la cultura contemporanea, non implica la rinuncia, ma al contrario la sinergia con l'alfabetizzazione etico-socio-civico-politico-economica, ottenibile, come s'è visto, sia attraverso lo studio della Costituzione, sia attraverso l'utilizzazione dei contenuti e dei percorsi proposti dalle diverse discipline, sia attraverso l'utilizzazione delle esperienze di vita personale e comunitaria, spontanee ed organizzate.

Dalla “cultura costituzionale” all'educazione ai “fondamenti della convivenza civile”

L'esigenza di una continuità sia orizzontale, fra diverse discipline, attività, enti e spazi educativi, sia verticale, fra diversi gradi di scuola, sta penetrando sempre più profondamente nella teoria, nella norma e nella prassi della vita scolastica. Ciò vale in particolare per quella parte del curriculum, esplicito o implicito, che assume come assi di riferimento gli aspetti esistenziali, affettivi, etici socio-civico-politici della vita dei ragazzi. I programmi finora vigenti, relativi alla scuola dell'in-

fanzia, alla scuola elementare e alla media, hanno già messo in luce gli aspetti concettuali, metodologici e formativi di questa problematica.

I programmi sperimentali (alcuni dei quali già passati ad ordinamento) per la scuola secondaria superiore prevedono insegnamenti di economia e diritto nel biennio. Restano sullo sfondo, per le scuole secondarie superiori non sperimentali, i programmi di educazione civica del 1958, in assenza dei programmi solo annunciati dalla direttiva 58/1996. Il Profilo educativo, culturale e professionale, finora elaborato nell'ambito del MIUR, assume centralmente questa problematica, anche se le incertezze circa l'iter delle Indicazioni per la scuola liceale e per la istruzione e formazione professionale sono ancora molte.

Formare una persona, un cittadino e un lavoratore secondo il disegno costituzionale, in regime pluralistico e democratico è assai più complesso della "paideia" fascista: anche perché il nuovo ethos democratico non è diffuso, alimentato e sorretto come il testo costituzionale richiederebbe.

Il nuovo contesto normativo è quello della Costituzione modificata, nel Titolo V della seconda parte, dalla legge cost. 18.10.2001, n.3, che prevede una ridefinizione dell'articolazione della Repubblica e dei relativi poteri; ma è anche quello dell'autonomia scolastica, della legge 53/2003, del decreto legislativo n.59, che riguarda il primo ciclo, delle *Indicazioni nazionali* e dei *profili*, che vi sono connessi.

Nelle *Indicazioni* e nei *Profili educativi, culturali e professionali dello studente alla fine del primo e del secondo ciclo d'istruzione*, sono presenti dimensioni e valori che hanno a che fare con l'educazione alla convivenza civile, che viene articolata in *educazione alla cittadinanza, stradale, ambientale, alla salute, alimentare e all'affettività*.

Una riflessione introduttiva a questa materia complessa, che purtroppo non potrà disporre di specifiche ore d'insegnamento, ma che dovrebbe per così dire trasudare da ogni materia e da ogni momento della vita della scuola, si trova nel libro intitolato *Educazione alla convivenza civile Educare, istruire e formare nella scuola italiana*, Roma Armando 2003, che ho curato con W.Fornasa e S.Poli, nell'ambito di una ricerca commissionata dall'allora MPI e presentata nei mesi scorsi dal MIUR, in un apposito convegno internazionale promosso dal Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Roma Tre. Vi sono diversi contributi, anche del sottoscritto, il cui contributo, ha per titolo *Radici e sviluppi dell'educazione alla convivenza civile*.

L'espressione "convivenza civile", secondo l'interpretazione che ne abbiamo dato in questi lavori, si riferisce ad un complesso di dimensioni e di valori che hanno trovato una sintetica e felice formulazione nella Costituzione italiana, che al *pieno sviluppo della persona* e alla *partecipazione all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese* finalizza l'intero nostro ordinamento.

L'annoso problema si ripropone ora in termini nuovi e insieme in termini vecchi. Le novità stanno nell'autonomia, nell'assunzione della convivenza civile a livello di legge 53, nell'esplicito riferimento alle sei "educazioni", intese come valori da promuovere e come temi da far conoscere, attraverso le discipline e nella vita scolastica. Le vecchie difficoltà stanno nel problematico impegno a pensare costantemente come trasversali quei valori e ad ospitare nelle discipline quei contenuti.

In queste materie la continuità fra un governo e l'altro dovrebbe essere valorizzata più della discontinuità. Non ha senso chiedersi se l'educazione è di destra o di sinistra. L'impegno educativo, se è sincero e se vuol essere efficace, non può che essere trasversale ai governi, ai parlamenti, agli enti educativi, ai docenti di diverse discipline: sicché si può parlare in proposito di sussidiarietà diacronica e sincronica, verticale e orizzontale. Dice bene il nuovo articolo 118 della Costituzione: "Stato, regioni, città metropolitane, comuni favoriscono l'autonoma iniziativa dei cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale, sulla base del principio di sussidiarietà".

Questo vale anche per l'educazione, all'interno delle singole scuole, che sono rese autonome dall'art. 117 della stessa Costituzione. Come può cavarsela un ragazzo nella complicata vita di oggi? Deve trovare la possibilità di armonizzare la sua vita con quella degli altri e del mondo.

La capacità di orientarsi nella complessità del presente, riconoscendo e superando il passato e anticipando nella coscienza e nell'intenzione un futuro pienamente umano e cioè pacifico, costituisce un fattore indispensabile di quella *cittadinanza a raggio variabile, locale, nazionale, europeo e mondiale*, che si presenta sempre più come grande meta civile del nostro tempo e come condizione per il suo sviluppo.

Il rispetto e la promozione dei diritti umani, assunti come criterio supremo di orientamento dalle costituzioni di tutti i paesi europei e dai codici internazionali, oltre alla Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea (Carta di Nizza, 7 dicembre 2000), rischiano di apparire

astratte enunciazioni di desideri, se non si studia in concreto la dinamica della loro emersione, della loro affermazione, della loro violazione, nel processo storico di popoli, nazioni, etnie, lingue, religioni, che variamente aspirano all'identità e alla solidarietà, alla competizione e alla cooperazione, alla libertà, all'eguaglianza e alla diversità.

Un ruolo importante spetta in proposito all'università e alla scuola e in particolare agli insegnanti, presenti e futuri. Che cosa significa essere e diventare cittadini di una città, di una regione, di una nazione, dell'Europa e del Mondo? Come si possono condividere, già entro ogni città e ogni nazione, i diritti e i doveri di persone che talora sono o appaiono portatrici di valori tra loro in conflitto o addirittura in contraddizione? Con quale equipaggiamento giuridico, economico, culturale, morale i cosiddetti paesi europei si presentano agli appuntamenti delle diverse unificazioni iniziate e di quelle programmate? Quale ruolo, quali vizi, quali virtù, quale missione immaginiamo di portare nel concerto europeo? A quali condizioni si pensa che si possa continuare a farne parte?

Occorre perciò aiutare gli insegnanti a selezionare almeno in parte il ricco patrimonio di valori e di esperienze dei loro popoli, a costruire un credibile ed efficace "pacchetto" multiculturale di conoscenze utili a capire chi siamo, dove stiamo andando, con chi, verso chi, perché, in vista di quali mete da conquistare e di quali danni da evitare.

Si vorrebbe in tal modo stabilire un ponte fra le ormai consistenti produzioni culturali, pedagogiche e didattiche di diversi organismi internazionali, governativi e non governativi, dal Consiglio d'Europa all'UNESCO all'UNICEF, e la prassi scolastica, sovente incerta su tematiche di questo tipo, non tanto per la spesso citata apatia diffusa, quanto per la difficoltà di trovare contenuti e piste di lavoro effettivamente utili e interessanti.

Le trasformazioni politiche e giuridiche interne e internazionali debbono essere pensate in prospettive di senso criticamente aperte, ma capaci di mobilitare intelligenza, affetti, volontà di convivenza e di superamento di ostacoli, nella consapevolezza dei valori personali, civili e politici che sono in gioco.

Molte vie alla cittadinanza europea e mondiale sono aperte, altre attendono di esserlo, anche con il lavoro delle aule scolastiche e con la responsabile consapevolezza di docenti e studenti.

Non potendo esaminare una per una le sei educazioni della convivenza civile di cui alle *Indicazioni* (che tra l'altro mi sembrano in qualche modo esemplificative e non esaustive, perché per esempio non citano l'educazione all'intercultura e alla pace), mi limito ad ac-

cennare a quella che gode di maggior consenso, a destra come a sinistra, nella scuola come nella società.

Un esempio di esplorazione concettuale: la cittadinanza

Cittadinanza è parola che gode di notevole prestigio, sul piano nazionale e internazionale: come autonomia, professionalità, competenza. Si tratta di termini che hanno circolazione in ambienti sociali e politici diversi, anche contrapposti: termini che sono sufficientemente “freddi”, “laici”, “interculturali”, e nello stesso tempo confinano con problematiche “calde”. Sono come le zone vulcaniche: tutti ci possono camminare sopra, ma sotto c'è magma incandescente.

Cittadinanza è parola che include, che indica appartenenza, diritti, possibilità di partecipare, ma se un poco si va in profondità si vede che presuppone condizioni, che esclude chi non abbia o non sappia procurarsi queste condizioni. E poi, un conto è avere o chiedere la cittadinanza americana e un altro conto è avere la cittadinanza nigeriana. Un conto è...avere un conto in banca (magari senza Bond!), un computer, degli amici ben inseriti in politica e negli affari, un altro conto è avere in tasca solo la carta d'identità e magari una lettera di licenziamento.

Se ci sta stretta la cittadinanza italiana, possiamo dichiararci cittadini del mondo: e questa non sarebbe solo una battuta polemica, perché anche l'appartenenza all'umanità è caratterizzata da diritti e da doveri, sulla base della dichiarazione dei diritti dell'uomo: ma non tutti gli stati ci consentono di esercitare sul loro territorio questi diritti e ci richiedono l'esercizio dei corrispondenti doveri.

L'etimologia della parola aiuta a capire di che cosa si tratta: viene da *civis*, che vuol dire residente, accasato, che ha stabile dimora in un paese: è sinonimo di *incola* o *inquilinus*, abitante, in contrapposizione a *peregrinus*, *nomas*, *vagus*, *sine tecto ac sedes*: dunque il rapporto stabile col territorio è ciò che costituisce la condizione originaria del cittadino: un bene posizionale, da cui dipendono altri beni, più o meno pregevoli, in rapporto a quanto abbia saputo fare la *civitas* a beneficio dei suoi abitanti.

La cittadinanza è il complesso dei cittadini residenti in un determinato posto, che in quanto tali si differenziano da tutti gli altri, quelli che abitano in un altro posto e quelli che vagano nelle selve, parlano altre lingue e sono perciò detti *selvaggi* o *barbari*: genti da guardarsi con timore o con sospetto, che nella migliore delle ipotesi possono considerarsi *hospites*, nella peggiore *hostes*. E l'ospite era sacro.

Cittadinanza, oltre che la totalità dei cittadini, significa anche il titolo di appartenenza a questo gruppo e a questo posto, che in italiano si chiamerà *città*, spesso circondata da mura, contrapposta a campagna, selva, montagna, vasto e vago territorio circostante abitato appunto da selvaggi, barbari, nemici, predoni. Se però andiamo più indietro, troviamo in *civis* una radice *kei*, che significa insediarsi, che nel sanscrito *ceva* significa *caro*.

Dunque il luogo non è considerato da sempre un possesso, ma originariamente una conquista: e non è solo un dato di fatto, ma un oggetto di affetto, di attrazione: sono le premesse affettive della patria.

Ho sott'occhio un articolo del nigeriano Christian Eze Uchenna, giunto in Italia per studiare nel 1982, divenuto ingegnere e imprenditore a Rovigo, impegnato ad aiutare tutti gli "stranieri" della provincia. Ha costituito l'associazione "Cittadini nigeriani in Polesine": si trovano una volta al mese e sono uniti, anche se nella loro terra d'origine le religioni li dividono. Lottano per ottenere un diritto politico che una norma del Parlamento europeo del 2001 loro consente, ma quella italiana no: il diritto di votare sul piano amministrativo, dopo cinque anni di residenza.

Dò la parola a lui: "Anche se sono in Italia da 20 anni e ho cinque figlie, dai 13 ai 4 anni, non mi interessa acquisire la cittadinanza italiana su un pezzo di carta. Mi interessa la cittadinanza sociale, che quando vedi un essere umano come te, lo tratti, lui o lei, come te. La mia intenzione è di fare fortuna per poi tornare in Nigeria, come hanno fatto tanti italiani, che sono espatriati, per poi tornare. Ma in Italia non è possibile da come si sfrutta la gente, per due motivi: il colore, che è una barriera e l'esagerazione delle tasse. Con la legge Martelli c'era la possibilità, dopo tanti anni di lavoro, di avere i contributi INPS in caso di ritorno in Patria.

Adesso, con la legge Bossi-Fini è stata cancellata questa possibilità ed è ancora più difficile fare fortuna e tornare in Nigeria con tutta la famiglia. La mia speranza, conclude, è che chiunque legga questo articolo e che parla male degli stranieri vada a leggere la Bibbia, al capitolo 12 di Genesi, quando Dio ha chiamato Abramo e gli ha detto di lasciare la sua terra e di andare in un'altra a cercare fortuna. Ma anche il Vangelo di Matteo dice che, dopo la nascita, Gesù Cristo è stato portato in Egitto per crescere al sicuro." ("Mi interessa la cittadinanza sociale, non quella di carta", in *Cem Mondialità*, marzo 2003, p.43).

Conclusione

L'educazione in una società disorientata è il titolo di un volume di Wolfgang Brezinka, tradotto e pubblicato dall'editore Armando nel 1989. La società italiana soffre notevolmente della sindrome di disorientamento, che tocca l'intero corpo sociale, ma che si rivela particolarmente negativa nella scuola. La quale si sente priva di un chiaro mandato sociale e di una tavola di valori condivisi, incerta sui suoi compiti istituzionali, proprio mentre leggi e decreti ministeriali le affidano compiti sempre più impegnativi e complessi. Questa situazione determina sovente senso di inadeguatezza e rinuncia a svolgere ruoli che appaiono conflittuali, poco realistici e frustranti.

In questo articolo ho sostenuto che l'educazione alla convivenza civile, che la nuova normativa affida alla scuola, non è un masso erratico, uscito dalla alluvionale produzione normativa delle ultime legislature, ma la riproposizione di finalità e di obiettivi che sono componenti integranti del testo costituzionale e del suo progetto di vita democratica e pacifica.

Se si tiene ferma questa visione, fondata sul piano teoretico, etico-giuridico e sul piano storico, si possono affrontare senza sgomento le tensioni culturali e le difficoltà didattiche proprie della nuova stagione della scuola.

Per tornare conclusivamente alle riflessioni sulla cittadinanza, si può notare, nel discorso dell'immigrato, che una sorta di improvviso fenomeno vulcanico ha rotto il suolo tranquillo del discorso teorico sulla cittadinanza, per far emergere il magma dei gruppi umani e delle civiltà, che si scontrano come placche telluriche lungo le faglie costituite dai confini degli stati, delle etnie, delle culture, delle religioni. Questi fenomeni vanno studiati con l'attenzione del geologo, ma anche con lo sguardo del poeta che, salendo in cielo, guardava "l'aiuola che ci fa tanto feroci", aggiungendo "sì ch'io sorrisi del suo vil sembiante": senza dimenticare le dimensioni sociali, economiche, culturali e l'ordine pubblico, che non è compatibile con qualunque forma di convivenza.

La civiltà sta anche nel senso della complessità, del limite, della parzialità delle soluzioni disponibili, del legame fra diritti e doveri, fra ideali e interessi, fra ragioni dell'amore e ragioni del sangue, che riergono dai fondali delle nostre origini belluine. La civiltà non è solo alle nostre spalle, non è solo patrimonio dell'Occidente e non è stata solo frutto di virtù; ma quel tanto di civiltà di cui possiamo godere è la condizione per spingersi oltre i risultati raggiunti e per lottare con-

tro la tentazione di regredire verso i sentimenti dei primitivi, per di più con gli strumenti della tecnologia atomica. Bisognerà pur trovare il modo di prepararci a salvare e a far avanzare la civiltà, e di utilizzare la scuola anche a questo scopo. A questo proposito ci assiste ancora la sintesi luminosa di Erasmo da Rotterdam: *lectio transit in mores*. Speriamo che sia la lezione giusta.

BIBLIOGRAFIA

- A. ARDIGO' e C. CIPOLLA, *La Costituzione e i giovani. Un'eredità da riscoprire*, Angeli, Milano 1988;
- O. BOMBARDELLI, *Educazione civico-politica nella scuola di una società democratica*, La Scuola, Brescia 1993;
- M. DEL GAUDIO, *A colloquio sulla Costituzione*, SEI, Torino 1995;
- Citoyenneté européenne. Guide à l'usage du formateur*, Racine Edition, Paris 1995;
- G. MORO, *Manuale di cittadinanza attiva*, Carocci, Roma 1998;
- L. CORRADINI e G. REFRIGERI (a cura di) *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea*, Il Mulino, Bologna, 1999;
- B. LOSITO (a cura di) *Educazione civica e scuola. La seconda indagine IEA sull'educazione civica: studio di caso nazionale*, Angeli, Milano 1999;
- Cittadinanza studentesca e autonomia scolastica*, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, 91 Le Monnier, Firenze 2000;
- C. BORTOLANI, *Guida alla Costituzione* Articolo per articolo, Zanichelli, Bologna 2000;
- M. SANTERINI, *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma 2001;
- S. CICALTELLI (a cura di) *Scuola in transizione. La normativa recente della scuola italiana*, UCIIM-AIMC, Armando, Roma 2002.

NOTA BIBLIOGRAFICA RELATIVA A LUCIANO CORRADINI:

- Essere scuola nel cantiere dell'educazione*, SEAM, Roma 1995 (2° ed. 1996)
- Educazione alla salute* (con P. Cattaneo), La Scuola, Brescia 1997;
- Competizione e solidarietà*, Da solo o con gli altri? Fondazione italiana per il volontariato, Roma 1998;
- La dimensione affettiva nella scuola e nella formazione dei docenti*, SEAM, Roma 1998;
- Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea*, Il Mulino, Bologna 1999 (a cura di, con G. Refriferi);
- Il corpo a scuola*, SEAM, Roma 1999 (a cura di, con I. Testoni)
- Educazione alla convivenza civile. Educare istruire formare nella scuola italiana*, Armando, Roma, 2003 (a cura di, con W. Fornasa e S. Poli);

Suscitare uomini e donne più saggi: l'Europa passa anche di qui, in *Quale Europa per i giovani*, I quaderni di Athenaeum, Roma, Edigraf 2003, pp. 95-99;

L'Europa dell'educazione e l'educazione all'Europa, in L.Leuzzi e C.Mirabelli (a cura di) *Verso una costituzione europea*, 9, II/6, pp.679-697;

Sport e educazione, in Enciclopedia dello sport, Arte scienza storia, Istituto dell'Enciclopedia italiana, Roma 2003, pp. 160-186;

La tunica e il mantello. Debito pubblico e bene comune: provocare per educare, Euroma, Roma 2003;

Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni e valori di una professione difficile, (a cura di) UCIIM/AIMC Armando, Roma 2004.

DUCCIO DEMETRIO¹

MEMORIE SCRITTE ORALI: I PROCESSI INTROSPETTIVI DELLA CONOSCENZA DI SÈ

Dalla scrittura autobiografica indiziaria all'autobiografia

L'autobiografia dalla teoria alla pratica

SCRITTURA AUTOBIOGRAFICA DISPIEGATA

AUTOBIOGRAFIA

Cronologia/e	Temi/Passioni di vita	Bilanci apicali
Metafore	Aforismi	Analogie

Album figurato
Castronerie
Memoriale
Diario (professionale – familiare – filosofico...)
Egopoesia
Autoconfessione
Autoritratto
Monologo autoanalitico
Autoriflessione episodica
Novella di vita
Racconto di viaggio
Racconto d'esperienza
Cronaca
Autointervista
Epigramma lirico
Testimonianza esistenziale
Frammenti di memorie (ricordi sparsi)

SCRITTURA AUTOBIOGRAFICA INDIZIARIA

¹ Duccio Demetrio è professore di Filosofia dell'educazione e di Teorie e pratiche autobiografiche all'Università degli studi di Milano-Bicocca e di Siena. Direttore della rivista *Adultià*, ha fondato nel 1998 la Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari www.lua.it.

Decifrazioni personali

Ci ricorda il poeta Fernando Pessoa:

*Che noi si scriva, si parli o solo si sia visti
Rimaniamo evanescenti: E tutto il nostro essere
Non può in parola o in volto giammai trasmutarsi.
L'anima nostra è da noi immensamente lontana:
per quanta forza si imprima in questi pensieri,
mostrando l'anime nostre con far da vetrinisti,
indicibili i nostri cuori pur sempre rimangono.*

...
*Nel profondo di noi stessi restiamo ancora celati
quando il nostro pensiero dell'essere nostro parliamo.²*

Non esiste infatti, forse, luogo più misterioso e indecifrabile di quello che definiamo “interiore”. Di cui percepiamo l'esistenza, ma che non vediamo mai con i sensi; che abitiamo di buona o malavoglia e da cui siamo abitati attraverso un sentire speciale (un sesto senso, *un esprit de finesse*, per Pascal). È uno spazio delimitato sui *generis*, dotato di confini (il nostro corpo che l'ospita) e, al contempo, illimitato, poiché è paragonabile da una sorta di iperspazio narrativo che ci permette di entrare in contatto e di dialogare con presenze, voci, saggezze scaturite anch'esse dalle regioni interiori di chi ha preceduto o condivide con noi una identica sensibilità. Che avvertiamo altrettanto invisibile: rarefatta, mai del tutto comprensibile, se non quando riesca a rivelare una parte di sé che trova una forma nell'autoconfessione, nella scrittura, in musica, in immagini o pensieri che si fanno preghiera, invocazione, icona.

Del resto nelle culture umane, ciò che si rende visibile è sempre l'esito di moti, travagli, felicità interne che aspirano a raccontare del lavoro compiuto, con fatica e tormento, per uscire dall'ombra, da una *non-cosa* che crea però ogni genere di cosa.

Un'architettura, un oggetto quotidiano, un canto, una figura, un comportamento sono le spressioni prodotte da un'intelligenza che cerca di stupire gli altri, quando si aspiri alla gloria, al successo: ad ogni modo, assai diverse da quelle che scaturiscono da una diversa interiorità alla quale soltanto il silenzio, la concentrazione, la meditazione si addicono.

La vita di ognuno letta, filtrata, analizzata e rappresentata da questo luogo diventa un'altra vita. Anche perché, quando cerchiamo di deci-

² F. PESSOA (Sonetto I, da *Trentacinque sonetti*, (1918) trad. it. Passigli, Firenze, 1999:25).

frarla (visibilizzandola) con i linguaggi interiori, essa si presenta più *evanescente*, più *impalpabile*, più *sfuggente* ancora: come appare allo scrittore portoghese Pessoa: il quale aggiunge che lo scrivere, il parlarne, non riesce comunque mai del tutto ad esaurirne la sempre enigmatica natura.

Ogni donna o uomo trova poi nella dimensione interiore la sua più profonda libertà, il suo segreto, il confronto con emozioni e sentimenti inconfessabili. Nelle tradizioni monoteistiche il Dio nascosto, dopo tanto girovagare alla sua ricerca, lo si incontra, alla fine, nel luogo più vicino e dimenticato. In noi stessi: nei meandri della memoria, negli interrogativi taciturni, nella insoddisfazione che ci pervade. Il rapporto con la vita interiore chiede sempre fatica e impegno, laddove se ne vogliono identificare i segni e i codici, nella consapevolezza cui ci si rassegna, ad un certo punto, della sua inafferrabilità. Chi accetta questo, si dispone sulle soglie dell'ascolto che non intende valutare per affermare una propria supremazia, un suo potere.

Ciò – di conseguenza – spaventa i molti che, alla ricerca di certezze, rifuggono dal coltivarla, proteggerla, educarla con cura e pazienza. Consola invece chi non si accontenta mai del visibile, del concreto, chi in essa trova sia un rifugio, sia un'opportunità per meditare sul senso della propria vita e dell'esserci in generale.

Costui o costei appartengono alla schiera di coloro che Rainer Maria Rilke chiamava i “girovaghi” dell'esistenza, gli eterni “fuggitivi”, gli “inquieti” e che:

*fin da piccini
un volere sempre scontento incalza e torce:
Costoro, in continuazione:
...piombano sul tappeto consunto,
liso dal loro eterno saltare, questo tappeto
perduto nell'Universo.³*

Un tappeto che altro non è se non la loro interiorità indagata in ogni suo riposto angolo e che li conduce però, più di altri, a godere con più abbandono e passione della vita, della sua multiformità. Amando, rischiando, compromettendosi.

Nel godimento più del tragitto, del viaggio, che dell'approdo.

È una dimora che ci rassicura, laddove il mondo esterno ci diventi estraneo o lo si rifugga volontariamente, per gustare con maggior intensità la sensazione di essere ancor più vivi e desti.

³ Da R. M. RILKE, Quinta Elegia, in *Elegie Duinesi* (1912-1922), trad.it, Einaudi, Torino, 1978:29.

Quando ci precipitiamo in tal modo, in un'acuta intimità – ora nel dolore, ora nella estasi felice – partecipiamo inconsapevolmente alla storia di questa idea⁴. Dell'epopea, in verità, di quel compito umano – diceva ancora Rainer Maria Rilke – che consiste paradossalmente nel “*trasformare il visibile in invisibile*”, alla quale dietro il loro contributo filosofi, mistici, poeti che tentarono di individuare metaforicamente nei siti più pulsanti e frementi del nostro corpo (il cuore, il ventre, il cervello) la fonte del pensiero di sé. Luoghi della carne, non v'è dubbio, questi che oggi, a dispetto di ogni più sofisticata tecnologia radio-tomografica, continuiamo a non vedere, in quanto la loro natura è ovviamente simbolica. Indicano la presenza di qualcosa che la mente secerne per rappresentarsi comunque questo mondo, il più personale di tutti, celabile e protetto da occhi e orecchie altrui.

Che cosa ci racconta di noi, di quel siamo o crediamo di essere, infatti un muscolo cardiaco ispezionato da una ecografia se non che le sue condizioni godono ottima o precaria salute? Ciò che più conta, a seconda delle risposte mediche, è accorgersi che dai responsi ascoltati quell'interiorità che è ben più di ogni organo materiale, sta vibrando di angoscia o di serenità ritrovata per il pericolo scampato. Ciò ci riporta e riconsegna all'esperienza ineriore nella sua pienezza contraddittoria. L'interiorità cerca la calma e l'assenza di passioni (la *hesykie* monastica o la *ataraxia* stoica) ma, ugualmente, ha bisogno di *taraxia*, di tormento perché attinge a polarità in eterno conflitto: la vita e la morte, il bene e il male, il piacere e la gioia, la tentazione e la rinuncia.⁵

Ore senza tempo

Anche se ci possiamo osservare ormai interamente da soli o se possono frugarci con ogni mezzo, tuttavia, queste parti di noi sono l'emblema dei nostri segreti. Possono giungere persino a fotografare le vibrazioni, le pulsazioni, dei neurotrasmettitori in relazione ad emozioni provate, a stati depressivi, a sbalzi di umore. Tuttavia, ciò che percepiamo in rapporto a noi stessi (come autostima, forza d'animo, voglia di vivere, ecc.), alla nostra storia (come passato, costellazione di ricordi, vissuti esclusivi) o ai progetti futuri (desideri, speranze..) ci rinvia a questioni di altra natura. Dinanzi alle quali lo sguardo iperanalitico, medico o scientifico che sia, deve farsi da parte, per dare spazio ad

⁴ D. DEMETRIO, *L'educazione interiore: Introduzione alla pedagogia introspettiva*, Res la Nuova Italia, Milano, 2000.

⁵ Idem, *Autoanalisi per non pazienti: Inquietudine e scrittura di sé*, R. Cortina, Milano, 2003.

altre letture e decifrazioni dell'interiorità. Perseguibili soltanto con i linguaggi delle più diverse tradizioni spirituali laiche e religiose, poetico-letterarie, figurative, ecc.

Lo spazio interiore si mostra insomma un “luogo dell'anima” in cui la stessa ideadi luogo in fondo risulta poco appropriata, dal momento che la visibilità le si addice per elezione.

Noi non riusciamo mai, in verità, a “guardarcidentro” – anche questa è una necessaria metafora – poiché quel “dentro” designa più che un territorio, pur simbolico, soprattutto un tempo e questo si sottrae alle leggi biologiche della temporalità: nascita, maturazione, decadenza, morte.

Il che rende la questione ancor più complicata. Difatti, quando ci riferiamo al tempo personale ci avvediamo che esso non può limitarsi al calcolo delle ore e dei minuti, che si sottrae alla norma delle successioni, degli stadi, delle sequenze. Se uno spazio interiore, diventando paesaggio noto a chi ne è l'abitatore, è un intrico i percezioni, pulsioni, intenzioni collocabili nell'istante presente, il tempo può esibire una gamma maggiore di oggetti.

Lo spazio evoca lunghezza, larghezza, altezza, profondità. È cioè un contenitore quadridimensionale; mentre il tempo vissuto, pur dotato di altrettante dimensioni di cui la mente fa esperienza (passato, presente, futuro, eternità), travalica la scatola spaziale, si espande trasformando il sentire.

Non ci basta vivere il tempo come cronologia, succedersi delle ore, dei giorni, delle fasi dell'esistenza. I ricordi, pur dislocabili in una storia sequenziale, nelle diverse stagioni della vita, oltrepassano i confini. Il passato interiore non è solo questo. È un presente che non cessa di alimentarci di speranza, nostalgia, di gratitudine o di risentimento. Dove l'essere anziani nel corpo non evita, interiormente, di sentirci ancora bambini. Senza tutti gli anni attraversati e adempiuti. Nel viverlo poi come futuro, il tempo si fa sogno, aspettativa, progetto, desiderio. Il tempo interiore è quindi la consapevolezza di aver vissuto certe esperienze, di aver conosciuto persone mai più incontrate o che, accanto a noi, mutano nel corso del tempo o non muteranno più: poiché non le rivediamo mai più, pur ancora così presenti, attive, parlanti.

Anzi di più.

Il problema, anche in tal caso, qualora si voglia sfidare l'invisibilità, si pone dinanzi al desiderio di descrivere, connettere fra loro (e con qualche mappa) non solo la tipologia dei ricordi, semmai, il senso che questi assunsero per noi nel passato. Ma in una scia che, nell'andirivieni interiore, giunge fino all'oggi e pregiudica o feconda il tempo che ancora deve venire.

Insomma, tempo interiore è sia teatro di movimenti della coscienza cui arbitrariamente diamo impulso che palcoscenico sul quale però, sullo sfondo, si stagliano – finchè la memoria ci assiste – eventi accaduti indipendentemente dal nostro volere. Il tempo è un costrutto mentale e un dato di fatto: L'unico modo per farsene una ragione che rispetti la sua atemporalità temporale consiste nel trattenere o ritrovare i ricordi con l'arte della scrittura in sé.

Il viatico e il tramite della scrittura

La scrittura di quel che proviamo, abbiamo vissuto o creduto di vivere non solo sigilla autobiograficamente quel che crediamo di aver sperimentato lungo l'asse del tempo storico. Essa muta gli episodi della vita in base alle emozioni e agli affetti provati per gli altri, per i luoghi, per noi stessi in certe circostanze che però lo scrivere realizza in quanto illusorietà. Lo scrivere personale non genera mai una imitazione o una copia di quel che siamo stati. Ci colloca nella *mimesis*: ovvero nella trasfigurazione letteraria, nella rievocazione poetica, nella regione delle cose più importanti che la vita ci ha donato o che ci ha sottratto, pur sempre attraverso un linguaggio immaginario.

Il tempo interiore è questo: quanto si cela dentro di noi, scrivendone, diventa irreali ma almeno leggibile. Esponendosi così alla varietà delle interpretazioni, dei dubbi, delle congetture in un circolo che non ha mai fine. Scriviamo per raccontarci e posata la penna ci accorgiamo che non abbiamo detto tutto; ricominciamo da capo e consegnandoci ad un lettore benevolo questi ci restituisce un'altra visione delle cose. Lo scrivente delle nostre cose più intime – ancora con Pessoa – non raggiunge mai una conclusione rispetto a quel che fummo e siamo. Soltanto ci fornisce di noi un'altra versione, diamo vita ad un personaggio di cui conosciamo qualcosa. Quindi lo scrivente di sé non è uno specchio rassicurante se cerchiamo il nostro vero volto attraverso il canone interiore, è semmai una approssimazione al verosimile ed è una voce interna che, pur sforzandosi con ogni mezzo ed artificio di essere chiara e trasparente, della nostra profondità recondita svela null'altro che il suo impossibile, definitivo, svelamento. Quindi essa è mistero: nutrita dal corpo – e a parti del corpo ricondotta – non può dirsi ad esso riducibile; intrico di fatti e di incontri non può su di essi appiattirsi; chimata a svelarsi a qualcuno che ci ascolti o voglia consultare quel che abbiamo cercato di scrivere, torna a nascondersi: Accettarne l'inspiegabilità, in fondo, è già una spiegazione; soltanto

l'empatia o la sintonia con altre inafferrabilità accettate come tali può creare occasioni umane feconde e conversazioni possibili. All'insegna del rispetto, della comprensione delle differenze reciproche, del pudore e del diritto a non essere giudicati e ritenuti quel che mai siamo del tutto o sapremo mai essere. Se lo spazio interiore ci ancora ad una fonte certa, che almeno gli altri vedono, stringono, sfiorano, il corpo che lo ha secreto; il tempo interiore taglia sempre orme, in una instabilità radicalmente inviolabile e invisibile.

Un anziano autobiografo, dalla inequivocabile passione filosofica, ha scritto:

“Lo specchio, incapace di afferrare e trattenere le tracce di qualcosa o di qualcuno, è condannato a vivere solo del presente, privo di un futuro e di un passato.. Così è anche la mia mente, che non riesce a trattenere oltre l'istante del presente il suo pensiero, perché subito se ne presenta uno nuovo, e che non può conservare oltre l'attimo il suo sentire, mentre tutto diviene memoria”⁶

Quanto detto risponde a verità; ad una verità che conosce bene chi si interroga sull'effimero e sui tentativi di trattenere quanto inesorabilmente, una volta lasciato alle spalle, scompare talvolta senza alcuna traccia. Infatti la memoria (da sola) non basta; questa strana materia che intride la mente, ha bisogno estremo dell'ausilio della scrittura, per non essere vinta e inghiottita del tutto dall'oblio.

L'unico antidoto ai limiti del solo pensare e ripensarsi è scrivere: Ma non tutti, anzi sempre in troppo pochi, pur sapendolo fare approfittano di questo privilegio.

In tale impotenza inconsapevole, in questa disabitudine diffusa, certo aggravata da scarsa dimestichezza con lo scrivere, paiono ritrovarsi le tante donne e i tanti uomini che in questo libro corale si sono narrati. Come autobiografi soltanto potenziali, cui altri narratori – e occasionali, ma tenaci ricercatori – hanno conferito alle loro vite, per fortuna, dignità di scrittura. Comunque scrittura dunque, si tratti dell'antica tecnica o di una conservazione audiovisuale. E che altro è infatti un nastro o un film se non “scrittura” di immagini o di voci in moto, cinematografia, o iconografia, appunto? Ogni tecnologia volta a catturare i racconti, a suo modo, assume tutti i caratteri di un ascrittura se consente poi ad altridi connettere, scoprire più in profondità, interpretare ciò che è stato detto o ciò che si è visto.

⁶ EDOARDO BADANO, sta in, *Lo Specchio*, dalla raccolta collettanea a cura de *La camera chiara*, Milano, 2003.

Quando ricordare soltanto a parole (senza ausili tradizionali o innovativi), nella ripetizione interiore, nella rievocazione episodica – estemporanea, conviviale, pedagogica – apparirebbe cosa modesta, dinanzi a quel che si è vissuto e che non può ridursi ad un aneddoto, ad un bozzetto o ad un apologo pedante, buono per i figli e nipoti. Per orecchie e memorie destinate anch'esse ben presto a dimenticare.

Il racconto di se stessi pertanto se non può, non sa, non vuole diventare scrittura, esige che se ne salvi almeno una traccia, affidandosi a chi, invece, lo sappia ascoltare, raccogliere, trasporre in pagine. In tal modo l'autobiografia (nelle versioni traspositive più diverse) anche come beneficio psicologico, perché è l'atto di rappresentarsi, di vedersi, di mettersi in scena che conta, se non può essere vissuta da una miriade di narratori e narratrici in prima persona, può diventare uno specchio almeno affidato alle cure altrui.

Dallo spazio interiore allo spazio condiviso: elogio dei nuovi scrivani

“Non erba ombra di voli il nerofumo della spera...” Ci rammentava Montale nel suo famoso “Gli orecchini” a proposito della crudeltà dello specchio: La scrittura, nel senso grafico più antico, resta comunque la modalità più feconda in tutti i sensi; la più adatta ripensarsi e a far pensare i lettori. Dal momento che niente è in grado di eguagliare il poter rimediare le parole affidate alla carta, il poter ragionare sulle storie raccontate e messe in riga.

Scrivere di sé. O avere la fortuna di trovare qualcuno che in nostra vece scriva di noi dopo averci sentito parlare, è preziosa opportunità. Se non avremo scritto di noi potremo almeno leggere di noi, e non è poco.

Per questo, se una miriade di potenziali autobiografi non può catturare con la scrittura la propria vita, ben vengano altri – privilegiati scrivani – a tradurre tali racconti affinché tutto quel sapere non si diradi e scompaia per sempre.

Chi gode del vantaggio di saper scrivere, prima o poi, di questa facoltà si avvede: imporre un ordine retrospettivo a quanto narrato si rivela un'esperienza necessaria che l'intelligenza, impasto di sentimento e ragione, vuole per trattenere un po' di più qualche “volo” fuggevole collocandolo in un disegno. Per esigenza poetica ed estetica, per far sapere o svelare ad altri, per un puro godimento del pensiero, per la ricostruzione storica: in tutti i casi, per catturare, zavorrandolo con la scrittura, quel che diventa sempre – questa volta con il Brecht di “*Un dì del mese azzurro di settembre...*” – subito vento.

Salvare storie di chi non scriverà mai grazie al privilegio di chi voglia occuparsi di ascoltare e trascriverle è missione umana oltre che culturale e sociale. In difesa di quanto altrimenti svanirebbe: Occorre salvarle per incentivare gli stessi narratori a riappropriarsi della scrittura, affinché si possano – chissà un giorno – realizzare sempre più mappe di situazioni locali affidate alle penne dei protagonisti e non più soltanto alle loro rievocazioni ad alta voce. Con tutti i problemi che la scrittura autobiografica reca con sé. Ricordandone brevemente i preziosi presupposti. È, lo scrivere di sé, talvolta, un appuntamento imprevisto con i propri ricordi che può durare il tempo di una sola pagina: bruciato e risolto in poche righe, che si preferisce non rileggere, per imbarazzo e pudore.

Talaltra, la scrittura si inserisce come abitudine quotidiana, vagliata come un compito in classe, all'inseguimento di concatenazioni e nessi tra i frammenti sparsi di un presente che assiste al suo mutarsi in memoria. Questi, quando si aggregano in racconto riescono quasi sempre a restituirci il profilo di chi si cimenta con la volontà di non dimenticare sia ciò che sarebbe giusto cancellare, sia l'indimenticabile che ci conforta. Nel racconto già è celato l'indizio interpretativo: un accenno alla consistenza o all'inconsistenza di una vita che si è vissuta o della quale qualcosa si è intuito.

Il che rende diverse dalle altre, le persone che si mettono alla prova nell'interminabile iniziazione cui lo scrivere le espone, magari non sempre di sé che però comunque parlano di sé, di come osservavano, spiavano e infine immortalavano donne e uomini "non illustri".

Simili scrittori hanno qualcosa che li rende speciali: per forza d'animo innanzitutto e, poi, per la ragione che costoro sono detentori del senso della traccia e della testimonianza da lasciare, in un gesto di piccola letteratura senza ditori e petulanti critici.

La differenza, tra chi ama scrivere saltuariamente o per diletto duraturo, e chi non approfitta di questa tecnica (tecnologia del sé, la definì Michel Foucault), è ancor più evidente quando allo scrittore o alla scrittrice, in verità, non interessa affatto che qualcuno, nel presente o in un indefinito futuro, legga quel che si è scoperto o trovato vivendo: con i sensi, il ragionamento, le azioni, le passioni: Tra realtà attraversate, deliri e illusioni degli affetti. Immersi nelle storie più rocambolesche, in esse trascinati per i capelli.

Una persona così, donna o uomo poco importa, non si accontenta di raccontarsi e di pensarsi, vuole vedersi trasformata in segni che soltanto per sé possano avere un significato. Soltanto se questa impresa ha successo, in un vaglio autocritico severo, una qualche dignità di stampa è accettata per una sorta di debito contratto con degli sconosciuti.

La scrittura come esclusivo lasciato per se stessi, è cosa che ancora risulta incomprensibile ai più: eppure, ciò accade di notare dinanzi al diffondersi di una nuova consapevolezza collettiva, relativa all'importanza di far da sé, per sé – su di sé, per il piacere, il confronto e la ricchezza, persino l'orgoglio, di percepirsi scrivani egocentrici (eccentrici e innocui), di dedicarsi a se stessi finalmente: Senza misantropie, egoismi, fughe dal mondo o molestie per il prossimo: Nella rivendicazione tacita del diritto a concentrarsi sulla propria vicenda umana, a riflettere su se stessa, ad accettare il destino. Senza il timore di apparire snob, aristocratici o refrattari al genere umano. La storia della scrittura di sé del resto lo dimostra: quando si impone nella sua vocazione e necessità resistenziale, autoterapeutica, religiosa anche. Alla ricerca del riscatto o almeno della rivendicazione della propria dignità, per testimoniare sfidando silenzi e omertà.

La scrittura di sé, e degli altri, da passione interiore diviene passione civile e politica anche quando i ricordi rievocano “una prima comunione”, “cieli azzurri e acque limpide”, “Lo zio Luigi”, “le conversazioni con il padre”, piuttosto che “fili di luna” o “botteghe” o argini e figure temibili o miserie che (per fortuna) non esistono più. Affinché questi e mille altri sguardi non si ritirino nell'Anche della memoria, è necessario propagare, educando fin dall'infanzia, il sentimento caparbio per una scrittura altrettanto caparbia: senz'altro in cambio che non sia il senso etico di aver contribuito a mantenere aperti per sempre quegli occhi sul passato. Sempre troppo pochi, dinanzi allo spreco di scritture potenziali cui in ogni istante assistiamo. Per tale motivo ogni comune, ogni territorio, ogni sistema bibliotecario, dovrebbe far spazio ad “una casa dei ricordi”, ad un archivio di scritture locali, ad una mnemoteca, preferiamo dire, affinché tutti gli scrittori dilettanti possano trovare una dimora adeguata, senza premi e selezioni di sorta, per le loro scritture.

Ne consegue che è forse possibile affermare che le donne e gli uomini “di penna”, senza pretese, sono diversi dagli altrir?/ Senza dubbio: ma lo sono anche coloro che amano raccontarsi consapevoli che la loro vicenda all'apparenza così scontata e comune vale qualcosa certo per chi vuole conoscere e non dimenticare le memorie altrui in tal modo sigillate in un nastro, in un video, in un'antologia come in questo caso. Sia che usino ora la penna ora la voce una volta sola, sia che abbiano deciso – ma non è una scelta meditata, un desiderio semmai – di diventare un poco essi stessi questo strumento insostituibile che li assorbe, per restituirli ad altra forma, senz'altro più umana. Se umano è chi pensa, e non si accontenta di vivere. Se usa la scrittura come un dono

offerto alla coscienza di vivere e di aver vissuto, o almeno se si pone il problema di lasciare un indizio di quel che fu soprattutto fermandolo sullo specchio dell'inchiostro. Più umano allora è anche chi persegue l'illusione di durare, cosa che – a quanto sembra – non accade ad altre creature, che non conoscono a quanto pare nella nostalgia di non poter durare. La scrittura in prima persona o che altri adottano per gli altri ottempera a questa innocente follia: non è volontà di onnipotenza, è semmai concessione al sentimento della malinconia che inevitabilmente i narratori di sé (quale sia il mezzo usato) provano più di altri. I quali, così, ci consegnano rispecchiamenti esistenziali che lo storico, il sociologo della vita quotidiana, lo psicologo della memoria, il filosofo della vita, se lo vorranno, potranno raccogliere e analizzare. Che soprattutto un territorio, dove sono partiti e poi ritornati, è chiamato a difendere e a proteggere: Se, oggi, il bisogno di durare nel ricordo altrui può apparire cosa quanto mai ingenua ed effimera, se la scelta spontanea e disinteressata di chi ama rispecchiarsi scrivendo in proprio o affidandosi alle cure letterarie di altri, può apparire decadente sentimentalismo popolare, occorre ancor più mostrarne tutto il valore politico. Tutta la significatività per quella creazione del senso di apparenza al passato e al presente che una comunità dovrebbe contribuire con ogni strategia a raccogliere e suscitare.

LE BIOGRAFIE PROFESSIONALI

Prof. Duccio Demetrio

- Mi presento
- Tra i ricordi personali, se volessi scrivere la mia autobiografia non potrei mai dimenticare.....
- L'aver scelto questo mestiere ha a che fare con la mia storia?
- Che cosa ricordo con nitidezza del primo periodo in cui ho iniziato a lavorare come educatore? (immagini, problemi, colleghi, situazioni,climi..)
- I problemi con i quali mi imbattei all'inizio, come poi vennero risolti? Grazie a chi, a quali circostanze?
- Mi ricordo di quella volta in cui mi trovai più in difficoltà.
- Mi ricordo di quella volta che mi dissi “quanto mi piace questo mestiere..”
- Che cosa mi ha fatto cambiare in senso evolutivo in questi anni?Ancora una volta ho ringraziato o avrei dovuto ringraziare..
- Oggi quali sono i problemi quotidiani ma anche le soddisfazioni che provo
- Quando mi accorgo che il mio lavoro è utile e serve a qualcuno
- Quali altre aspettative ho verso quello che sto facendo
- Che cosa mi occorrerebbe per lavorare meglio?
- Facendo un bilancio complessivo di questi anni professionali che cosa eliminerei e che cosa salverei?
- Rimescolando privato o professionale a che cosa assomiglia oggi la mia vita?

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., *Il metodo autobiografico*, in *Adultita*, n. 4, Milano 1996.
- ATKINSON R., *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca oformativa, organizzativa e sociale*, Cortina, Milano 2002.
- BIANCO F., FARRELLO P., *Laboratorio dell'autobiografia*, Erickson, Trento 2001.
- CAMBI F., *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma – Bari 2002.
- DEMETRIO D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano 1996.
- DEMETRIO D., *Il gioco della vita. Kit autobiografico. Trenta proposte per il piacere di raccontarsi*, Guerini e Associati, Milano 1997.

- DEMETRIO D., *Pedagogia della memoria: Per se stessi, con gli altri*, Meltemi, Roma 1998.
- DEMETRIO D., *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Roma – Bari 2003.
- DEMETRIO D., *Autoanalisi per non pazienti*, Cortina, Milano 2003.
- DEMETRIO D. (a cura di), *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*, Franco Angeli, Milano 1995.
- FAVARO G. (a cura di), *Alfabeti Interculturali*, Guerini e Associati, Milano 2000.
- FORMENTI L. GAMELLI I., *Quella volta che ho imparato: La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Cortina, Milano 1998.
- LEJEUNE P., *Il patto autobiografico*, Il Mulino, Bologna 1975.
- MICELLA M., *Percorsi tra narrazione trasformazione*, Cleup, Padova 2000.
- MORONI I. (a cura di), *Due paesi in racconto: Anghiari e Monterchi tra memorie individuali e collettive*, Unicopli, Milano 2001.
- POSTER E., *Ogni vita merita un romanzo: Quando raccontarsi è terapia*, Astrolabio, Roma 1988.
- STRIANO M., *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Liguori, Napoli 2002.
- VARANO M., *Guarire con le fiabe*, Meltemi, Roma 1998.

WALTER FORNESA¹

L'“AGIRPENSANDO”
TRA SISTEMI E PROGETTI

Appunti per un “ethos” della coeducazione

*“Cominciate a studiare i vostri allievi, perché,
sicuramente non li conoscete affatto.
Ogni bambino ha modi di vedere, pensare, sentire
che sono suoi propri.”*

J.J. Rousseau

*“Potrebbe una persona assuefatta assuefarsi al
“di punto in bianco?”*

G. Bateson

*“Non ci servono teste piene
ma teste ben fatte”*

E. Morin

Una “borsa” con qualche attrezzo antropologico ed epistemologico

Rileggendo, come pratica ormai corrente, le opere di G. Bateson mi appare sempre più cruciale il ruolo della sua visione antropologica nel definire, in un lento costruirsi di contorni, metafore, metaloghi ed impertinenze, il piano epistemologico dei concetti chiave di “deuteroapprendimento” (o apprendere ad apprendere) e di “patologia dell'epistemologia” (o modi di pensare distorti che producono false certezze).

¹ Docente di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione Scienze dell'Educazione – Università di Bergamo.

In particolare da questa originaria cornice antropologica emergono i concetti complementari di “ethos” ed “eidos”, il primo inteso come “espressione di un sistema culturalmente standardizzato di organizzazione degli istinti e delle emozioni degli individui” (Bateson G., 1936a, trad. it., pg. 113), l’altro connesso alla “standardizzazione degli aspetti cognitivi della personalità degli individui” in una cultura data (Bateson G., 1936a, trad.it., pg.208).

Questa complementarità evidenzia come “in ogni ambiente culturale si affermi una cornice cognitiva ed emotiva dentro cui la maggior parte delle persone finisce per muoversi” (Deriu M., 2000) e quindi l’importanza di una “visione antropologica dei processi dell’apprendere per dare un contesto, una storia, a quello stesso apprendere” (Callari Galli M., 2000).

Anche J.Piaget, seppure con altre parole e riferimenti, pone le stesse questioni quando, attorno agli anni quaranta, riflette sull’“infinita complessità della vita sociale di cui l’educazione è nello stesso tempo il riflesso e lo strumento” (Piaget J., 1969), fino a porsi (e ponendo a noi) una questione ancora oggi cruciale: “come mai la scienza dell’educazione abbia così poco avanzato le sue posizioni” rispetto ad altre aree di ricerca sociale, e come ciò abbia prodotto “un immenso progresso quantitativo dell’istruzione pubblica”, ma solo un certo numero di progressi qualitativi locali” (idem).

E nel domandarsi “Cos’è la pedagogia?” (Piaget. J, 1998, 1a ed. francese), ancora Piaget sottolinea come questa “scienza”, eretta innanzitutto sull’autorità e sulla coercizione insite nella verifica quantitativa della “riuscita”, distolga, con tale giustificazione, gli apprendenti dal cruciale bisogno di (auto)verificare la “propria” soluzione ai problemi “emersi” (e non solo eternamente “dati”), fatto questo “...che impedirebbe la formazione di uno spirito sperimentale (oltrechè), allo stesso tempo, costruttivo e critico (tipico) di un nuovo umanesimo che caratterizza la cultura come processo in divenire” (Piaget J., 1969)

Questi elementi, pur essenziali, definiscono nel mio orizzonte di senso una particolare relazione, una “forma evolutiva”, tra dinamiche sociali, saperi e processi educativi (nella loro estensione concettuale più ampia possibile).

Tale relazione, o meglio rete di relazioni, può, a sua volta, definire un insieme, un sistema, di dipendenze, o di autonomie o di indifferenze (ma: lo “stare in relazione” può produrre indifferenza?). Siamo quindi di fronte non solo ad un aspetto possibile della più generale Storia delle idee, quanto, con la lente batesoniana, ad una storia delle **relazioni** tra idee pensate e (co)agite da “quei” sistemi viventi in un certo contesto.

Ci confrontiamo così con un'etica evolutiva della relazione coeducativa.

Ovvero ad una domanda del tipo: *perché e come* occuparsi di processi educativi nell'attuale fase dell'evoluzione planetaria (tale è la sua dimensione ormai) muovendo dall'ipotesi critica che vede emergere nelle Culture una archetipica e trasversale dipendenza dei processi educativi dagli altri processi sociali (economici, politici, culturali, ecologici, emotivi, ecc.)?

In questa visione, caratteristiche costanti e salienti della storia dei sistemi educativi appaiono essere:

- l'omologazione individuale guidata dalla concezione della “selezione del più adatto” e scandita da itinerari ciclici, veri e propri riti sociali di passaggio e di “orientamento”, fondati su una epistemologia implicita della conservazione e dell'autoreferenza,
- il conseguente rapporto “patologico” con il sapere dominante, espresso dall'applicazione esecutiva di programmi ed obiettivi (la didattica senza cultura) come modello riduttivo, microdisciplinare, della conoscenza,
- la costante opera di decontestualizzazione delle istituzioni educative e scolastiche dalla dinamica dei cambiamenti e delle connesse implicazioni storico-sociali,
- la prevaricazione metodologica, quasi ideologica in vero, dell'approccio positivista “quantitativo-misurativo” (rispetto a quello descrittivo e qualitativo) considerato nei suoi aspetti di **quoziante** intellettuale, emotivo e comportamentale nel mito di una intelligenza perfettamente “esecutiva”,

e ciò per quanto diversi ed opposti tra loro siano, o siano stati, i modelli sociali, politici ed ideologico-etici di riferimento ed il momento storico considerato.

Ad esempio, la stessa archetipica dicotomia innato-acquisito, si dissolve irricognoscibile nella comune pratica scolastica delle microdidattiche e nella misurazione di abilità e competenze, nè si evolve nelle “altre vie” costruttivistiche: l'ostracismo educativo che il '900 pedagogico ha opposto alle epistemologie costruttiviste piagetiana e batesoniana sono un esempio tra i tanti citabili.

Val solo la pena ricordare, a questo proposito, i dati emersi in ambito francese da una ricerca condotta da M. Gilly e J.P. Roux nella quale questa condivisione e compartecipazione di “stereotipi”, “atteggiamenti” e di “credo” metodologico-didattici (quindi relazionali) era presente trasversalmente nel composito campione di insegnanti studiato (ca. tremila), e ciò in modo del tutto indipendente dalla loro variegata

appartenenza sindacale, religiosa, politica, come pure dal percorso formativo, grado, tipologia e ruolo di insegnamento.

Ritroviamo queste emergenze di stereotipi, ad esempio, anche sullo sfondo (e sul piano comunicativo mass-mediale) del problema mal posto (“patologico” direbbe Bateson) relativo all’opposizione tra educazioni confessionale e laica.

Il marcare la differenza ideologica, in effetti esistente, non attenua, infatti, ma toglie attenzione alla sostanziale **identità epistemologica** delle due “forme” educative, infatti entrambe condividono:

- la visione non evolutiva del bambino (non-autopoietica in senso epistemologico), talchè rimane sempre qualcuno cui ‘insegnare’ (cioè dare forma dall’esterno)
- una concezione di intelligenza (quasi sinonimo di mente) quanto meno “dotazionale” da cui discende la stessa visione atomistica di abilità e competenze, unico presupposto psicologico possibile per una concezione determinista del programma educativo e del suo prodotto sotteso: la “mente esecutiva”
- la costanza della visione adultocentrica del programma ove, pur quando si dichiara di ‘mettere al centro il bambino’, non lo si fa mai dal punto di vista dei suoi sogni (possibilità) e potenzialità, ma sempre dei suoi bisogni (necessità) e vuoti, per colmare i quali occorre un adulto, esecutore esperto in programmi, obiettivi e tecniche didattiche (e di visione “giusta” del Sapere)
- la funzione di conservazione sociale ed il ruolo servile dell’educazione a tutela costante dell’esistente, del Sapere costituito e dei valori “fondamentali”, non visti come possibilità (cioè “luoghi utili” della relazione individuale e sociale), bensì come metafora della immutabilità, del controllo e della dipendenza, funzionali ad una visione della società come sistema organizzativamente chiuso.
- la costante indiscutibilità dei presupposti conoscitivi di sfondo, autoescludendo così di fatto l’educazione dalla ricerca epistemologica per collocarla nel riduttivo (ma “scientifico”) ambito di “screening” del metodo più adatto ed efficace (la didattica senza cultura). Per esempio: se da una parte il marxismo era “scientifico ed oggettivo” prima ancora del “fatal positivismo”, dall’altra vi era (e vi è) una verità rivelata, perciò indiscutibile, anche come fondamento (e fondamentalismo) di scienza: sono entrambe questioni di “fede”.
- la sostanziale esclusione del corpo, della relazione, dell’emozione e del piacere da una scuola che rimane fatica, dolore ‘mentale’, dogma, sofferenza relazionale, competizione individuale, coercizione regolativa, rito di iniziazione sociale, così come, nel “Nome della

rosa”, accadeva nell'abbazia governata e poi incendiata da padre Jorghe (ma, ricordiamolo, Jorghe era cieco e non poteva “vedere” il nuovo dei saperi, né goderne).

Ne esce, in sostanza, una visione di educazione e di scuola:

- produttrici di “patologie epistemologiche” profonde fra cui, innanzitutto, l'omologazione dei punti di vista (una sorta di riduzione della ‘biodiversità cognitiva’), come anche la costante necessità di opzione tra dipendenza, fuga e alterità, o la necessità di certezze malricavate, attraverso la stereotipizzazione delle premesse (o principio dormitivo di Bateson G., 1984) o l'uso incauto della categoria di “oggettività”: in fondo la radice del principio di non responsabilità.
- fondate sull'alibi della valutazione misurativa posta sempre come “valore”, selezione riduttiva e riduttrice anche quando “orienta”, “recupera”, attuando didattiche ‘speciali’ o ‘integra’, per quanto sempre alle sue specifiche condizioni di massimizzazione (darwinismo sociale in educazione)
- fondate su didattiche non dinamiche nè flessibili od evolutive e produttrici, per questo, di “accanimento pedagogico” basato, parafrasando Kenny (2000), sulla “corruzione (dello scolaro) attraverso una serie di tangenti preparate con cura”, cioè gl'immacolati rinforzi positivi del comportamentismo, che avvallano la continua confusione concettuale fra contenuti ed obiettivi e la espropriazione conformante del tempo individuale dell'apprendere (uno dei diritti fondamentali dell'apprendente)
- capaci di produrre profezie che si autoavverano che il burocratismo ministeriale eufemizza in ‘mortalità scolastica’, altri in “formazione alla futura classe dirigente”, altri in “appartenenza etnica altra”, in contrasto con l'autobiografia ed il “comporre una vita” intese come diritto all'identità e all'evoluzione
- sconnesse da contesti e convivenze, dalle diversità e dalle emergenze, da cambiamenti e riorganizzazioni, da nomadismi e provvisorietà: in una parola dall'evoluzione e dalla sue dinamiche (il diritto alla “migrazione”)
- responsabili della trasformazione dei bisogni da primari (fame, sete, ecc.) a secondari “bisogni-necessità” (‘io’ ti do da mangiare...). Ciò cambia il piano della relazione e della comunicazione da quello delle domande, proprio dell'autonomia elaborativa dell'interdipendenza, a quello della specificità della risposta, tipico della dipendenza coercitiva (“io so come soddisfarmi”)

Siamo di fronte, e forse già fuor di metafora, al nascere di una sorta di educazione “transgenica”, per nulla inconsapevole, una sorta di intenzionale clone pedagogico del “genoma”, sullo sfondo di un uso strumentale delle neuroscienze, che già la sociobiologia wilsoniana, a suo tempo, ci aveva fatto intravedere (Fornasa-Rossi, 1982), nel prototipo di un allievo mappato, senza ‘malattie’ cognitive, errori, imperfezioni, inattesi, perfettamente “sano di mente” ed apprendente.

Verso un’etica educativa?

Si pone in questo senso una questione di etica educativa (come rapporto “*etohs/eidos*”), nella duplice particolare accezione di etica applicata e di “estetica” come forma evolutiva delle idee (Fornasa W., Trigona R., in press.), in sostanza una questione di “ecologia della mente”.

Innanzitutto, metodologicamente, occorre accettare che

- pensare (e ripensare soprattutto) è “mettere a disagio le parole che usiamo” (Carmagnola F., 2000) e quindi le reti di significati che ne vengono e da cui veniamo;
- “pensare confonde le idee” (Munari B., ed. it. 1999) nel senso sociale di confondere, cocostruire, condividere, cooperare;

Strumento e processo contestuale di ciò è l’“**agirpensando**” inteso, osserva Mary Catherine Bateson, come l’atto del “comporre una vita nel divenire incessante di un’etica e di un’estetica” (Bateson M.C., 1996).

L’agirpensando è quindi connesso con il dialogo e le sue reti evolutive (cfr; l’etica comunicativa di J. Habermas, la comunità illimitata della comunicazione di K.O. Apel, la costruzione di senso di H. Atlan, la virtualità di P. Levy, ad es.), con un dialogo, quindi:

- non ostacolato da rapporti di dominio o disuguaglianze insuperabili perché mantenute tali
- connesso ai concreti e quotidiani modi di vita, alle tradizioni ed alle forme relazionali di una comunità storica
- attento e sensibile alla presenza ed alla storia dell’“altro” (cfr. Levinas, Bruber ad es.)
- imprevedibile a priori e consapevole creatore di nuovi significati e qualità
- “contemporaneamente” autopoietico, cooperativo e competitivo (nel senso originario di cumpetere: chiedere assieme).
- capace di cogliere, vivere e mantenere aperta la differenza/complementarietà fra comunicazione e metacomunicazione (fra parola e metafora direbbe Bateson)

L'agirpensando è strumento e forma per un'etica delle storie, della narrazione (auto)biografica come progetto di “sé molteplici” nei futuri possibili che si aprono inattesi nel gioco della coevoluzione ed interdipendenza fra sistemi viventi e ambienti, nel percorso creativo che va dalla biologica, alla vitalogica alla psicologica, alla sociologica, alla ecologica, alla “etos” logica.

Ciò per superare l'intollerabile senso del “pudore educante” dato dalla tolleranza, sottile ma concreta manifestazione dell'agire benpensante, perbenista, acquiescente, quindi “adatto” e, per questo, fondamentalista nel suo manifestarsi, per accettare, al contrario, la sfida della differenza, delle intersezioni, nel continuo meticcio culturale della coeducazione quale cittadinanza attiva dei punti di vista a disposizione nell'acentrica rete del vivente.

Emerge così lo scenario inusuale di un'etica educativa intesa, appunto, come applicata, contestuale, coinvolgente, implicante, in cui ogni sistema, in quanto vivente, è interpretante ovvero costruttore di senso, di regolazioni, di coinvolgimenti, di sensibilità, di storie, di cominciamenti, di organizzazioni, di apprendimenti, di emozioni, di saperi, di interdipendenze, di autonomie e per questo costantemente in formazione.

Questa etica è situata e “applicata” nel senso di:

- evolutiva e connessa ad una nuova “visione” del mondo e del convivere come lo sono, ad esempio, la bioetica, l'etica ecologica ed ambientale o l'emergente etica economica
- sostenibile perché, come queste, capace di sottoporre ad attenzione critica l'attuale soglia di “sostenibilità” (anche educativa) di un improbabile modello di “sviluppo senza fine”,
- non intrusiva nell'uso delle risorse connesse (nello specifico umane) e nell'impatto con l'ambiente (in questo caso mentale, emotivo e relazionale),
- coinvolta e sensibile ai temi emergenti della democrazia cognitiva, emotiva e relazionale.

Emergenze intrecciate

In particolare, due sono le emergenze che si intrecciano in questo scenario.

La prima emergenza è quella che si può definire la ritrovata “centralità dei processi formativi” nell'era della globalizzazione.

All'inizio del nuovo millennio molti hanno celebrato questo evento. Tra questi, due voci commentano lo stesso evento emergente, pur se con ideologie e sensibilità differenti.

Da un lato L. Turow, economista, teorico e fautore della via occidentale alla globalizzazione sottolinea: “Durante tutta la storia dell’uomo, la fonte di ricchezza è sempre stata il controllo delle risorse naturali: terra, oro, petrolio. Ora, improvvisamente, sta nel “sapere”, nella “conoscenza”. L’uomo più ricco del mondo, Bill Gates, non possiede risorse naturali e neppure eserciti. Per la prima volta nella storia dell’uomo, la persona più ricca del mondo possiede soltanto la conoscenza. L’economia basata sul sapere prende quindi il posto dell’economia basata sull’industria.” (Sole 24 Ore, Inserto, 1/1/2000).

Questa considerazione consente a Turow (che, peraltro, confonde conoscenza con informazione e non coglie, o non vuole, il “sottile” pericolo del “pensare” tutti in Microsoft) di sottolineare come nel nuovo millennio i processi di formazione rappresenteranno il “quarto pilastro” dell’evoluzione economica e che quindi in quella direzione occorrerà investire risorse (e così fare **impresa** in utile economico).

Dall’altro lato, più o meno negli stessi giorni, Alba Sasso dal suo punto di vista di artefice e appassionata attrice dei più importanti cambiamenti della scuola nel nostro paese dice: “La prospettiva dell’educazione permanente produce, come primo effetto, un ripensamento degli obiettivi e dei contenuti dell’insegnamento iniziale. Si tratta, infatti, di un problema per così dire cumulativo: in altre parole più si è istruiti più si può aver voglia o capacità di imparare, anzi questo bisogno nasce, il più delle volte, solo se si è istruiti. E mi viene in mente quanto diceva M. Mead agli inizi degli anni ‘50: – Vedrete che in un mondo che si evolve incessantemente nessuno può avere mai un’istruzione completa. Ciò significa che a scuola i bambini non devono solo apprendere quello che a scuola appresero i loro genitori, bensì devono imparare ad imparare –...” è urgente ragionare di un progetto di scuola che riesca ad intrecciare l’acquisizione delle conoscenze con la capacità d’uso delle stesse.” (Rivista del Manifesto, 1, 2000).

Inaspettatamente due visioni così radicalmente diverse per origine culturale, ideologica ed etica si intrecciano offrendo una riflessione cruciale: per la prima volta, ed in modo esplicito, i processi educativi e formativi, per quanto beni immateriali connessi a processi simbolici (Manoukian, O. 1999), assurgono a nodi centrali e progettuali del cambiamento e non restano strumenti subordinati ad esso.

Siamo, infatti, normalmente abituati a connettere lo sviluppo di una nazione (azzerandone la storia, i riti, le ideologie, le forme di governo, ecc. come prezzo inopinato all’oggettività dell’analisi,) al raggiungimento di alcune soglie espresse da indici economici legati alla produzione di beni materiali e/o materializzabili capaci, per questo, di “og-

gettivare” e concretizzare termini dati sul vocabolario per astratti come ricchezza e povertà: in Economia la povertà è infatti una soglia, un valore non una storia, una vita, un'emozione, un volto (cfr. S. Latouche, 2000 ad es.).

Invece da ora, e sempre più, sarà fondamentale “produrre” beni simbolici e relazionali generando conoscenze connesse a strategie operative capaci di porre nuove questioni, scenari, punti di vista, rivisitando la storia e la memoria individuale e collettiva in senso progettuale, curioso e capace di innovazione di confronto, capace di una molteplicità di geni e di cominciamenti a volte, “senza fondamenti” (cfr Ceruti M.).

Si forma una sorta di nuovo “imperativo etico”: garantire alle nuove generazioni la più ampia possibilità di scelta del punto di vista, di erranza concettuale, di comunicazione, e di rapporto con i “valori” attivi in quel momento (cfr. v. Foerster H.).

Le riflessioni di Turow e di Sasso, a ben vedere, segnano, inoltre, il punto di soglia irreversibile di una storia pedagogica e dei suoi “valori”: i processi formativi non più da riducibili a scolasticismo, a istruzionismo, a programmismo a docimologismo, a evolutivismo comportamentale, riguarderanno ora tutto l'arco di vita in forma permanente, ricorrente ed interdipendente.

I processi formativi già da tempo, in verità, riguardano (e ce lo dimostrano le esperienze dell'extrascuola), i processi costruttivi, le relazioni che li caratterizzano, i contesti in cui evolvono, le organizzazioni in cui emergono, le menti che si connettono nella condivisione dei saperi, i nuovi contenuti e strumenti, la capacità di uso proattivo della memoria.

La seconda “emergenza” riguarda la soglia di frattura epistemologica sottesa e generata dalla irreversibilità del cambiamento dei processi formativi e del loro status di nodo attrattore.

L'evoluzione che ci aspetta produrrà (e sta già producendo) cambiamenti così radicali ed inattesi da poter essere definita e vissuta come “senza fondamenti” (Ceruti M. 1995).

Comincia infatti un'altra storia le cui radici, per quanto reperibili fin nel primo novecento (Piaget, Heisemberg, Wittgenstein, Bateson, Gould ad es.), emergono ora con forza in una visione che supera la necessità di un “ordine invisibile”, di una scienza ossessionata dal “controllo” e quindi operante per semplificazioni e separazioni in leggi immutabili fortemente disciplinari e disciplinanti. Emergono il caos, le varietà, le strutture che connettono, le reti relazionali e comunicative, le visioni globali, il pluralismo evolutivo, le gerarchie mobili, l'in-

terdisciplinarietà, la contingenza, l'incertezza, la progettualità, l'alterità, la differenza, l'apprendere ad apprendere, la competenza evolutiva, l'errore, la domanda.

L'impianto formativo classico con i suoi valori e le sue etiche appare, così, epistemologicamente incapace di partecipare a tale cambiamento trovandosi di fronte:

- *il cambio dei modelli classici dell'apprendimento*. Si passa, infatti, dall'apprendimento, all'apprendere, o meglio all'apprendere ad apprendere, ripensando, in ciò, ruolo e funzione classica dei contenuti, dell'errore e della relazione cognitiva. Emerge prepotente il tema dell'apprendimento virtuale che cambia il concetto di concretezza fenomenologica e quindi della visione usuale dell'esperienza: non vi sono più "dati oggettivi" ma sempre "costruiti in una storia" (cfr. Levy P., 1997; Guattari F., 1992; Edelman G., 1993, ad es.).

La memoria non è più sola "performance", riproduzione fotostatica, scatola nera cognitivista, ma scatola magica, immaginazione, "mondi posti innanzi", proiezione, narrazione delle relazioni individuali nel mondo (si direbbe nei "media": la differenza esistente fra radio e televisione, fra esperienza poetica e linguaggio macchina).

- *irrompe la riflessione ecologica*. non solo intesa come ambientalismo, quanto come "ecologia della mente" capace di ridefinire innanzitutto l'unità mente-corpo, ma anche di fondare la più vasta ed implicante, in senso formativo, relazione mente-corpo-ambiente-futuri. Si crea così l'opportunità di una "competenza evolutiva" come processo verso un "io ecologico" che costituisce una inesplorata soglia (o frattura) dell'identità biografica (Fornasa W., 1999)
- *l'esperienza multimediale connessa alle neuroscienze*. In essa, a scardinare i presupposti formativi attuali, non è il solo, seppur fondamentale, piano tecnologico, comunicativo e simulativo, quanto l'aspetto di condivisione e circolazione dei saperi (la cosiddetta democrazia cognitiva), che si oppone come effetto di processo alla loro attuale privatizzazione o, peggio, intellettualizzazione (nella figura dell'intellettuale, ancor oggi, "organico"). Ironicamente, si potrebbe dire che finalmente si può "copiare" il lavoro e le idee degli altri per rilanciarli, ampliati e disorganici, nella rete.
- *l'affermarsi della "longlife education"*. L'educazione permanente implica lo stare aperti e sensibili al cambiamento e quindi a parteciparvi. Implica il superamento delle conseguenze valoriali e stereotipiche connesse alle periodizzazioni psicoevolutive correnti (come ad es. infanzia/incapacità, giovinezza/irrequietezza, età adul-

ta/equilibrio, vecchiaia/decadenza); implica una disponibilità della società a concepire il “tempo formativo” e le strutture, le opportunità ed le emozioni connesse.

- *l'affermarsi della “community of learners”*. La comunità degli “apprendenti” (o apprendisti, forse) che nascendo, dallo scambio cooperativo in rete o da esperienze di coeducazione nelle comunità delle idee, sottolinea la forza del nomadismo concettuale, dell'erranza, della vicarianza dei punti di vista, dell'alterità, dell'ascolto, superando l'abitudine al territorialismo, alla nicchia, alla competizione indotta, alla relazione gerarchica chiusa, al fondamentalismo della verità univoca e chiusa.

Un (tutt')altro orizzonte etico: quasi utopia

Occorre ora dare ad una riflessione di etica applicata un contesto in cui porsi e abitare. Restringendo l'ambito formativo, mi pare che i processi scolastici di base, attualmente impegnati in un tentativo di cambiamento radicale, possano rappresentare un buon ambiente a questo scopo.

Richiamando quanto precedentemente detto e parafrasando H. Arendt nelle sue “Origini del totalitarismo” (1966), attualmente in questa scuola: “Il bambino non ha diritti in quanto non ha posto nel mondo (del pensiero adulto) che dia alle (sue) opinioni (di bambino) peso ed alle (sue) azioni (di bambino) effetto”.

Ne consegue, come ci ha ricordato Piaget fin dagli anni '40, che: “Bisogna insegnare agli allievi a pensare, ed è impossibile imparare a pensare in un regime (epistemologicamente ed eticamente) autoritario. Pensare è cercare da soli (errare), è criticare liberamente ed è dimostrare in maniera autonoma.”

Tutto si colloca direbbe S. Parrat-Dayana “nella dialettica liberatrice fra l'altro ed il sé” (1994).

Infatti, come è facile constatare, nonostante le scuole, le Carte dei Diritti, le Leggi nazionali e regionali, oggi il bambino è la figura sociale più debole e violata, offesa e sfruttata, come se un'immensa sindrome di “David Copperfield” attanagliasse l'infanzia tutta, anche quella collocata nell'apparentemente protetta e sensibile civiltà bianca occidentale e nelle sue sedi “educative” istituzionali e familiari.

Abbiamo innanzitutto bisogno di un'etica “laica” lontana, quanto più possibile, dall'omologazione cognitiva del pensiero unico e dalle sue armi autogiustificative quali sono i fondamentalismi valoriali ed il

principio dormitivo dei saperi cognitivamente ed emotivamente “adatti” nella nicchia del “non esserci”.

Per questo verranno proposti dei “segnacontesto” utili a riflettere su alcuni “principi” di etica applicata che da essi emergeranno. Principi intesi nel senso non di postulati, quanto di genesi molteplici, inizi, esordi concettuali aperti e nomadi in cerca di confronto e di impertinenza.

I segnacontesto

SCUOLA AUTONOMA. Nel senso di una scuola che sappia:

- ricontestualizzare e rinegoziare il suo rapporto con il potere e con il “sapere” di questo potere (*principio di identità/dignità*)
- passando dal “trasmettere uniforme” al costruire e modulare saperi e “forme” utili nella relazione (*principio microinterculturale*)
- aprendo al “progettare” come prassi della ricerca in azione (*principio del mettersi in gioco*)
- capace di dialogo, ascolto ed interazione con il contesto (*principio del coraggio progettuale e della non autoreferenzialità*)

SCUOLA NON OMOLOGANTE/ONNISCIENTE

- che muova dalle menti e dalla struttura creativa che ne connette le diversità, nell’ottica dell’unicità di ogni mente quale momento (auto)biografico di una più vasta storia sociale e naturale delle idee (*principio dell’osservatore*)
- capace di avviare il processo: “antiriduzionismo-interdisciplinarietà-pluriversità” che la attrezzi a rifiutare ogni forma di fondamentalismo educativo portatore di verità rivelate, necessarie e unilaterali e, con queste, di intenzionalità educativa irresponsabile (*principio di consapevolezza*)
- per questo attenta alle abilità dell’“errare” (*principio del diritto all’errore evolutivo*)
- e capace di favorire domande impertinenti e disequilibranti (*principio del nomadismo curioso*)

SCUOLA SENSIBILE ALL’ECOLOGIA DELLA MENTE

- che consideri l’“ambiente mentale” il primo ambiente su cui porsi questioni di sostenibilità (*principio di valutazione di impatto educativo*)
- attenta al fatto che non si possono insegnare gli stessi contenuti, nello stesso modo, a generazioni diverse e successive (*principio di autobiografia e identità*)

- che muova da un'etica dell'interdipendenza per superare dipendenza ed anomia
- spostata dall'apprendimento (come contenuti in sé) all'apprendere ad apprendere (come forme di relazioni)
- capace di “coltivare” la relazione e l'emozione per andare al di là, negandola, della sola intelligenza esecutiva ed aprendo all'intelligenza creativa (*principio dell'etica della cura*)
- perchè non possiamo “consumare” pensiero oltre un certo limite: esso è un bene immateriale e relazionale non infinitamente rinnovabile (*principio dell'ecologia della mente*)

SCUOLA INTERATTIVA/CONVIVIALE

- capace di fondarsi sull'incontro con l'altro come interrogazione sulla propria capacità di decentrarsi nella regolazione (*principio cooperativo*)
- per passare da “gerarchia che insegna gerarchie” ad “organizzazione che apprende” sensibile alla diversità culturale (*principio dell'ascolto e della narrazione*)
- verso una visione acentrica e nomade (*principio di apertura e flessibilità*)
- collocata oltre i soggetti individuale e collettivo nel comprenderli entro una più vasta intelligenza collettiva di cui nessuno è titolare primo e dove non c'è casa per l'“io unilaterale” (*principio di convivialità*)

Forme dell'“agirpensando”

Infine, queste note di riflessione verso un'etica applicata in educazione non possono evitare di connettere i “principi” enunciati con alcune “forme” dell'agirpensando.

Tra le infinite possibili (sperabilmente) mi soffermerò su tre di queste “forme” che, al momento, appaiono le più urgenti.

Innanzitutto: tenere alto il livello di indignazione per rendere concreto un aspetto del “dasein” haideggeriano, un “esser-ci” *con sensibilità* affondato nella consapevolezza della memoria individuale e sociale e dei futuri possibili. Indignazione che nasce anche dal suggerimento di S. Latouche il quale vede nella relazione tra resistenza-dissidenza-(sopra)vivenza la fondamentale opzione etica dell'uscire dalla legge del più forte, ma non da quella del più debole.

L'indignazione è una “soglia” etica, un'ecologia della relazione, che l'omologazione, man mano, tende a “contenere” fino ad annullare.

Quindi: stare sempre in gioco accettando cambiamento e discontinuità non solo nel prendervi parte attiva, ma prendendo sempre *una* parte, andando così oltre il mito del respinto (principio di militanza solidale). Si può passare così dalla cittadinanza attiva a quella partecipata, a quella conpartecipata (principio socioevolutivo della progettazione compartecipata).

Infine: ampliare la protesta sociale alla protesta ecologica ovvero far evolvere la forma della solidarietà di “classe” (in senso logico, ideologico e sociale) operante secondo il modello relazionale oppositivo “noi contro altri”, alla forma, trasversale alle “classi” stesse ed ancora più radicale (sia ben chiaro), della solidarietà “mente-natura” (essere con gli altri nel mondo).

Il pensare per “classi” (il considerare solo “oggetti”) è anche l’effetto, la finalità cosciente, di un processo autoritario e coercitivo da tutti subito durante l’esperienza scolastica che ha radici nelle stratificazioni valutative e nell’adattamento ai modelli richiesti come meta-apprendimento e segna l’identità, le concezioni e le azioni sociali di ciascuno. Ciò porta a restringere la propria epistemologia ed il proprio agire sulla base della premessa: “Ciò che mi interessa sono io, o la mia organizzazione o la mia specie”(cfr. G. Bateson, 1997).

La solidarietà “mente-natura” (cambiare l’attenzione dagli oggetti alle “relazioni”) opera, invece, secondo il paradigma competitivo del “chiedere assieme” e cooperativo del “con noi” poco presente nella relazione e nell’esperienza educativa in quanto scarsamente manipolabile dagli adulti ed orientato alla reciprocità, tipo di relazione, questo, che si oppone alla gerarchia.

È facile intuire, inoltre, che per qualsivoglia classe, stratificazione sociale, chiesa, ideologia, genere e forma del vivente con le epistemologie, etiche, concezioni e fedi connesse, l’attuale modello di “sviluppo” e le attuali risorse (materiali, immateriali e relazionali) non possono durare all’infinito.

Anzi, probabilmente, nella corrente e premiante ottica competitiva “del più adatto”, i beni relazionali si esauriranno prima di quelli materiali in virtù della progressiva lotta per il possesso di questi ultimi: come dire con Bateson: “c’è una grande possibilità che noi stessi ci estinguiamo per l’impossibilità di adattarci alla pace ed a una tecnologia “povera” (Bateson G., 1997).

In conclusione: “vi è un’ecologia delle idee cattive, proprio come vi è un’ecologia delle erbacce, ed è caratteristica del sistema che l’errore di base si propaghi...” fino ad incorporare “nel nostro pensiero e nella nostra esperienza” la sua tessa follia (Bateson G., 1972)

Tutte e tre queste “forme” ed i loro elementi costitutivi sono ovviamente complementari ed interdipendenti e tentano di contribuire alla ridefinizione dell'“unità prima di sopravvivenza evolutiva” (l'agirpensando?).

Una (breve) conclusione

Il senso etico-operativo delle riflessioni finora avviate sta tutto in una domanda posta da Matteo, bimbo di poco meno di due anni, che, a suo tempo, chiedeva all'educatrice affannata in una spiegazione: “Perché mi insegni?”

Così, nell'inatteso di un'impertinza, l'adulto può subire l'opprimente contropotere dell'“insostenibile pesantezza dell'educare” e del rischio di sé nello scambio con l'altro: come dire, “...l'insostenibile pesantezza dell'educare”.

BIBLIOGRAFIA

- BATESON G., *Naven*, Einaudi, Torino, 1988; *Mente e natura*, Adelphi, Milano, 1984
- BATESON M. C., *Comporre una vita*, Feltrinelli, Milano, 1996.
- CARMAGNOLA F., Intervento Seminario "Abitare le organizzazioni", CISL, Bergamo, 2000.
- CERUTI M., *Evoluzione senza fondamenti*, Laterza, Bari, 1995.
- EDELMAN G., *Sulla materia della mente*, Adelphi, Milano, 1993.
- FORNASA W., *Pensare per progetti*, in "A scuola d'ambiente", ed. M.P.I.- Ecole, Torino, 1999.
- FORNASA W.-ROSSI L., *Psicologia genetica piagetiana e sociobiologia wilsoniana: un contributo al dibattito*, in Manghi S. et al. "Sociobiologia possibile", F. Angeli, Milano, 1982.
- FORNASA W.-TRIGONA R., *Estetica e forme del sapere*, Dattiloscritto a circolazione interna, Univ. Bergamo, in press.
- GUATTARI F., *Chaosmose*, ed. Galilée, Paris, 1992.
- HARENDT H., *Le origini del totalitarismo*, Ed. Comunità, Milano, 1966-1989.
- LATOUCHE S., *Il valore verde*, in: Mortari L. (a cura di) "Natura e...", F. Angeli ed., Milano, 1999.
- LEVY P., *Il virtuale*, Cortina ed., Milano, 1997.
- PARRAT-DAIAN S., *Piaget dans l'école libératrice: la dialectique de l'autre et du meme*, Archives de Psychologie, 162, 1994.
- PIAGET J., *Psychologie et pédagogie*, Denoel-Goutier, 1969.
- KENNY V., *L'apprendere*, in: Mortari L. (a cura di) "Natura e...", F. Angeli, Milano, 2000.

EMANUELE GALTIERI¹

LEZIONI DI PREVENZIONE

L'esperienza della Consulta

Entrare nelle scuole, e attraverso le svariate forme possibili di “attività di prevenzione”, tentare di combattere i cosiddetti “comportamenti a rischio”, significa cimentarsi in un impegnativo esercizio di comunicazione, che per risultare efficace deve essere in grado di abbattere numerose barriere. Non entro nel merito dei messaggi da trasmettere, anche perché non ho le competenze adeguate per farlo, e mi soffermo piuttosto ad analizzare gli aspetti metodologici, basandomi sull'esperienza accumulata nell'organizzazione delle numerose attività della Consulta Provinciale degli Studenti di Bari in ambito di prevenzione. Il primo passo per elaborare un buon progetto sta nell'individuazione degli obiettivi e dei destinatari, da tener sempre a mente fino alla valutazione finale dei risultati ottenuti: ciò può sembrare scontato, ma spesso degli esiti modesti sono dovuti alla sottovalutazione di queste due fasi fondamentali. Premesso che ogni caso differisce dagli altri nella sua particolarità, tentiamo di analizzare in linea di principio i due diversi tipi d'approccio alla materia, appartenenti ad altrettante scuole di pensiero, che per semplificare chiamerò “frontale” e “creativa”. Nonostante si noti una certa inversione di tendenza, delle due prevale ancora la prima, più strettamente legata alla tradizione scolastica italiana: il Dott. Tizio, medico da tre generazioni, sulla sessantina andante, si presenta in una scuola qualunque, in giacca e cravatta con la sua tipica ventiquattrore marrone, e radunato qualche centinaio di scolari nell'*auditorium*, faticosamente prende la parola per sovrastare il brusio dicendo: “Buongiorno, oggi vi parlerò dei rischi derivanti dall'as-

¹ Presidente della Consulta Provinciale Studenti di Bari.

sunzione di alcolici...”. Le reazioni di una platea eterogenea e spesso disinteressata vanno dalla gratitudine (di chi si è risparmiato un paio di pesanti ore di lezione) al rancore (di chi avrebbe addirittura preferito restare in classe), ma nel complesso sono davvero pochi i ragazzi che ne escono convinti a cercare le bollicine del sabato sera in una bottiglietta d’acqua minerale. Infatti, in un approccio “frontale” di questo tipo, si parte sempre dalla convinzione che basti, come deterrente, riuscire a dimostrare la pericolosità di un determinato comportamento; purtroppo la realtà è un po’ più complessa, perché spesso è proprio la coscienza del rischio a rendere attraenti determinate condotte, e perché queste trovano terreno fertile nel disagio, e rientrano quasi sempre nell’ambito di delicate logiche di gruppo. Bisogna inoltre tener conto di quella “distanza insormontabile”² che si instaura, in maniera del tutto indipendente e incontrollabile, fra il mittente del messaggio (il formatore) e il ricevente (gli studenti), compromettendo ulteriormente l’efficacia della comunicazione: tale distanza è “spaziale”, nella stessa posizione che assume il relatore (appunto “frontale”) rispetto all’uditorio, ma è anche “temporale” e soprattutto “culturale”.

Nell’accostarci a quel metodo “creativo” cui ho accennato, è necessario procedere per esempi, perché, in esperienze di questo tipo, il modello progettuale scaturisce di volta in volta dagli studenti stessi secondo il principio della *peer education*. L’attività di prevenzione svolta negli ultimi anni con notevole successo dalla Consulta di Bari, si è basata proprio sull’idea di studente protagonista, intesa come centralità dell’alunno a partire dalla progettazione dell’intervento. Perché però non si faccia retorica, cerchiamo di comprendere come sia possibile raggiungere l’ambizioso obiettivo del protagonismo studentesco, in ambiti particolari come la prevenzione.

Quella che viene spesso etichettata come assenza di valori, ritengo sia più propriamente una diffusa sensazione di inquietudine per la perdita di certezze e di punti di riferimento, che si complica drammaticamente nell’incomunicabilità di questi disagi. Nel mondo dell’immagine e della “comunicazione di massa”, è sempre più difficile per un individuo farsi notare, anche nel ristretto ambito familiare: questa naturale ricerca di spazi spesso conduce in sentieri sbagliati. Una buona attività di prevenzione deve prevedere interventi mirati alla soluzione del disagio, facendo contemporaneamente “informazione accattivante”. Per entrare nel concreto, tra i progetti che la Consulta ha organizzato in ambito di prevenzione figurano anche laboratori teatrali: ad un

² MICHELE BRACCO, *Sulla distanza. L’esperienza della vicinanza e della lontananza nelle relazioni umane*, Stilo Editrice, Bari 2001, pp. 27-45.

gruppo di studenti, guidati da un regista e da docenti opportunamente formati, si è chiesto di scrivere e interpretare degli spettacoli che potessero trasmettere ad altri ragazzi, con il mezzo privilegiato della rappresentazione scenica, quei contenuti appresi durante una contemporanea attività formativa; con un unico progetto è stata quindi offerta la possibilità di coltivare una passione costruttiva come quella per il palcoscenico, inducendo nello stesso tempo a riflettere su temi importanti, quali sono le tossicodipendenze, l'alcol o altro. Evidente anche la ricaduta sulla giovane platea che ha applaudito gli amici e raccolto i "loro" messaggi. Sfido il Dott. Tizio a fare altrettanto. Una simile modalità d'intervento "creativo" è facilmente estendibile ad altri contesti, anche molto differenti da quello teatrale. Un esempio per tutti: ha riscosso un successo quasi inaspettato la progettazione di una "Agenda sul Benessere", nella quale sono state inserite delle pagine informative curate da una commissione di esperti, splendidamente illustrate con i disegni degli allievi d'un Istituto d'Arte; stampata in un buon numero di copie, è finita sui banchi degli studenti baresi.

Per concludere, possiamo generalizzare affermando che il miglior modo per fare prevenzione sia l'investimento, continuo e massiccio, nelle politiche giovanili, in modo da combattere il disagio alla radice, assecondando e incoraggiando le inclinazioni di ciascuno, nel pieno rispetto delle personalità individuali.

COSIMO GUIDO¹

L'EDUCAZIONE AFFETTIVO-SESSUALE NEL QUADRO DELL'EDUCAZIONE ALLA CONVIVENZA CIVILE

Come si sa, una delle novità più significative della riforma scolastica in atto in Italia è l'inserimento dell'educazione alla convivenza civile nel testo ufficiale dei programmi scolastici, cioè delle *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati*.

L'educazione alla convivenza civile ha oggi uno statuto epistemologico ed una complessiva organicità, che per anni la scuola ha auspicato ed atteso.

Certo si può sempre, utilmente, discutere nel merito degli obiettivi specifici di apprendimento per l'educazione alla convivenza civile, individuandone omissioni o ridondanze e si può discutere anche del numero e della scelta delle sei educazioni selezionate per rappresentare l'organigramma complessivo dell'educazione alla convivenza civile: educazione alla cittadinanza, educazione stradale, ambientale, alimentare, educazione alla salute ed all'affettività.

Resta, comunque, il compito istituzionale e quindi obbligatorio, di organizzare attività educative e didattiche relative a specifiche conoscenze ed abilità da trasformare possibilmente in vere e proprie competenze.

Ma ad una condizione di carattere metodologico: partire da problemi reali, personali e collettivi, dei ragazzi, come è detto nelle *Indicazioni Nazionali* per la scuola secondaria di primo grado.

Fra le sei educazioni comprese nell'educazione alla convivenza civile, l'ultima, in elenco, è *l'educazione all'affettività*.

Nell'elenco non appare formalmente l'educazione sessuale, che però viene, comunque, collegata all'educazione affettiva.

Emerge chiaramente, nelle Indicazioni Nazionali, l'assenza formale e la sottovalutazione sostanziale dell'educazione sessuale, pur se da tanti anni diffusamente proposta e sostenuta.

¹ Università di Bari, già ispettore centrale M.P.I.

Certo non manca, per fortuna, qualche riferimento alle tematiche dell'educazione sessuale nel testo dell'educazione affettiva: ma ciò non è sicuramente sufficiente.

Nelle Indicazioni Nazionali per la scuola primaria *l'educazione dell'affettività* si limita, per quanto concerne i riferimenti espliciti alle tematiche sessuali, a richiamare:

- le “differenze psicologiche, comportamentali e di ruolo tra maschi e femmine”;
- “i rapporti fra uomini e donne nella storia”;
- la necessità di tener conto delle loro caratteristiche sessuali nelle relazioni con i compagni e con gli adulti.

Nelle Indicazioni Nazionali per la scuola secondaria di primo grado, *l'educazione all'affettività* (non più *dell'affettività*, come nella scuola primaria) è meno parca di riferimenti alle tematiche sessuali, ma si limita a riferirsi:

- alle “espressioni artistiche dell'affettività e della sessualità in epoca odierna e in epoche passate”;
- alla “connessione tra affettività, sessualità, moralità”;
- alle “modalità relazionali da attivare con coetanei e adulti di sesso diverso”.

Vi è un solo riferimento specifico, ma enunciato in maniera freddamente burocratica e senza alcuna apertura pedagogico-educativa: “anatomia dell'apparato riproduttivo, la fecondazione, la nascita, le fasi della vita umana”.

Per quanto concerne il *secondo ciclo*, ancora in fase di sistemazione concettuale ed ordinamentale, nel momento in cui scriviamo, il *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente* (sia alla fine del diritto-dovere di istruzione e formazione sia alla fine del secondo ciclo di istruzione e formazione per il sistema dell'istruzione liceale) fa riferimento, nel contesto dell'apposito paragrafo dedicato alla *Convivenza civile*, all'esigenza di “conoscere le forme e gli effetti dei disordini sessuali”. Null'altro. Almeno finora.

L'educazione sessuale nella scuola dei nostri giorni avrebbe bisogno di un altro stile e di un suo preciso statuto culturale e pedagogico.

Educazione e sessualità

Oggi, per fortuna, si parla di sessualità senza quel quadro ansioso e clandestino che caratterizzava i discorsi sulla sessualità nel passato.

Anzi stiamo da tempo assistendo a quel grosso fenomeno di costume che è stato denominato *rinascimento sessuale*.

Si tratta, in realtà, di una vera e propria *esplosione del corpo*. Il corpo schizza dappertutto: dai manifesti e dagli schermi televisivi, al cinema ed a teatro, in libreria ed alla radio, nelle palestre e nelle piscine, nelle scuole di danza e sulle spiagge, nei corsi di animazione e psicomotricità e di culturismo, dai rotocalchi e dai fumetti, per finire all'ultimo grido della moda femminile: la gioiosa e impudente mostra dell'ombelico nudo.

È un'orgia di corporeità che avvolge il nostro tempo e connota persino la nostra cultura.

In questo quadro si colloca la nuova cultura della sessualità e quindi l'educazione sessuale.

La famiglia, la scuola, gli adulti

Va, però, subito detto che forse solo la famiglia e la scuola non si sono ancora adeguate ed attrezzate nei confronti del nuovo ruolo che la sessualità svolge oggi nel contesto sociale.

La famiglia e, purtroppo, in buona misura, anche la scuola commettono in genere, ancor oggi, l'errore di rispondere alle legittime attese dei ragazzi con la *conspirazione del silenzio* e della cecità.

Questo comportamento ispirato solo al "far finta di non vedere e non sapere", segna l'abbandono dell'informazione e della formazione sessuale alla mera spontaneità delle occasioni, all'ambiente sociale in cui i ragazzi vivono e, in primo luogo, ai coetanei, al gruppo dei pari: con quali risultati è facile immaginare.

Le famiglie che hanno il coraggio di intervenire in un campo così difficoltoso, finiscono, però, in genere, con l'assumere un atteggiamento fortemente censorio che favorisce l'inibizione e l'isolamento dei figli in una sfera già feconda di fantasie e di emozioni private.

Si può dire pertanto che la famiglia e la scuola ignorano i bisogni dei ragazzi, adottando il metodo del rinvio: "quando diventeranno più grandi se ne parlerà".

Ma a quell'età "i giochi son già fatti" e i ruoli socio-culturali e sessuali sono già in avanzato stadio di esercizio.

Nella scuola italiana è mancato finora un preciso indirizzo orientativo sui grandi temi dell'educazione sessuale, rapportati alle diverse fasi dello sviluppo psicofisico degli alunni, per cui tutto è ancora affidato alla buona volontà dei docenti, dei genitori e degli organi collegiali della scuola.

Esistono, certo, iniziative anche lodevoli, ma isolate e parziali, di educazione sessuale in alcune scuole, ma è mancato e manca un organico respiro programmatico capace di unificare i contributi che all'educazione degli adolescenti possono rivenire dalla medicina e dalla psicologia, dalla sociologia e dalla pedagogia.

Peraltro non sono stati non dico risolti, ma nemmeno affrontati, i problemi operativi attinenti al *chi* (quale docente deve occuparsi di educazione sessuale e ne è istituzionalmente responsabile oltre che esperto?), al *come* (con quali tecniche e metodologie?), al *quando* (in quali ore dell'attività didattica?), al *dove* (nel chiuso del gabinetto di scienze? In classe? In Consiglio di classe o d'interclasse aperto ai genitori ed agli allievi?).

Certo, c'è l'autonomia, ma questo non deve costituire un alibi per non fornire alle scuole indicazioni pedagogico-didattiche più articolate di quelle contenute nelle attuali Indicazioni Nazionali.

Occorre precisare, a questo punto, che, nei confronti della sessualità, gli adulti hanno sempre assunto due contrapposti atteggiamenti: quello della repressione o del silenzio e quello della liberalità e del permissivismo.

Ieri ci si affidava ai rigidi canoni della morale e della religione, oggi agli specialisti, ai medici, ai sessuologi: dal moralismo siamo passati alla *medicalizzazione della sessualità*.

Si pensi che alcuni sessuologi, fra cui i celebri Master e Johnson, considerano oggi il sesso come un bene eccezionale e persino un'eccezionale terapia: la stessa masturbazione, ieri considerata fonte di mali, è talvolta suggerita come cura ansiolitica e rassicurante.

Certo è che bisogna guardarsi, sul piano dell'educazione sessuale, da ogni assolutizzazione come da qualsiasi ingiustificato riduzionismo.

Non si può ridurre la dimensione sessuale alla mera sfera biologica né a quella esclusivamente platonica: l'animalità e l'angelismo non si addicono all'essere umano, nella concretezza delle sue condizioni esistenziali.

Sessualità e relazionalità

L'esercizio della sessualità va inteso essenzialmente come ricerca di più ampie modalità di *comunicazione interpersonale*.

I più noti studiosi della sessualità dicono, a questo proposito, che una buona relazionalità sessuale può avere un forte influsso anche sulle più generali relazioni interpersonali dei soggetti interessati, in quanto favo-

risce l'annullamento delle barriere, la capacità di collaborazione, l'aumento di stima e autostima e la gioia di vivere.

L'educazione sessuale va pertanto orientata in direzione della scoperta del valore dell'incontro e della comunicazione intersoggettiva e del rispetto degli altri: emerge qui il *valore autenticamente democratico dell'educazione sessuale*.

Si delinea così il quadro di una cultura della sessualità che esclude ogni discriminazione e gerarchizzazione dei sessi, ogni mercificazione del partner ed in particolare della donna e del suo corpo: la donna oggetto, l'uomo predatore, il vezzo maschilista, l'amore ridotto a mero sesso, l'ossessione sessistica, il vizio della pornografia non si inquadrano nei parametri di una moderna e civile educazione sessuale. La quale esclude, inoltre e ad un tempo, ogni forma sessuofobica, in considerazione della grande capacità liberatoria di un esercizio equilibrato ed armonico della sessualità.

La sessualità è un *linguaggio della persona* e pertanto non rappresenta né un fattore isolato e secondario né un elemento privilegiato dello sviluppo integrale della persona.

Sarebbe d'altra parte molto riduttivo confinare l'educazione sessuale alla semplice preparazione alla procreazione.

Anche se si rifiuta la acritica assolutizzazione della piena autonomia della sfera sessuale rispetto al contesto dei bisogni e delle dimensioni della persona, non si può non convenire che la sessualità umana, proprio perché umana, va ben oltre la genitalità e si realizza con una ricchezza ed una creatività di forme (diverse da cultura a cultura) che vanno al di là del proposito procreativo.

D'altra parte il principio della paternità e della maternità responsabili laicizza la sessualità ed esalta i termini di una procreazione razionale.

Un'altra fondamentale dimensione connota l'educazione sessuale, questa volta non diretta alla scoperta dell'altro, ma di sé: la ricerca della *identità personale*, la scoperta e la conoscenza del sé, del proprio essere fisico e psichico, della propria intimità, del proprio corpo, cioè della personale maturazione come uomo e come donna.

L'educazione sessuale

Occorre, in primo luogo, fare attenzione ad evitare che i suggerimenti offerti ai ragazzi, nel quadro dell'educazione sessuale, siano *autobiograficamente* legati solo alle soluzioni date ai propri problemi sessuali: si eserciterebbe una indebita violenza pedagogica e ideologica contro i giovani.

Inoltre è indispensabile rassegnarsi a *sfatare le favole*: i miti delle cicogne, del cavolo, del bacio procreatore vanno definitivamente banditi.

La sincerità e la veridicità devono essere segni distintivi dell'educazione sessuale moderna.

È necessario evitare ogni *interferenza ideologica*, in un campo così delicato e prezioso.

Va sicuramente bandito ogni ingombrante *moralismo* e qualsiasi *terrorismo* psicologico in vista di una formazione serena e *completa* della personalità.

Bisogna insistere sulla *completezza dell'educazione sessuale*, perché tale principio viene solitamente trascurato.

L'educazione sessuale, infatti, che deve cominciare fin dalla scuola dell'infanzia e ancor prima, ha bisogno di essere edificata *anche* su un'appropriata *educazione sensoriale*: ne deve essere coinvolta l'educazione di tutti i sensi, in particolare della vista, dell'udito, del tatto, strumenti efficaci della sessualità.

Valga un solo esempio: la sessualità dell'essere umano, nella civiltà contemporanea, dipende fortemente dagli stimoli visivi. Il cinema, la televisione, la stampa hanno conferito all'occhio la dimensione di "zona erogena primaria" e all'uomo, e ancor più al bambino, la condizione di eterno *guardone*: da qui la necessità di un'educazione visiva, di *un'educazione alla visualità come base dell'educazione sessuale*.

La completezza e l'articolazione dell'educazione sessuale ne escludono quindi la riduzione ad *un'appendice di scienze naturali* (come, in genere, è stato finora), che parta dalla biologia o dall'anatomia o peggio ancora che si soffermi a lungo sulla descrizione della *patologia sessuale*: per questa ragione l'educazione sessuale non può essere impartita da un medico, ma da un insegnante, cioè da un educatore, opportunamente aggiornato e specializzato.

Quanto mai opportuno è il rispetto del grado di sviluppo dell'allievo, che significa rispetto non solo del livello cognitivo, ma essenzialmente di quello emotivo, proprio in considerazione del fatto che, specie nel campo dell'educazione sessuale, *ad ogni nuova scoperta cognitiva corrisponde una forte carica emotiva*.

In questa ottica è pertanto vero che l'educazione sessuale non può essere isolata dagli interessi della persona e della sua globale educazione: ne è infatti coinvolta la dimensione affettiva ed emozionale, quella estetica e sensoriale, quella ludica e sociale.

Conclusioni

Per riassumere e concludere, possiamo allora dire che le funzioni della sessualità sono essenzialmente riconducibili a tre: funzione riproduttiva, ludica e relazionale.

La *funzione riproduttiva*, come abbiamo già detto, non esaurisce la ricchezza della *sessualità umana*, anche perché non legittima la sessualità di una coppia che non ha o non può o non vuole avere figli, né quella degli anziani o dei giovani non ancora sposati e persino dei bambini (da Freud in poi siamo tutti convinti che la sessualità non è prerogativa solo degli adulti).

La *funzione ludica* introduce nella sessualità le dimensioni ineliminabili della gioia, della creatività, del piacere e della gratificazione.

La *funzione relazionale* stacca decisamente la sessualità umana dalla biologia per realizzarsi nell'*incontro* fra due persone, nella relazione, nel bisogno dell'altro, nella comunicazione, nella simpatia, nel dialogo (anche senza parole), nell'affettività e nell'*amore*.

Pertanto se la funzione distintiva ed assolutamente insostituibile della sessualità è la relazionalità, che recupera e definisce le altre funzioni, l'*obiettivo primario* dell'educazione sessuale sta nell'educazione all'incontro, al dialogo, all'amore, all'affettività, alla simpatia umana ed alla comprensione fra le persone.

Infine, appare utile aggiungere, a titolo meramente indicativo, che l'educazione sessuale, naturalmente in relazione ai diversi gradi di scolarità, può avvalersi di alcuni fondamentali punti di partenza, metodologici e didattici, che hanno valore essenzialmente propedeutico:

- 1) *tatto e sensibilità* nell'approccio;
- 2) *clima di serenità*, di curiosità intellettuale, di verità (bando alle bugie e alle cicogne, come abbiamo già detto);
- 3) *sdrammatizzazione* di ansie, tabù, inibizioni, "peccati";
- 4) *bonifica culturale dei pregiudizi*: maschilismo, sessuofobia, mercificazione del sesso, pornografia, moralismo;
- 5) *gradualità e completezza*, recuperando quindi, è bene ripeterlo, anche l'educazione sensoriale. L'educazione dei sensi *deve*, pertanto, sempre accompagnarsi a quella dei sentimenti e degli affetti;
- 6) *psicomotricità segmentaria* e differenze anatomiche;
- 7) *coscienza del proprio corpo* e relativa verbalizzazione, libera da antiquati condizionamenti;
- 8) *sviluppo e trasformazione del corpo* e della sessualità maschile e femminile, dalla nascita alla vecchiaia;

- 9) *analisi socioculturale dell'identità di genere* (ruolo maschile e femminile);
- 10) *ricerche sugli stereotipi* (in famiglia, sui libri, in TV);
- 11) *esame del rapporto con i compagni*, con la fratria, con i genitori, con i nonni;
- 12) *analisi dei vissuti*: gestualità ed espressioni con richiami sessuali;
- 13) *indagine specifica sui linguaggi con riferimenti sessuali*: pubblicità, fumetti, televisione, computer, internet;
- 14) *disamina del linguaggio volgare e di quello scientifico nella sfera sessuale*;
- 15) *conoscenza e prima valutazione critica* del dibattito scientifico in corso sulla componente affettivo-sessuale dell'innamoramento: ruolo e significato dell'amore platonico, di quello romantico e di quello erotico; conseguente ruolo della chimica cerebrale durante l'innamoramento (forte incremento di *dopamina* – sostanza in genere motivante e stimolante – e contestuale decremento di *serotonina* – sostanza in qualche modo calmante); rilettura critica dell'amore anche come possibile stato patologico, che può colpire, con un forte *effetto doping*, il cervello, determinando comportamenti personali anomali (pensiero fisso, ossessioni, ansie, manie, lacrime ed affanni, perdita dell'appetito, ecc), come accade, specie in giovane età, a chi “*perde la testa*” per la persona amata o, come suol dirsi, a chi è “*pazzo d'amore*”.

L'educazione affettivo-sessuale può ovviamente partire solo da alcune o da tutte o da altre indicazioni metodologico-didattiche: importante è però che tale attività educativa sia scrupolosamente programmata e poi svolta da *docenti esperti*.

ALBERTO PELLAI¹

LINEE GUIDA METODOLOGICHE PER GLI INTERVENTI DI PREVENZIONE IN PREADOLESCENZA E ADOLESCENZA

La prevenzione in pre-adolescenza

La preadolescenza è una fase molto importante del percorso di crescita, all'interno del ciclo di vita. Si dismettono i panni di bambino e ci si prepara ai radicali cambiamenti che connoteranno il periodo dell'adolescenza. Si smette di fidarsi e affidarsi in toto agli adulti e a ciò che essi scelgono e decidono per chi sta crescendo. Compare, cioè, la prima forma di autonomia e autodeterminazione che ha delle ricadute immediate anche sullo stile di vita e sulle scelte concrete che devono essere giocate nella quotidianità. Per la prima volta, il soggetto preadolescente si trova a poter costruire un'immagine di sé diversa da quella che l'adulto ha pensato per lui/lei. Questo significa cominciare ad individuare uno stile proprio nell'abbigliamento, nelle letture, nella musica e connotare tale autonomia decisionale anche con aspetti comportamentali inediti. Le prime sperimentazioni tabagiche, le prime uscite autonome con gli amici: sono solo alcuni esempi di comportamenti che vengono messi in atto con evidenti significati intrapsichici per il preadolescente e al contempo, con ricadute evidenti per la sua salute e complessivo benessere a breve, medio e lungo termine.

Fondamentalmente la preadolescenza è un'età che deve interessare chi si occupa di prevenzione per tre motivazioni principali:

- a) il pre-adolescente utilizza questa fase del suo ciclo di vita per “mettere a punto” tutto ciò che ha appreso e sperimentato nella sua vita, decidendo cosa tenere e cosa scartare. Lo fa in modo spesso estem-

¹ Ricercatore presso l'Istituto di Igiene e Medicina Preventiva dell'Università degli Studi di Milano.

poraneo e impreciso, ma è chiaro a tutti gli adulti che questa è proprio una fase in cui si rischia di abbandonare molte delle certezze del passato, se non sono state vissute e connotate con sufficiente autodeterminazione e presidiate in modo originale e significativo dalle agenzie educative. Alcune esempi, che possono chiarire facilmente questa affermazione riguardano l'abbandono della pratica religiosa, che, slegata dall'obbligo della frequenza obbligatoria alla catechesi di preparazione ai Sacramenti, corrisponde, per molti ragazzi e ragazze, ad una vera e propria fuga. Lo stesso può succedere relativamente alla frequenza delle attività presso associazioni quali gruppi scout e parrocchiali o sportivi. In preadolescenza, insieme ai panni del bambino, il preadolescente dismette anche alcune attività che non ritiene significative per il suo percorso di crescita, e quasi sempre si tratta di quelle attività in cui non ha potuto giocare un ruolo da protagonista, non si è sentito coinvolto come persona, ma soltanto come "oggetto" cui venivano affidati compiti e doveri. La stessa esperienza di frequenza della scuola media inferiore, può diventare problematica. Alunni che fino all'anno prima erano scolari modello, si trasformano in soggetti demotivati e svogliati, che vivono il proprio impegno scolastico senza tensione.

- b) Il preadolescente abbraccia con entusiasmo nuove passioni, interessi e gruppi sociali di riferimento. La pre-adolescenza, quindi, oltre che età di dismissione di ciò che viene associato alle abitudini e all'età dell'infanzia, è anche età di adesione ad innovazioni che proiettano il soggetto in avanti, verso la sua idea di futuro e verso un'immagine di sé più "grande", libera dal controllo e dalle ingerenze degli adulti. Questa voglia di innovazione spesso porta il preadolescente ad intraprendere azioni che avranno lunga durata e intensi significati nella e per la sua vita. Si entra in un gruppo musicale, in un'associazione sportiva o culturale. Ci si appassiona ad un complesso pop o rock e vi si rimane fedeli per anni, a volte per tutta la vita. È fondamentale che l'educatore e le agenzie educative in genere sappiano canalizzare queste potenzialità e idealità, peculiari di questa fase dell'esistenza, in modo da aiutare il ragazzo a interessarsi e coinvolgersi in attività educativamente "importanti" in grado di sostenere il percorso di crescita, svilupparsi appieno nel corso dell'adolescenza e poi accompagnare il soggetto verso l'adulthood. L'attività motoria e sportiva, per esempio, costituiscono proprio una di quelle attività che, se scelte e perseguite con passione in preadolescenza, possono durare tutta la vita. Contemporaneamente sappiamo che proprio in adolescenza l'attività motoria viene fre-

quentemente abbandonata, e quando ciò avviene, è per sempre, cioè il soggetto con poca probabilità tornerà ad abbracciare la pratica motoria nelle fasi successive del suo ciclo di vita.

- c) Molte delle attività associate al rischio comportamentale in pre-adolescenza e adolescenza vengono intraprese per sperimentare una forte ricerca di sensazioni (sensation-seeking). L'attività sportiva, per esempio, è in grado di assolvere tale funzione di sensation seeking, in una direzione evolutiva e non disfunzionale, come spesso avviene attraverso la sperimentazione di sostanze ad azione psicotropa o attività sessuale promiscua. L'adulto deve aiutare il preadolescente ad abbracciare attività di risk taking (ricerca del rischio) che promuovano sane sperimentazioni di ricerca di sensazioni forti, condizione che è fisiologica e fase specifica in questo momento del suo ciclo di vita.

La complessità delle variabili psicologiche e intrapsichiche che connotano le fasi evolutive della preadolescenza e dell'adolescenza richiedono lo sviluppo di linee di indirizzo metodologico e strategico in educazione alla salute che sostengano un'azione preventiva non solo basata sull'approccio informativo e/o cognitivo. Di seguito fornirò alcuni elementi di indiscussa importanza per la progettazione di azioni preventive in questa fascia d'età.

1. Intelligenza accademica versus intelligenza emotiva

Uno degli aspetti maggiormente discussi e dibattuti nell'ambito di programmi di prevenzione rivolti agli adolescenti è rappresentato dai contenuti proposti e ritenuti potenzialmente più efficaci.

Solitamente gli operatori tendono a portare in una classe interventi ad alto contenuto cognitivo, dove ciò che viene messo in gioco è la loro cultura professionale e competenza tecnica. Un tipico esempio in questo senso è costituito dagli interventi di educazione sessuale proposti nelle scuole superiori a partire dagli anni '90 e motivati dalla grande preoccupazione associata alla diffusione dell'infezione da virus HIV. Migliaia di adolescenti sono stati coinvolti in interventi educativi finalizzati a ridurre il rischio di infezioni sessualmente trasmesse e di gravidanze indesiderate, attraverso la spiegazione dell'utilità dell'utilizzo preventivo del profilattico. Ciò nonostante, tutt'oggi, proprio adolescenti e giovani rimangono uno dei gruppi a più alto tasso di incidenza di malattie a trasmissione sessuale. Tale paradosso costituisce un indicatore eloquente di quanto interventi ad elevato contenuto tecnico risultano poco significativi rispetto ai reali bisogni preventivi dei soggetti adolescenti.

Gli adolescenti si avventurano nei percorsi che più mettono a rischio il proprio modello di salute spesso perché incapaci di riconoscere, decodificare e autodeterminare le loro esperienze emotive nella relazione con i pari e con gli altri più in generale. Molti adolescenti cominciano a fumare, usare sostanze ad azione psicotropa o si trovano coinvolti in situazioni connotate da elevata promiscuità sessuale, in quanto incapaci di resistere alla pressione dei pari, gestire validi ed efficaci modelli di autostima, utilizzare competenze relazionali, comunicazionali e di negoziazione tali da consentire reali scelte autodeterminate, e non indotte o subite passivamente.

L'educazione alla salute, come disciplina finalizzata alla promozione di stili di vita e comportamenti in grado di potenziare il benessere individuale e collettivo, ha ultimamente fatto proprie queste modalità di approccio ai temi del rischio comportamentale. L'approccio cognitivo dell'esperto portatore di una cultura altamente tecnica e professionale, è stato sempre più integrato con il bisogno di promuovere l'acquisizione, all'interno del gruppo dei pari, di "meta-competenze", definite nella letteratura di settore, "life skills" (competenze di vita).

Il modello dell'intelligenza emotiva, proposto da Daniel Goleman², riferimento imprescindibile per promuovere questo spostamento nello stile di conduzione degli interventi, mette a fuoco lo sviluppo di due componenti dell'intelligenza individuale:

- a) *l'intelligenza intrapersonale* (o intrapsichica), definita da Howard Gardner³ come la capacità di conoscere se stessi, i propri punti di forza e i propri limiti
- b) *l'intelligenza interpersonale*, da intendersi quale competenza in grado di rendere valide ed efficaci le relazioni con il prossimo di cui si riescono a riconoscere espressioni e reazioni emotive, integrando perciò tali istanze all'interno di interazioni funzionali e valide.

2. Il gruppo classe come risorsa

Tradizionalmente, gli interventi preventivi sono rivolti ad una classe che diventa "target" e recettore di azioni pensate, condotte e veicolate da adulti esperti. È un modello di lavoro che separa i sistemi coinvolti in due fronti ben distinti: da una parte c'è un adulto esperto e competente, pronto a trasmettere il suo "Know how" nel corso dell'azione preventiva. Dall'altra, c'è un gruppo classe che "riceve" e

² D. GOLEMAN, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli Editore.

³ H. GARDNER, *Le intelligenze multiple*, Feltrinelli Editore.

passivamente assorbe ciò che viene trasmesso per poi eventualmente rielaborarlo in altri momenti, occasioni e contesti.

Questo approccio è tipicamente in gioco in tutti i contesti di apprendimento organizzati secondo il classico modello dell'apprendimento accademico. Tale schema risulta soprattutto controindicato negli interventi di prevenzione rivolti agli adolescenti. In esso, infatti, si perpetua un modello relazionale improntato alla figura dell'adulto che sa (e perciò insegna) e del bambino che ignora (e perciò impara). Ma l'adolescenza è proprio la fase dell'esistenza in cui ogni soggetto è invitato a costruirsi una visione propria della vita e del mondo, allontanandosi da modelli di stretta dipendenza dalla sfera di controllo degli adulti. Inoltre, l'adolescente, per la prima volta nella sua vita, si trova dotato di un apparato psichico potenzialmente in grado di sostenere (ma come abbiamo visto non sempre avviene) processi di pensiero completi e complessi, di produrre elaborazioni in grado di attribuire significato e valore alle esperienze emotive. L'adolescente non si trova cioè soltanto in balia di un'attivazione sensoriale che lo può spingere verso attività di sensation seeking (molto temute dagli adulti e spesso in grado di mettere in stallo e/o a rischio il percorso evolutivo). Egli è, infatti, un soggetto capace e competente, in grado di condividere "alla pari" un processo che prevede la messa in gioco – allo stesso tempo - di dimensioni cognitive, emotive, relazionali e affettive, istanze che dovrebbero tutte essere contemplate all'interno di un percorso di prevenzione.

Prendere coscienza e interagire con le dinamiche che naturalmente si sviluppano in una classe significa curare la nascita e lo sviluppo di un gruppo che possa diventare palestra fondamentale per l'acquisizione di un'identità sociale più sicura e funzionale al benessere dei soggetti. In questa visione dell'intervento preventivo, il gruppo classe diventa automaticamente soggetto e autore dell'azione educativa, trovando la propria collocazione non più tra il pubblico di un'ipotetica rappresentazione teatrale, bensì sulla scena, in un setting dove tutti giocano un ruolo attivo e contribuiscono alla costruzione di ogni elemento dello spettacolo: trama, copione, scenografia e regia.

3. Gran parte dell'intervento preventivo deve consentire l'emersione del "vero sè" del gruppo classe

I gruppi classe nascono in modo formale, se non addirittura virtuale. Qualcuno designa una lista di nominativi ad una specifica sezione

dell'istituzione scolastica e da quel momento definisce quale direzione "sociale" un soggetto adolescente percorrerà nei successivi cinque anni. È banale ribadire che la lista dei nomi scritta sul registro di classe non rappresenta un gruppo reale e funzionante. Molti docenti, però, danno come assodato tale fatto. Dal primo giorno trattano la classe come un gruppo organizzato e strutturato, senza presidiarne le dimensioni relazionali e affettive. Gli allievi si adattano alle "aspettative" dell'adulto visto come potente (anche se non sempre competente) e nel tempo forgiando un'immagine di sé che contribuisce a modellare il più grande disegno del gruppo classe. Si trova, perciò, a lavorare in aule dove le persone sono un insieme non amalgamato di individui, dove l'azione e la prestazione hanno il sopravvento sulla relazione. Ogni studente adotta un'identità che viene fatta combaciare con il nome e cognome scritto sul registro di classe. Ma in un contesto relazionale così anomico e asettico è difficile mettersi in gioco come soggetti e persone. Si ingenera un circolo vizioso che porta la classe a strutturarsi intorno ad una falsa immagine di sé, svuotata di emozioni e rappresentazioni affettive. Apatia, indifferenza e utilitarismo spesso si impossessano del gruppo classe rendendolo fonte di disagio, spingendolo al bullismo, annullando la possibilità di mettere in gioco parti significative e profonde del vero sé di ciascuno, sperimentate – nella dimensione intrapsichica – come troppo pericolose da condividere con gli altri. Proprio come il singolo adolescente, che si trova a dover confliggere nel proprio percorso di crescita tra il suo "vero sé" (quello che emerge solo nel silenzio del mondo delle proprie fantasie e pensieri) e un "falso sé" presentato e ostentato all'attenzione del mondo (dopo averlo addobbato e omologato alle aspettative percepite sulla base della norma sociale ritenuta funzionale e vincente dal gruppo dei pari), così fa anche la classe. Mostra al corpo docente il "falso sé" che gli adulti desiderano come interlocutori della vita scolastica. Una classe diviene in tal modo un sistema da analizzare sotto il "profilo scolastico", ma spesso sterile se visto all'interno di un contesto relazionale ed affettivo. Solo nel momento in cui condividono con essa spazi e momenti informali (come tipicamente avviene in occasione delle gite scolastiche), molti docenti rimangono colpiti scoprendo quante potenzialità e risorse esistano in una classe, da loro precedentemente percepita come anonima e senza personalità.

Il problema del falso sé non riguarda certamente solo i ragazzi ma anche l'intero corpo docente che sia nella relazione con la classe sia nella relazione con i colleghi raramente trova un reale spazio per esprimere i propri vissuti e trovare rinascimento e sostegno.

Per fornire un esempio di emersione del vero sé nell'ambito di un'attività di formazione/educazione alla salute propongo due storie scritte rispettivamente da un docente e da uno studente, che partendo da un oggetto, ne hanno raccontato la storia facendola divenire metafora del proprio essere docente/studente all'interno dell'ambito scolastico. (Testimonianze pubblicate nel volume di A. Pellai, B. Tamborini *Anche questa è scuola*, Franco Angeli Editore, 2004)

Un insegnante

Essere una noce. Cosa significa? Una riflessione sul microcosmo che ci circonda nella quotidianità. Eppure se descriviamo questo essere ci appare come un individuo che non vuole comunicare con gli altri, pensiamo al guscio duro e resistentissimo a tutte le aggressioni che l'ambiente gli riserva. Ma non deve essere così pessimistico il problema perché al suo interno esiste la vita e vita significa comunicare, dare vita ad un altro individuo, pensare a costruire il domani. È proprio vero, occorre riflettere in profondità (vedere cioè cosa riserva il guscio) e tutto sarà più naturale.

Uno studente

La conchiglia. Ho girato vari posti, andando lungo le coste di molti paesi. Sono "grande", robusta, ho un colore marrone scuro, segno di forze e personalità ma, se da una lato (quello esteriore) sono così, girami e il marrone andrà sfumandosi di un rosa pallido, sino a diventare sempre più chiaro e bianco. Il mio interno raramente lo do a vedere... i bambini che mi raccolgono quando mi guardano esclamano: "Che bella conchiglia, come è grossa, che bel colore". Ma quando mi girano mi vedono concava, pallida, spenta. Con la mia faccia migliore sono sicura e stabile lungo le calde spiagge che mi accolgono ma provate a girarmi e a mettermi sopra una superficie piatta... oscillo in continuazione, non sono assolutamente stabile. Fuori la mia corazza è dura, sì, ma fragile, basta un semplice e brusco contatto con una cosa leggermente più forte di me... ed ecco che mi scheggio non mi rompo ma quella scheggia mi rovina anche dentro...

4. *Il lavoro preventivo con gli adolescenti diventa relativamente efficace solo se garantisce la creazione e condivisione di un setting che tutela la sicurezza emotiva del singolo come individuo e come membro del gruppo allargato*

Molte volte gli operatori di prevenzione entrano in classi che –già solo per la disposizione dei banchi e sedie – dimostrano di volere rimanere impermeabili a qualsiasi tentativo di coinvolgimento. Ci si tro-

va di fronte a “virtuali” barricate costruite attraverso la distanza fisica ed emotiva tra l’educatore e il gruppo target. In molti anni di consulenza e supervisione con operatori sanitari e scolastici, il problema con cui ci siamo più spesso trovati a confronto è la profonda frustrazione sperimentata da adulti desiderosi di co-costruire un percorso di prevenzione con gli adolescenti, ma da questi ultimi rifiutati e tenuti lontani. Il copione in molti casi è sempre lo stesso: l’adulto entra in classe con le migliori intenzioni, ma si trova ad interagire con un gruppo non disposto a mettersi in gioco. La sessione educativa diviene, in tale frangente, un campo di battaglia dove la classe solitamente interpreta uno dei due copioni possibili:

- 1) provoca e disturba la lezione, costringendo gli adulti ad estenuanti bracci di ferro per riportare la disciplina a livelli accettabili
- 2) subisce in modo silenzioso e passivo l’intervento dell’educatore, che si trasforma in relatore e – al pari del suo uditorio – non vede l’ora che suoni il campanello di fine lezione per abbandonare la scena.

L’impressione che più volte abbiamo discusso con i docenti e operatori sanitari è che con questo atteggiamento la classe non intende rifiutare l’intervento, bensì rinuncia ad un coinvolgimento attivo e significativo in quanto non pensa di avere a disposizione un sistema che garantisce sufficiente “sicurezza emotiva” tale da giustificare una reale “messa in gioco”. Come operatori, non dobbiamo mai dimenticare che quando entriamo in una classe non abbiamo automaticamente a disposizione un gruppo pronto e funzionale per il lavoro che si andrà a fare, ma semplicemente un insieme di persone i cui nomi sono stati inseriti da qualcuno in una lista che ha determinato l’appartenenza a quella sezione. È fondamentale, perciò, garantire e tutelare ogni individuo nel momento in cui vogliamo renderlo membro attivo di un lavoro e percorso del gruppo cui appartiene. Questo comporta la necessità di svolgere azioni di “riscaldamento”, reciproca conoscenza, condivisione di un “set di regole”, esplicitazione chiara di metodi ed obiettivi con la possibilità di ridefinire il contratto “formativo” con la stessa classe che lo deve sottoscrivere.

Nei nostri progetti questo ha portato a sviluppare azioni a tutela non dei contenuti da affrontare in un percorso preventivo, bensì della relazione e della comunicazione con il gruppo classe. Sia in occasione dei corsi di formazione con i docenti, che delle azioni preventive promosse con le singole classi, una particolare attenzione e focalizzazione viene portata sulla promozione di relazioni funzionali, valide e positive sia tra pari che tra adolescenti e adulti.

5. *Il comportamento a rischio degli adolescenti non è mai da considerare come il problema da prevenire bensì come un sintomo di un bisogno più profondo che assolve istanze simboliche ed evolutive più o meno funzionali all'interno del percorso di crescita*

Questo approccio al tema dell'adozione del rischio in adolescenza costituisce un elemento trasversale a tutto il lavoro preventivo da svolgere a scuola. Con i docenti, e gli adulti in genere, è bene esplorare il tema del rischio comportamentale non come elemento a sé, ma come parte delle sfide insite nel percorso di crescita di ogni soggetto. In tale senso, il rischio e il disagio sono diventati “chiavi di lettura” per meglio comprendere e affrontare i bisogni evolutivi del soggetto adolescente e per delineare le linee-guida del programma di intervento. In tale modo, un progetto di prevenzione pone al centro del proprio sforzo educativo, una visione “sana” dell'adolescenza, anche nel dover affrontare - entro tale visione di benessere - aspetti altamente problematici, quali l'uso di sostanze ad azione psicotropa o i disturbi del comportamento alimentare. Aspetti quali il processo di mentalizzazione corporea, le strategie di influenzamento sociale operate dai mass media, le dinamiche di influenza normativa giocate all'interno del gruppo dei pari, sono stati costantemente utilizzati quali chiavi di lettura essenziali grazie alle quali interpretare e analizzare la “passione” per alcuni comportamenti a rischio che caratterizza la vita di una percentuale consistente di adolescenti.

6. *L'attivazione resta lo strumento cardine per qualsiasi azione preventiva diretta agli adolescenti*

Attivare significa rendere protagonista e co-costruire un percorso in cui ogni membro del gruppo condivide la responsabilità per il buon esito dello stesso. Tale metodologia, perciò, va al di là delle consuete tecniche di didattica attiva o di animazione, perché implica che il soggetto coinvolto nell'intervento ne sia al tempo stesso ideatore, attore e valutatore. Il “responsabile” dell'intervento diventa una specie di tutore e garante dei processi di auto-apprendimento che si svilupperanno all'interno del gruppo coinvolto e ha la responsabilità di dotare tale gruppo di strumenti di lavoro adeguati alla sua capacità di saperli gestire ed usare e tali da produrre un cambiamento significativo all'interno sia del singolo individuo che del gruppo inteso come “unità di lavoro”.

È chiaro, perciò, che l'attivazione deve

- a) risultare “fattibile” senza essere banale o eccessivamente semplicistica

- b) coinvolgere ogni soggetto presente nel gruppo, considerando come successo il processo di co-costruzione dell'apprendimento che esso andrà a generare
- c) rispettare le diversità presenti all'interno del gruppo, utilizzandole come risorsa potenziale
- d) garantire la percezione nel singolo e nel gruppo di un buon clima di sicurezza emotiva
- e) essere monitorata dall'educatore, affinché in ogni momento non comporti l'auto ed etero-esclusione di qualche membro del gruppo.

CESARE SCURATI¹

PEDAGOGIA OGGI: TEMI E PROBLEMI

In un tempo in cui di scuola si parla molto non è facile avvertire quali sono gli elementi sostanziali rispetto ai quali confrontarsi. Come scorgere, allora, i panorami e gli sfondi nei quali va oggi inserita la considerazione pedagogica della scuola?

1. Torsioni

Quella dell'autonomia rappresenta l'ipotesi più ampiamente comprensiva per indicare tutto quanto viene riferito alle istanze, alle esigenze ed alle attese connesse con la prospettiva del miglioramento della scuola, del suo incremento di qualità e del più efficace svolgimento dei suoi compiti e delle sue funzioni. È infatti evidente che l'autonomia intende condurre la scuola, attraverso una serie di riadattamenti e di riprofilature di varia portata, ad una 'forma' significativamente diversa rispetto a quella consueta.

Se prendiamo in considerazione, per cominciare, il *campo dell'economico*, vediamo che l'ingresso di questo ordine di razionalità comporta per lo meno tre rilevanti possibilità di analisi: l'esigenza della preparazione al lavoro implica l'enfasi sulla destinazione, quella della rendicontazione (accountability) l'accento sulla verifica esterna e quella della standardizzazione il bisogno di semplificazione. Si modificano, di conseguenza, alcuni dei cursori più stabilizzati della costruzione pedagogica della scuola: il tempo assume senso in rapporto all'esito più che al percorso - il 'prodotto' prende non poche rivincite sul 'processo' -, l'esteriorizzazione si pone come condizione di validità e di

¹ Ordinario di didattica generale e Direttore del Dipartimento di Pedagogia – Facoltà di Scienze della Formazione – Università Cattolica di Milano.

accettabilità sociale e l'affidamento fiduciale non nasce dall'inesauribile volenterosità delle promesse e delle intenzioni ma dalla precisione e dalla controllabilità degli impegni, dei progetti e dei loro risultati. Gli universi dell'infinito, dell'intimità e dell'aspirazione lasciano il posto ai perimetri del finito, dell'ostensibile e dell'efficace.

Ma è anche evidente il peso del *campo del valoriale*, di cui sono indici quanto mai espliciti le istanze dell'educazione alla legalità e dell'educazione interculturale. I mondi della morale, della costruzione di senso e dell'illuminazione della coscienza tornano a bussare prepotentemente alla porta della scuola, chiedendole di nuovo di saper essere un forte agente di recupero etico e di universalismo formativo. Non pare, cioè, che il ritiro nei puri e semplici terreni della competenza tecnico-conoscitiva, così come il particolarismo ideologico fine a se stesso, possano costituire la scelta vincente di un'epoca di drammatiche cadute del senso stesso dell'umanità. La scuola deve dare di più.

La domanda di alfabetizzazione culturale e l'insistenza per il rinnovamento delle tavole di conoscenza («nuovi saperi»), specificamente pertinenti al *campo dell'istruzione*, si connettono, da una parte, al bisogno di una ricodificazione curricolare e, dall'altra, a quello di un'attualizzazione contenutistica. Toccherà alle scuole passare da un ruolo di semplice applicazione-interpretazione ad uno di vera e propria invenzione-determinazione curricolare, nella quale esprimere tutto il potenziale di una capacità di lettura culturale e di organizzazione procedurale di cui assumersi una piena ed esclusiva responsabilità professionale. La cultura come forma dell'educazione e la padronanza dei suoi modi di appropriazione formativa diventano le carte di questo delicato gioco decisionale e realizzativo.

Venendo infine al *campo della dirigenza*, le esigenze di successo-soddisfazione della 'committenza' e di personalizzazione comunicativa rimandano entrambe ad una nuova focalizzazione sul cliente, nella quale i criteri statistico-burocratici (le generalizzazioni classificanti) non appaiono soddisfacenti rispetto agli indicatori di carattere biografico e psicodinamico. L'appello alla scuola diventa sempre più una domanda di sostegno alla vita, un segno dell'amicizia e dell'attenzione per la persona.

2. Discorsi e logiche

Al centro del nuovo panorama sta la perdita della 'supremazia' indiscussa della scuola nel quadro delle agenzie formative a favore di

una visione circolare e composita (polifunzionale, poliedrica, multilaterale) di un universo di possibilità e di potenzialità intese tutte come ‘linguaggi’ responsabili (e da responsabilizzare) ai fini del sostegno alla persona nel difficile processo di costruzione della sua capacità di autoconsapevolezza e di autoprogettazione.

L’aumento dell’incertezza sulla scuola (le sue funzioni, i suoi limiti, le sue effettive potenzialità) non può essere assunto soltanto in senso favorevole. Se è giusto, infatti, che molte errate presunzioni siano cadute, non è meno vero che la mancanza della capacità di ‘rappresentazione’ della scuola costituisce pur sempre un preoccupante sintomo di insicurezza culturale e di scarsa energia morale e generativa di una comunità. Va poi detto che gli spostamenti di asse e di rilevanza dal centro alla periferia del sistema comportano conseguenze e ristrutturazioni che non possono non sollevare una serie di punti di domanda: quale sarà il peso effettivamente attribuito alle istanze locali ed alle singole scuole? saranno queste realmente in grado di rispondere alle nuove domande cui dovranno far fronte? in che modo verrà realizzato il nuovo equilibrio fra la valorizzazione delle microsituazioni ed il necessario riferimento ai macrocontesti nazionali, internazionali ed addirittura mondiali?; in che modo la decentralizzazione potrà essere trattenuta dal trascinare in una polverizzazione dispersiva ed alla fine dequalificante?

3. Il senso della scuola

Il nodo fondamentale è costituito dalla tensione fra l’educazione come promozione dell’autorealizzazione personale sul piano individuale e come creazione di una ‘civitas’ morale collettiva.

Secondo Goodlad², credere che le scuole possano trasformare in meglio la società è «un modo pericoloso di ragionare che va contro la storia. Le nazioni prospere hanno scuole prospere; le scuole diventano prospere nella misura in cui i loro contesti locali e nazionali diventano prosperi. Le scuole rispecchiano la società, non la dirigono»; oltre a questo, segnala l’errore di investire sulla scuola attese di carattere privato, mentre «una società dovrebbe sempre investire in scuole protette dall’erosione della loro finalità pubblica», che consiste nell’«educare delle persone che si affidano ad una società che cresce i suoi membri», e non manca di far notare, infine, che «esaurire l’educazione nella scolarizzazione libera il resto della società dalla responsabilità di educare».

² V.: J.I.GOODLAD, *In Praise of School*, Teachers College P., New York, 1997.

Il nesso fra educazione e democrazia, infatti, va ben al di là dei compiti della sola scuola, in quanto «il contesto adatto per l'educazione è un contesto politicamente e socialmente democratico... L'idea centrale... è che la democrazia che si va costruendo deve essere continuamente consapevole del grado in cui sostiene l'educazione con la sua azione di promozione della decenza, della civiltà, della giustizia, della libertà e della solidarietà». L'educazione democratica, quindi, consiste essenzialmente nella coltivazione della qualità dell'autotrascendenza in tutti i campi del vivere umano, per cui «il nostro obiettivo educativo nutre grandi attese per la necessaria transizione dall'io narcisistico alla famiglia, alla comunità, all'umanità intera; alle pratiche abituali delle capacità morali della democrazia.

Si giunge così al nucleo focale: la comunità. Per Goodlad «l'essenza di una comunità democratica è la molteplicità di occupazioni e di preoccupazioni una a fianco dell'altra, senza problemi, di cui nessuna domina sulle altre, con una molteplicità di connessioni e di relazioni orizzontali fra di loro». L'educazione, allora, diventa pensabile soltanto in un quadro di «ecologia umana totale», nel quale ogni componente della vita civile deve essere autoconsapevolmente educativa, occorre fare attenzione al ruolo educativo di ogni agenzia ed alle responsabilità di tutte le altre e bisogna sviluppare una concezione pedagogica delle proprie competenze ed instaurare «dei denominatori comuni di impegno sociale ed i principi pedagogici che dovrebbero contraddistinguere l'attività quotidiana riscontrabile nel far crescere il multilaterale flusso educativo entro ed attorno allo spazio civile».

Goodlad analizza con duro spirito critico, poi, gli effetti della sciocca presunzione di pensare la scuola «come sistema o come luogo che la riempia automaticamente di educatività» e non manca di rilevare che «il fallimento generale delle riforme su vasta scala del sistema scolastico ha portato al cinismo ed alla insoddisfazione da parte di molti». Gli errori principali – a suo avviso – sono consistiti nel non essere riusciti a passare da un'etica egocentrica ad una ecocentrica, nel non saper vedere che ogni scuola è anche una cultura a suo modo unica e nel fare insistentemente ricorso a modelli lineari ristretti, adatti solo a risolvere i problemi del momento. La scommessa da vincere riguarda quindi la capacità o meno di connettere la scuola con la percezione e la comprensione pubblica di ciò che è veramente l'educazione.

Il quadro pedagogico si regge su tre elementi fondamentali: - la sensibilità umanistica in direzione etica, attenta alla trascrizione in termini di valore dell'istanza civica e costituzionale propria dell'idea di 'cittadinanza'; - la dedizione al compito (essenziale per la scuola in generale ed

in primissimo luogo per quella pubblica) di garantire l'accoglienza, l'uguaglianza ed il recupero di tutte le differenze di origine sociale; - la rigorosità intellettuale nell'analisi dei problemi e nella delineazione delle soluzioni. Il segnale più importante concerne la connessione morale che collega il destino del singolo con quello della comunità ed i compiti formativi della scuola con quelli della società in un gioco di rimandi, di richiami e di sostegni reciproci il cui intreccio insieme spontaneo (naturale) e programmatico (intenzionale) ha rappresentato il fulcro della grande pedagogia della scuola nella cultura moderna.

Nel 1989, chiudendo la XIII Conferenza della Comparative Education Society of Europe, W.Mitter affermava che «la scuola ha certamente perso la sua posizione predominante nell'educazione dei giovani... Essa deve sempre più imparare a condividere i suoi compiti e le sue responsabilità con le istituzioni tradizionali, come la famiglia e le associazioni giovanili, così come con dei nuovi competitori, a cominciare dal gruppo per finire con i mass media».

Cosa chiedere, dunque, alla scuola, all'aprirsi del nuovo millennio? cosa aspettarsene ancora?

T.Husèn, in un intervento sull'educazione al futuro tenuto a Manchester nel 1990 in occasione dell'International Intervisiting Program, ne ha identificato il compito nel «dare a intere generazioni un'ampia varietà di abilità e di interessi intellettuali attraverso esperienze significative di apprendimento»; e F.de Closets ha parlato di «restituire al verbo apprendere il suo vero significato di essere una saggezza vitale», così da «risvegliare il gusto dell'iniziativa, il desiderio della ricerca, la curiosità insaziabile, la sete dell'ignoto»³.

Sono pur sempre questi, di fatto, i traguardi in gioco; eppure, può non essere tutto. È infatti possibile distinguere questo punto di arrivo, nel quale si condensa ciò che della scuola si riesce a definire sul piano del 'sapere' e del 'conoscere' in senso scientifico-razionale, da quanto resta da considerare su quello del 'sentire' sul piano affettivo-valoriale; è ancora possibile, in altri termini, provare a distinguere fra un livello più superficiale ed uno più profondo, che equivale a dire fra una dimensione maggiormente formale ed una maggiormente sostanziale.

Si tratta ora di vedere in quali termini ed in quali modi sia possibile, nella scuola, realizzare itinerari educativi in grado di garantire a sufficienza una progressione programmaticamente intenzionale dal primo al secondo di questi livelli. In maniera più articolatamente problematica, dobbiamo confrontarci con un raggio abbastanza ampio di interrogativi: quali sono gli indicatori che ci rassicurano sul fatto che

³ F. DE CLOSETS, *Le bonheur d'apprendre et comme on l'assassine*, Ed. du Seuil, Paris, 1996.

la scuola riesca a conseguire effetti formativi di tipo sostanziale? fino a che punto essa può ritenersi legittimata e competente a perseguire traguardi formativi che toccano lo strato profondo della strutturazione personale e degli atteggiamenti valoriali? si può chiederle di oltrepassare lo strato dell' 'uomo preparato' e del 'cittadino' per giungere fino alle radici dell' uomo in quanto tale?

Occorre, cioè, decidersi preliminarmente sul ruolo e sulle responsabilità che le si vogliono attribuire, cioè sul significato di profondità esperienziale che si è disposti a riconoscerle. In ogni caso, la scuola va comunque e sempre intesa ed attuata non tanto come una tecnologia sociale quanto come una realtà umana, per cui, oltre che come luogo delle regole, occorre vederla come mondo dei principi e dei significati, comunità nazionale-internazionale-ecumenica, profondità storica e struttura etica.

Ma anche questo apre, a sua volta, una serie di questioni: è ancora ammissibile pretendere che questo avvenga? quali richieste impegnative – la sensibilità reattiva al male, all'ingiustizia, alla volgarità; la coltivazione dell' indignazione, dello sdegno, del giusto scandalo, dell' insofferenza – le si possono rivolgere, o non è invece preferibile mantenersi entro un confine di rigorosa asetticità cognitiva?

Se vogliamo parlare di educazione in termini di sostanza, di profondità e di strutturazione degli atteggiamenti non possiamo evitare di pensare e realizzare la scuola come luogo nel quale si riesca a toccare contemporaneamente l' intelligenza e l' animo degli alunni; nel quale, cioè, esista una possibilità di espressione e di discorso anche acceso, di posizione, di giudizio e di orientamento coinvolgente, di dialogo e di verifica. Un luogo, insomma, nel quale, oltre alle sicurezze della scienza, circolino anche le domande e le verità della coscienza, senza delle quali l' impatto formativo risulta troppo debole rispetto alle sfide che ci attendono.

4. Autonomia

La sostanza della questione è connessa al gioco di tre elementi: potere, risorse, controlli. Dal punto di vista istituzionale, infatti, si profilano due questioni di importanza cardinale:

A - Allocazione del potere - La domanda fondamentale riguarda l' ammontato di potere 'reale' che si trasferisce e le vie attraverso le quali ciò avviene. È quindi interessante prendere in considerazione i modelli relativi a questo processo e gli interrogativi che ciascuno di essi propone.

MODELLO DEL DECENTRAMENTO

Gli interrogativi toccano gli obiettivi in gioco secondo un duplice piano di riferimento:

- si facilita l'adempimento delle funzioni del centro oppure si potenzia la significatività dei punti vitali periferici?
- si migliorano le prestazioni oppure si rispettano le originalità e le peculiarità distintive?

MODELLO DELLA DEVOLUZIONE

I dubbi concernono i limiti della competenza decisionale:

- quali sono i livelli decisionali ultimativi (cioè le istanze che decidono irreversibilmente, vale a dire senza ulteriori rimandi)?
- quali sono le riserve di decisione che il centro, o comunque le istanze superlocali, mantengono in atto?

MODELLO DELLA RESPONSABILITÀ

In questo caso, si ha a che fare con delle 'consegne' e con l'esercizio di un diritto-dovere:

- esistono dei confini o no alla consegna (cioè: la responsabilità è assolutamente discrezionale)?
- come si definiscono i criteri di riconoscimento del diritto-dovere alla responsabilità?

B - *Determinazione delle modalità comunitarie* - Una volta stabilito il principio di autonomia, sorge comunque il problema di come garantire beni (risultati, effetti, valori) comuni. Anche a questo proposito, è importante riconoscere i modelli in campo e le relative logiche:

MODELLO ANTICIPATORIO

Gli spazi ed i descrittori dell'autonomia sono stabiliti 'prima' del verificarsi degli eventi possibili (logica dell'*autorizzazione*: si può fare ciò che è permesso).

MODELLO SANZIONATORIO

Gli spazi ammessi sono quelli che conseguono alle verifiche dei comportamenti tenuti, dei loro risultati e dei loro effetti (logica della *valutazione*: si può fare ciò che riesce).

MODELLO SIMULTANEO

Si pone in essere una 'rete' collaborativa di istanze differenti che si comprendono e si valorizzano reciprocamente (logica della *comprensione*: si fa ciò che si progetta).

Venendo ora ad una delineaazione di carattere tendenziale, nell'impostazione pedagogicamente orientata si opera un'embricazione reciproca dei caratteri di responsabilità e di simultaneità, nel senso di dar corpo ad una comunità di autonomie, ciascuna delle quali è fondata nella propria ragione culturale e morale e, nello stesso tempo, partecipa ad obiettivi e valori universalmente condivisi: non è inutile, allora, chiedersi quali sono le difficoltà e gli ostacoli che si incontrano lungo questo percorso.

Ci si può concentrare, in definitiva, su due essenziali fattori: da una parte, il persistere di rilevanti controtendenze di natura ideologica - alcune per tutte: amministrativismo, economicismo, dirigismo...; dall'altra, l'effetto ansiogeno derivante dall'incertezza nei confronti di esperienze e di esiti fin qui sconosciuti: timore dell'inefficienza, paura della confusione... A queste preoccupazioni si possono accostare le indicazioni provenienti dalle prime ricerche e ponderazioni dedicate all'argomento. Stando soltanto alle evidenze di maggior impatto:

- le garanzie effettive delle condizioni di uguaglianza diventano obiettivamente difficili: esse non sono ovviamente incluse nel disegno autonomistico e non ne conseguono spontaneamente, ma devono essere oggetto di una precisione e di una implementazione specificamente orientate
- esiste, da parte dei soggetti toccati dal cambiamento, una percezione di minaccia e, di conseguenza, un atteggiamento di resistenza difensiva, per superare il quale si tende a far ricorso a procedure di carattere coercitivo-autoritario, che comportano il rischio di cadere nella contraddizione di 'imporre' l'autonomia e non di suscitarsela

Le risposte si possono collocare sul piano di una efficace politica sociale e di una leale gestione del cambiamento.

5. Qualità e valutazione

Si può dare per acquisito che il presupposto per cui la qualità della scuola è intrinsecamente indefinibile e pertanto invalutabile sia stato abbandonato, ma restano sicuramente aperti temi come:

- la differenza da rispettare fra le nozioni di qualità dell'educazione, qualità dell'istruzione, qualità della formazione e qualità della scuola, che vengono invece trattate di solito come equivalenti
- la precisazione degli elementi che si utilizzano per elaborare il costrutto 'qualità'
- l'esplicitazione dei punti di vista ammissibili-ammessi per compiere questa operazione

- l'accreditamento delle agenzie autorizzate ad esprimere formalmente giudizi di qualità
- la costruzione degli strumenti più pertinenti ed affidabili da impiegare

In generale, ad una visione esterioristica (solo chi 'non fa' la scuola può valutarla: l'utente giudica il prodotto) si contrappone una visione intimistica (solo chi 'fa' la scuola può valutarla: gli estranei non possono capire oppure sono portatori di interessi e pregiudizi parziali), mentre cercano di farsi strada concezioni che si propongono di elaborare disegni di valutazione della qualità compatibili con entrambi i lati del problema.

Gli sviluppi istituzionali si trovano a dover fare i conti con due fondamentali realtà:

a) - Sistema nazionale di valutazione centrato sull'impiego di standard

Le principali segnalazioni provenienti dalla ricerca nei sistemi scolastici già interessati a questo modo di procedere dicono che:

- le agenzie che elaborano standard finiscono per dirigere l'intero sistema, poichè l'attenzione per i risultati influenza irreversibilmente l'impianto delle attività
- la preoccupazione per i risultati in termini oggettivi sovrasta quella per i risultati in termini soggettivi (maggior attenzione al successo che alla soddisfazione personale)
- si crea insensibilità verso i soggetti con difficoltà, che non rispettano gli standard o tendono ad abbassarli
- gli standard di successo degli alunni tendono ad essere utilizzati anche per valutare gli insegnanti

b) - Autovalutazione d'istituto mediante indicatori di qualità

Si tratta di una recente impostazione di lavoro, che richiede tempo ed impegno ma che produce sicuramente un elevato apprendimento professionale, poichè l'autoriconoscimento valutativo di gruppi di professionisti garantisce meglio l'assunzione di un atteggiamento consapevole e collaborativo in direzione del miglioramento. Ovviamente, non mancano le domande: come conciliare i tempi 'lunghi' della formazione con quelli 'corti' della valutazione?; come incrociare adeguatamente le istanze della soggettività autoriflessiva con quelle della oggettività misurativa?

In chiave prospettica, occorre insistere sulla opportunità di distinguere fra la valutazione di sistema e quella di scuola e, soprattutto,

sull'avvertimento a non trasformare lo svolgimento di un compito (di valutazione) nell'esercizio di un potere (di direzione).

6. Vicino e lontano

L'introduzione dell'autonomia rende di particolare importanza la questione della progettazione dei curricoli scolastici a livello 'locale', vale a dire da parte di un'agenzia diversa dall'autorità centrale (o nazionale). Il dibattito si incentra essenzialmente sulle condizioni alle quali appare consigliabile allocare anche sulla scuola, intesa come unità individuabile, lo svolgimento di una programmazione-progettazione curricolare.

Le matrici fondamentali di questa linea di sviluppo si possono far risalire all'incontro fra la teoria curricolare e la progettazione della 'centralità della scuola' nella promozione e nell'implementazione dell'innovazione scolastica, in base alla quale la scuola si qualifica - nei termini proposti dall'OCDE-CERI - come un «sistema di comunicazione fra insegnanti, alunni e ambiente» e come una «istituzione umana, impegnata in transazioni complesse con l'ambiente», che tende a costruire i propri curricoli in condizioni di «ragionevole libertà», cioè in termini più 'responsivi' che semplicemente 'adattivi'. A questo si possono aggiungere l'esigenza di colmare lo stacco fra teoria e pratica, la richiesta di una crescente autonomia decisionale e la constatazione che i processi di innovazione appaiono facilitati e più sicuri se vengono elaborati all'interno stesso dei corpi docenti; i nodi critici di maggior rilievo si concentrano sull'onerosità economica, sulla difficoltà di salvaguardare la libertà professionale individuale, sull'esigenza di formulare criteri sufficientemente universali di legittimazione delle scelte, sulla stratificazione dei corpi docenti in gruppi molto differenziati fra di loro per preparazione e dedizione al compito.

La questione cruciale, cioè quella della relazione fra il momento centrale e quello locale, può essere risolta se si pensa ad una sorta di continuum ideativo-propositivo-realizzativo che può venire collocato e svolto a diversi livelli ed in differenti 'luoghi' del funzionamento scolastico: nazionale, di scuola, di classe. «A livello nazionale» - secondo D.Lawton - «c'è bisogno di un possibile accordo su un curricolo basilare comune...; a livello di scuola occorre che gli insegnanti discutano il curricolo con i genitori, gli studenti, gli amministratori e le altre forze interessate...; e finalmente gli insegnanti, al livello della programmazione di classe, avranno la loro parte di libertà nel proget-

tare i loro piani di lavoro e le loro lezioni»: si tratta, quindi, di tenere presenti diversi livelli di contemperazione e di compostibilità.

D'altro canto, l'elaborazione di curricula locali consente di massimizzare nella misura più elevata possibile le caratteristiche proprie dell'idea curricolare in quanto tale, sottraendola ai limiti di genericità e di burocratismo che la versione esclusivamente centrale-nazionale finisce con il comportare. A questo riguardo, vanno ricordati i caratteri di: - *intenzionalità*: un curriculum comprende soltanto ciò che è prevalentemente ammesso a farne parte; - *riflessività*: la realizzazione di un curriculum è contraddistinta dalla non casualità dei comportamenti e dal controllo critico di ogni passaggio; - *socialità*: il clima indispensabile comprende la collegialità decisionale e l'integrazione sinergica di diverse specifiche competenze; - *pubblicità*: un curriculum è un progetto esplicito, pienamente comunicabile, aperto a tutte le richieste di giustificazione; - *selettività*: un curriculum non equivale alla 'consegna' di tutto il sapere ma soltanto di una «selezione del capitale intellettuale, affettivo e tecnico di una società» (L.Stenhouse); - *decisionalità*: dalla logica esecutiva si passa ad una logica gestionale in una linea di continuità fra il momento dell'ideazione e quello dell'esecuzione-valutazione.

Veniamo così al punto topico: centrazione del curriculum sulla scuola oppure all'esterno di essa?

La dinamica della decisionalità curricolare si può raffigurare come un'area sottoposta ad una mutevole serie di pressioni, che tendono ad esplicarsi in due direzioni contrastanti, nelle quali alla predominanza di una forma di decisionalità non autonoma (caratterizzata dalla dominanza del consenso) si contrappone la predominanza di una forma di decisionalità autonoma (caratterizzata dalla dominanza del conflitto) e che vede variamente in gioco, a seconda degli scenari, la società nel suo insieme, le autorità locali, la scuola e gli utenti del servizio. Si determina, allora, un 'gioco' flessibile, in cui i confini fra le due aree vengono volta a volta modificati lungo una linea di demarcazione perennemente instabile, la cui 'regola' sovraordinata resta comunque quella di raggiungere un equilibrio praticabile.

La possibilità di curricula locali è strettamente relativa alla corrispettiva configurazione delle dimensioni e dei contenuti dei curricula centrali; risulta comunque decisivo, pertanto, stabilire cosa si intende per curriculum comune obbligatorio nazionale o 'core curriculum' che dir si voglia.

A questo scopo, riprendiamo le indicazioni provenienti da un Seminario svoltosi nel 1985 a Enschede (Olanda), dal quale è emerso che

si trovano casi in cui la nozione di 'core curriculum' coincide con quella di programma ed altri, invece, in cui essa rappresenta una parte più ridotta ma vincolante all'interno di un'indicazione nazionale più vasta; in alcuni paesi, ancora, il 'core curriculum' è un documento di natura legislativa che tutte le scuole devono applicare ed in altri un documento di origine governativa che ammette un utilizzo discrezionale a livello locale. In ogni caso, un 'core curriculum' risponde all'esigenza di mantenere l'attenzione sui caratteri culturali comuni, di prescrivere con chiarezza standard e livelli di apprendimento e di indicare linee educative di significato collettivo. Come ben sintetizzato da G.Kirk, esso include «quelle attività e quei contenuti di studio in cui tutti gli alunni dovranno impegnarsi. L'idea implica anche che esso rappresenti soltanto una parte del programma dell'alunno nel suo insieme».

Resta stabilito, ad ogni modo, che l'esistenza di valide indicazioni curriculari nazionali non risolve di per sé i problemi della qualità delle scuole; esse, infatti, hanno bisogno di istituzioni in grado di aiutarle a sviluppare in termini professionalmente affidabili i curricula stessi.

7. Provocazioni

Dedichiamo qualche rapidissima notazione ad alcune emergenze tematiche particolarmente pressanti nei dibattiti e nella stessa esperienza reale di questi anni, nelle quali vedere la presenza ed il gioco del 'pedagogico' nella sua difficile e complessa vitalità.

Proponiamo sei punti di osservazione.

A – La mediazione pedagogica appare in difficoltà nel mantenere la sua linea elaborativa fra le urgenze del 'micro' – problematiche concrete, fattualità specifica degli eventi educativi – e le sempre più invadenti pressioni del 'macro' – le incombenti grandi istanze dell'economia e della politica -, da cui deriva il ripresentarsi di una pericolosa tendenza all'ancillarità ed alla pura servilità funzionale del pedagogico oppure il diffondersi di un negativo apprezzamento di noiosa inutilità (le chiacchiere dei pedagogisti fanno soltanto perdere tempo... così disse un importante uomo politico a proposito di qualche idea sballata di un non pedagogista: sono tutti pedagogisti?).

B – Il discorso pedagogico deve realizzare una comunque difficile composizione fra qualcosa di 'fisso' (permanente, essenziale, basilare, perenne) e qualcosa di 'mobile' (contingente, situazionale, relativo):

sensu dei fondamenti e difesa dei valori da una parte e, dall'altra, cognizione di causa e contributo di competenza. La perdita di questo equilibrio comporta la chiusura in un universo reiterativo di inascoltate asserzioni di principio oppure la riduzione al puro e semplice opportunismo consulenziale – molto di questo ci pare di scorgerlo nella roboante proclamatorietà delle espressioni 'pubbliche' e nella remunerativa minimalità del 'lavoro pedagogico' privato.

C – Il successo della pedagogia centrata sul processo e sul percorso sembra venire soppiantato da quello di una pedagogia del risultato e del traguardo; le nuove formulazioni in campo, infatti, nelle quali si parla soprattutto di 'competenze' e di 'conoscenze', manifestano un'evidente preferenza per i contenuti e le loro conseguenze formative. Ad una pedagogia qualitativa basta sulla consapevolezza della fatica, della lentezza e del sostanziale carattere probabilistico dell'esito sembra subentrare una piuttosto quantitativa ed asseverativamente predittiva in senso meccanico sul conseguimento dei risultati voluti: potrebbe anche rappresentare, più che la liberazione da un ingannevole sogno, il risorgere di una pericolosa illusione. Purtroppo, ogni meta è il punto terminale di un cammino ed ogni conoscenza il premio finale di una fatica di apprendimento, e non volerlo ricordare vuol dire uscire dalla grammatica pedagogica fondamentale.

D – Assume una rilevanza sempre più centrale il tema della (delle?) identità, rispetto al quale la costruzione di un approccio pedagogico è chiamata a destreggiarsi, per trovare una propria linea di sviluppo, fra le tentazioni ideologiche (tematiche etnico-razziali, grandi visioni totalizzanti) di timbro oggettivistico e le suggestioni psico-dinamiche (singolarità, clinicità) di tono soggettivistico. Ritrovare un salda nozione della persona nella sua multidimensionale unità e nella sua autentica relazionalità diventa, allora, un esercizio necessario per riconsolidare il terreno sul quale poggiare; ogni passo indietro, a questo riguardo, ha soltanto effetti disastrosi.

E – L'analisi dell'innovazione conferma una volta di più una lezione che la storia dell'educazione (e soprattutto della didattica) ha costantemente riproposto: i grandi balzi in avanti sono legati all'innovazione 'povera' - semplice, a basso tenore tecnologico, facilmente apprendibile e generalizzabile: per dirla con Illich, 'conviviale') - molto più che a quella 'ricca' - complessa, ad alto contenuto tecnologico, impegnativa da apprendere, carica di abilità specifiche: in altre parole, 'industriale'. Le problematiche sociali connesse con l'espansione delle tecnologie dell'istruzione di carattere informatico e telematico (info-poverty) non sono che l'ultima espressione di questa costante, che ci

mette nuovamente davanti agli occhi la possibile apertura della forbice fra la speranza di una universalizzazione del meglio per tutti e l'opportunità dell'ottimo soltanto per pochi.

F – Di fronte alle varie formulazioni disciplinari, ai diversi approcci conoscitivi ed alle intersecate problematiche che occupano il nostro terreno di osservazione, la pedagogia può apparire – come nel caso delle scienze dell'organizzazione con il loro intrinseco machiavellismo produttivistico o del raffinato estetismo autogiustificatorio delle teorie del segno e della rappresentazione – un sapere troppo 'ingenuo' o troppo 'materno' – permeato, come dimostrano le posizioni (fortunatamente) ancora dominanti sull'interculturalità e la cittadinanza, dallo spirito dell'accoglienza – o, infine, se guardiamo all'infinito ed inconcludente dipanarsi ed attorcigliarsi delle questioni sulla riforma della scuola e sulla formazione degli educatori, troppo 'stanco': incapace di scatto, ripetitivo, inerte, privo di capacità di appello.

È su temi come questi che sarà il caso di tornare per costruire occasioni e prospettive che possano arrivare a toccare sempre più da vicino il senso profondo di un sapere che trova la sua verifica finale nel lavoro professionale quotidiano di chi svolge il suo compito in situazioni di alta responsabilità umana. Cercare la qualità, in sostanza, vuol dire cercare il senso; o almeno non dimenticarlo: per la Pedagogia, vuol dire continuare a cercare il senso dell'educazione. Ed aiutare sempre a perseguirlo.

GIUSEPPE VERNI¹

PROTAGONISMO GIOVANILE, CONVIVENZA CIVILE E CONSULTA STUDENTESCA

*“La scuola è una comunità di dialogo, di ricerca,
di esperienza sociale, informata ai valori democratici
volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni”.*
(Art. 2 dello Statuto delle Studentesse e degli Studenti)

Premessa

Il presente contributo non ha in alcun modo la pretesa di sostituire quelli che potevano essere gli stimoli educativi di un percorso formativo – *previsto e non realizzato per motivi di organizzazione* – rivolto alla componente studentesca della Consulta giovanile nel corso degli incontri formativi su “*EDUCARE ALLA CONVIVENZA CIVILE*” organizzati dal CSA di Bari e realizzati durante l’a.s. 2004/2005.

Si colloca ed inquadra, invece, lo sfondo educativo-culturale attuale di riferimento per una piena ed attiva partecipazione studentesca in ambito scolastico, fornendo una chiave di lettura essenziale e proponendo indicazioni/modelli formativi per una progettualità diffusa per lo studente protagonista.

Un orizzonte di valori

L’educazione presuppone il riferimento necessario e ineludibile ad un orizzonte di valori, che si intendono promuovere a partire dai bisogni profondi della persona; valori che ciascuno possiede già dentro di

¹ Referente Educazione alla Salute e prevenzione Tossicodipendenze CSA Bari.

sé, ma che devono essere portati ad “emergenza” (*educare*), attraverso un itinerario di autocomprensione, interiorizzazione e di consapevolezza critica. Pensare, in tale contesto, ad un progetto educativo significa predisporre un percorso formativo contraddistinto da finalità a lungo termine e da obiettivi intermedi, che ne scandiscono la realizzazione, non solo dal punto di vista culturale-concettuale, ma soprattutto sul piano comportamentale. L’educazione ai valori deve tendere a legare insieme coerentemente il livello teorico con quello pratico, perché non vi sia frattura nella persona ma soprattutto sul piano comportamentale. L’educazione ai valori deve tendere a legare insieme coerentemente il livello teorico con quello pratico, perché non vi sia frattura nella persona, ma ne sia recuperata l’unità sostanziale.

Educare significa rendere la persona capace di scegliere e di operare, renderla autonoma ovvero cosciente della propria individualità e responsabile delle proprie azioni, come parte integrante della società.

Educazione come sintesi di conoscenza e valori che coinvolge tutte le età.

Pertanto l’azione educativa deve tendere a:

- sviluppare, in modo integrale, la persona in tutte le sue dimensioni, potenziando le capacità di gestire il cambiamento e di non subirlo;
- formare capacità, abilità, nella creatività;
- rendere il soggetto capace di orientarsi autonomamente nella complessità sociale, nel pluralismo delle proposte e delle offerte culturali;
- fornire strumenti di analisi, lettura e comprensione della realtà;
- aiutare la persona nella costruzione del progetto di vita, in modo consapevole, critico, responsabile.

Il progetto educativo deve innanzitutto avere senso per il giovane, e quindi rispondere ai suoi problemi, ma anche ai suoi valori, ai suoi interessi e al suo modo di comunicare, affinché possa essere pienamente coinvolto come protagonista.

Lo studente protagonista

Privilegiare, oggi, il protagonismo e il coinvolgimento emotivo ed intellettuale dei ragazzi si pone come atto necessario sia per l’acquisizione duratura di conoscenze, utilizzando, come contesto formativo privilegiato le realtà territoriali, sia per l’attivazione di un insieme di attività tese a mettere gli studenti in grado di progettare in modo efficace il proprio futuro, di partecipare attivamente negli ambienti di studio e lavoro scelti.

Lo studente, infatti, in relazione alla sua crescita, non può rassegnarsi a vivere l'esperienza scolastica in maniera passiva, come semplice destinatario "di ciò che altri" elaborano per lui, ma deve scoprire di essere protagonista della maturazione personale e corresponsabile nella costruzione di un'esperienza scolastica significativa.

La partecipazione alla vita democratica della scuola, l'interiorizzazione delle norme, il coinvolgimento nella scelta degli obiettivi, la progettualità esercitata nell'animazione culturale delle assemblee di classe e di istituto nella ideazione-fruizione delle attività para ed extra-scolastiche, sono elementi non secondari di crescita personale nel senso della socialità, presupposto indispensabile per la costruzione di una mentalità orientata alla partecipazione nella vita adulta. È necessario che l'alunno venga aiutato ad essere protagonista e artefice della formazione personale nella libertà, nella responsabilità.

Gli studenti hanno operato, in questi ultimi anni, una grande conquista: la riscoperta della circolarità esistente tra i processi formativi e gli altri processi sociali.

La centralità degli studenti e il ruolo di protagonisti cui essi sono chiamati sottolinea come non si possano perseguire le educazioni varie come fossero progetti separati, come sia impossibile separare scuola e vita, parcellizzare e isolare lavoro, istruzione, formazione professionale e tempo libero.

La gestione partecipata della scuola e della società da parte degli studenti è un insostituibile strumento di educazione e formazione alla vita sociale strettamente integrato nella produzione dell'istruzione e su cui tutto il Ministero scommette per il futuro dell'educazione in Italia.

L'impegno della scuola è formare i giovani ricchi di conoscenze certe ed affidabili, con opinioni autonome, responsabili e capaci di renderli protagonisti del loro futuro.²

Di fatto la prospettiva culturale cui si volge tradizionalmente la scuola non può essere proposta se non partendo dalla stessa cultura di cui i giovani sono portatori per svilupparla, valorizzarla e, se necessario, criticarla costruttivamente.

Il sapere si accresce e si stabilizza per progressive ristrutturazioni delle conoscenze e ogni nuova conoscenza, perché venga mantenuta, deve essere inglobata ed integrata dai giovani nella rete di conoscenze pregresse.

² Fonte MIUR, Conferenza stampa di presentazione del progetto Missione Salute, 2002.

La partecipazione studentesca è condizione prioritaria per rendere la scuola un servizio che risponda ai bisogni formativi delle nuove generazioni, vanno studiate e tradotte in azioni concrete di formazione tutte le forme di collegamento intra ed extra scuola previste dalla normativa a sostegno dell'autonomia.

Cultura delle consulte studentesche

La possibilità di far partecipare i giovani all'animazione della vita scolastica, ascoltarne le esigenze profonde, far loro apprezzare il sapere non come un "oggetto cristallizzato" ma come un processo dinamico e coinvolgente, "qualcosa che interessa l'esistenza reale", apre spazi inediti per rivitalizzare e dare senso alla scuola: la condizione amotivazionale di ampie fasce del mondo giovanile, terreno fecondo per l'attivazione di forme di devianza, è contrastata anche dalla proposta preventiva di gruppi di coetanei che trova riferimento in molteplici iniziative culturali e sociali finalizzate alla costruzione di identità individuali più forti, offrendo pari opportunità di risorse e scelte.

In questo orizzonte valoriale si colloca, a pieno titolo, anche, la "**Cultura delle Consulte**" intesa come:

- **cultura della cittadinanza** attiva e partecipata: dare ai giovani l'opportunità di essere autorganizzati, di prendere delle decisioni e di assumere delle responsabilità nella consapevolezza di essere cittadini e, in quanto tali, di far parte e di appartenere alla società locale, europea e mondiale.

I temi dell'educazione alla cittadinanza e quindi della partecipazione attiva e responsabile di ragazzi e ragazze alla vita sociale sono una premessa culturale indispensabile a tutte le iniziative sul territorio e un sostegno operativo quotidiano per contribuire a radicare nella coscienza e nella cultura dei giovani i valori di democrazia, di libertà, di solidarietà (Consiglio d'Europa, 2003).

L'educazione alla cittadinanza è quindi dimensione trasversale dell'intero percorso formativo rivolto ai giovani perché può costituire asse e condizione per la formazione di personalità critiche, autonome, pluralistiche, aperte alla conoscenza, disponibili ad affrontare la realtà, in grado di vivere i valori della democrazia in modo consapevole, trasferendone i principi della pratica quotidiana (Raccomandazioni dell'UNESCO – 2003 - e Direttive Comunitarie - Lisbona, 2003 -);

- **creatività studentesca**: rispetto della libera espressione giovanile per costruire dei momenti di crescita, cercando di avere il massimo

da essa; il tutto facilitato anche dall'introduzione di nuove forme di comunicazione più efficaci utilizzando linguaggi condivisi e immediatamente decifrabili quali la musica, il teatro, la realizzazione di una mostra, la grafica, ecc...

All'interno del contesto educativo ogni volta che il gruppo è protagonista dell'azione si sperimenta l'educazione alla convivenza civile: imparare ad individuare un problema, un bisogno, gestire razionalmente e criticamente la strategia per raggiungerlo, organizzare i compiti e stabilire i ruoli, sono tutte competenze psicosociali (OMS, 2000).

Lo sviluppo della creatività è uno dei percorsi privilegiati per realizzare la progettazione partecipata.

Le iniziative che promuovono creatività, oltre a far crescere individualmente lo studente, favoriscono l'aggregazione, non solo di gruppi di pari, su interessi e temi comuni.

- **cultura della proposta:** lo studente considerato non solo come soggetto in formazione, ma con specifiche competenze nelle responsabilità decisionali anche in tema di organizzazione scolastica. In tal modo si realizza il rispetto delle sensibilità di chi esprime la domanda nella logica della propria generazione, della fase di crescita che vive: i giovani, quindi, si possono ritenere dei mediatori di mutamento culturale in un'ottica integrata di formazione.

È necessario ripensare dei percorsi progettuali in cui i ragazzi assumano responsabilità precise di gestione e di organizzazione all'interno della rete territoriale utilizzando sempre più metodi partecipativi attraverso metodologie progettuali innovative che partano dalla co-progettazione con i giovani.

Gli strumenti legislativi, le abilità/competenze e le metodologie didattiche innovative utili per lo sviluppo ed il supporto di quanto su detto sono:

- **interistituzionalità:** pluralità di soggetti formativi che operano all'interno di regole pubbliche e di rappresentatività sociale.

È evidente la necessità di costruire un territorio progettuale per una progettualità partecipata e diffusa: bisogna conoscere le tematiche legate ai giovani, prima di progettare e realizzare qualsiasi intervento;

- **lavoro di rete:** implica decisionalità diffusa e non formale che obbliga ad un esercizio di responsabilità funzionali e condivise, valorizzando le diverse competenze.

La rete è una risorsa a sostegno dell'organizzazione, è una forma organizzata che può dare dei riferimenti e facilitare accordi, intese,

incontri di differenti culture, collaborazioni, i cui significati non sono dati, ma possono essere attribuiti o modificati nel percorso formativo e nella relazione interpersonale;

- **Life Skills:** l'Organizzazione Mondiale della Sanità sottolinea l'importanza di introdurre nella scuola una attenzione mirata alla promozione delle competenze psicosociali, cioè delle abilità che mettono la persona in grado di fronteggiare in modo efficace le richieste e le sfide della vita quotidiana, mantenendo un livello di benessere psicologico elevato e sviluppando attitudini positive e adattive nell'interazione con gli altri, nel rapporto con il proprio ambiente sociale e con la propria cultura.
- **Peer Education:** i giovani vengono preparati a fornire aiuto e consulenza ad altri giovani simili a loro. In alcuni casi questi 'consulenti' hanno direttamente sperimentato e vissuto i medesimi problemi. I giovani che vengono formati ad agire quali peer educator divengono esperti in quegli argomenti nei confronti dei loro pari e quindi agiscono quali facilitatori di cambiamento di atteggiamenti. Assumendo iniziative quali organizzazione di interventi e dibattiti di vario tipo, essi tentano di indurre un cambiamento nelle conoscenze, atteggiamenti, norme, credenze e comportamenti dei loro coetanei.

Le attività delle consulte studentesche, quindi, possono essere considerate importanti occasioni per individuare progetti operativi rivolti ai giovani da realizzarsi in collaborazione con gli enti e le associazioni del territorio.

Lo studente, in questo contesto, assume particolare importanza come persona "in formazione", come soggetto di un percorso di apprendimento, che si basa sulla relazione con la comunità scolastica e territoriale e con il mondo del lavoro, oltre che con quella fondamentale della famiglia.

Nessun giovane, infatti, può essere educato a scegliere in libertà e responsabilità se non è aiutato dagli adulti, dalla famiglia e dagli educatori, che testimoniano la possibilità di mettere sempre insieme con coerenza il rispetto dei valori, la scienza e la vita, facendosi carico del disagio e della sofferenza che spesso provano e avvertono negli altri.³

Il mondo della scuola rappresenta, in questo modo, il territorio elettivo per l'attivazione di iniziative in grado di produrre cambiamenti

³ *Ibidem.*

non solo nelle conoscenze, ma anche nei comportamenti e negli atteggiamenti, studiando e sperimentando, al proprio interno e con gli studenti, nuove forme di approccio al problema, ma anche uscendo all'esterno, facendosi agenzia di mediazione fra istituzioni e cittadini.

I giovani protagonisti e responsabili della educazione alla salute

Al fine di motivare una consapevole partecipazione degli studenti alla vita della scuola, in questi ultimi anni sono state attivate, tramite il MIUR, alcune iniziative e proposte formative (Programmi di Educazione alla Salute di cui alle direttive 463/98 e 292/99, Attività complementari ed integrative previste dai DD.PP.RR. 567/96, 156/99 e 105/2001, Statuto delle Studentesse e degli Studenti di cui al DPR 249/98, Missione Salute, Conferenze nazionali dei Presidenti delle Consulte studentesche, Progetto Stigma mentale, Scuola e Volontariato, Centri di Aggregazione Giovanile, ecc...) che hanno trovato ampia accoglienza, inserendosi nella vita ordinaria della scuola. Tali progetti, articolati, complessi e finalizzati a rimuovere il disagio giovanile e a valorizzare le risorse per una migliore qualità del servizio scolastico, si sono differenziati, nell'ambito delle scuole, per originalità, modalità di coinvolgimento e realizzazione, per orizzonte valoriale di riferimento, avendo in comune il protagonismo studentesco e richiedendo una scuola partecipata, flessibile, progettuale e creativa, capace di coniugare istruzione ed educazione, in una rete di rapporti significativi e solidali tra soggetti con pari dignità e in una interazione costruttiva con il territorio.

Le attività di educazione alla salute, come attività scolastiche, sono innanzi tutto da riferire agli obiettivi primari della scuola, più che a obiettivi sanitari e sociali, che riguardano solo indirettamente la scuola. Sono, quindi, attività che devono cercare prioritariamente di far funzionare meglio la scuola, più che porsi obiettivi di integrazione sociale o di sostegno psicologico nei limiti sopraddetti. Infatti non è possibile prevenire il disagio, se si dimentica di promuovere il benessere scolastico. Inoltre la soddisfazione dei bisogni della persona in formazione richiede che vengano raccordati gli interventi di prevenzione dell'insuccesso scolastico e del disagio con quelli della promozione della salute e del benessere.

In tale prospettiva, la lezione partecipata, il metodo del problem solving, l'apprendimento cooperativo, la didattica metacognitiva, la considerazione dell'influenza reciproca tra emozioni e processi cogni-

tivi, ecc... permettono di meglio sviluppare, oltre che le competenze disciplinari, anche il senso critico, la capacità di scelta, l'autostima, l'autoconsapevolezza, la gestione delle emozioni, il senso dei propri limiti per affrontare in modo più equilibrato la vita e incrementano e rafforzano le autodifese contro i comportamenti a rischio.

La riforma del sistema educativo di istruzione e di formazione, prevede che l'educazione alla salute, insieme all'educazione all'affettività, alla cittadinanza, all'educazione alimentare, ambientale e stradale, va a comporre il mosaico di dell'educazione alla Convivenza civile, diventando, allo stesso tempo, la condizione e il fine di tutta l'esperienza scolastica, compresa la padronanza dei concetti e delle abilità disciplinari più specifiche.

Esiste, quindi, uno stretto rapporto fra educazione e salute; entrambi i termini, infatti, rimandano ai principi dell'unità e dell'integrità della persona; entrambi, inoltre, esigono armonia ed equilibrio nei rapporti tra le persone, nella società, e tra la società e la natura.

Educare i giovani alla salute, significa rifiutare sollecitazioni educative semplificate, superficiali e non rispondenti al vero.⁴

I contenuti e le modalità degli interventi nella scuola dovranno ispirarsi ai principi, alle finalità ed agli obiettivi precedentemente enunciati ed essere coerenti con atteggiamenti e metodologie che pongono la persona al centro del processo formativo. L'ascolto, il dialogo, il confronto, la valorizzazione delle esperienze di vita, la sollecitazione della curiosità critica, il tener conto degli aspetti emozionali oltre che di quelli razionali dovranno contribuire a creare stili di vita positivi per prevenire atteggiamenti a rischio.

Infatti nel campo della prevenzione e della salute gli stimoli informativi sono molteplici; per questo motivo è necessario fornire ai ragazzi informazioni chiare e corrette per stimolare decisioni personali e consapevoli perché gli argomenti trattati possano penetrare in profondità nella coscienza dei giovani.

L'idea di salute può allora essere costruita dalle sue più profonde fondamenta; può avere inizio dal desiderio di essere se stessi e dal desiderio di acquistare quella salute psichica che si manifesta attraverso il rispetto di sé, la consapevolezza e l'equilibrio delle forze interne della persona, il diritto e la capacità di decidere il modo di vivere la propria vita.

⁴ *Ibidem.*

Educazione alla salute come educazione alla responsabilità e alla partecipazione per creare occasioni di protagonismo attivo degli studenti per favorire la loro crescita equilibrata e prevenire casi di disagio, con lo sguardo rivolto anche alla dimensione sociale intesa come sviluppo di senso civico e volontà partecipativa.

Quindi la validità di queste iniziative permettono di creare ed ideare le condizioni che facilitino nei giovani la voglia e la capacità di progettarsi, di proiettarsi in avanti, verso un futuro incerto, ma che in buona parte dipende da ciascuno di noi.

Quale avvenire per i giovani

È difficile prevedere l'evoluzione futura dell'adolescenza.

I giovani avvertono che la società degli adulti, perseguendo una sua linea di sviluppo, non solo non si preoccupa di preparare loro un futuro apprezzabile, ma non tiene sufficientemente conto della delicata condizione che li caratterizza.

Questa forte differenziazione generazionale è ben analizzata da Ilvo Diamanti, il quale afferma: *“è difficile tradurre (i giovani) in una foto di gruppo, in un ritratto collettivo. Perché rispetto alla mia generazione, formatasi tra gli anni sessanta e settanta, e forse quella appena successiva, questi giovani, appaiono più attenti alle singolarità, alle differenze. Di genere, di identità, di esperienza, ma anche alle specificità del contesto locale. Ciò li rende invisibili. Perché navigano a vista, nella penombra; perché scelgono modi di partecipazione frammentati, centrati su obiettivi puntuali e risultati concreti”*.⁵

Offrire ai giovani momenti di approfondimento, di confronto, di aggregazione e di scambio di esperienze è la prima condizione per iniziare a rispondere ai loro bisogni e alle loro domande per una partecipazione e un coinvolgimento autenticamente efficace.

In quest'ottica è necessario prestare, sì, attenzione ai bisogni espressi e non espressi dai giovani, ma soprattutto porre al centro gli aspetti positivi, le potenzialità e le peculiarità di questa fascia d'età, in modo da poter imbastire interventi effettivamente in linea con il modo di essere, di esprimersi e di fare dei giovani. Non si tratta tanto di agire sui ragazzi, quanto di agire con loro.

Esiste secondo il Corradini *“un modo corretto per avvicinare i giovani; si tratta di riconoscere l'esistenza di un loro originale modo di*

⁵ ILVO DIAMANTI, *La generazione invisibile*, ed. Il Sole 24 Ore, 1999.

essere e di porsi, che non va giudicato sul metro dei gusti dell'adulto. (...) Essi meritano rispetto non solo come singoli, ma come portatori di determinate istanze, di determinati valori comuni...".⁶

Bisogna, quindi, fare della scuola un punto di riferimento, un'alternativa valida al modo di vivere dei giovani, per tentare di costruire esperienze significative e gratificanti che abbiano nel protagonismo giovanile il loro punto di forza.

La piena formazione dei giovani e la loro preparazione a vivere una cittadinanza attiva e piena di idealità diventa impegno di grandissima importanza, in quanto da essa discende il destino comune: dal mondo del lavoro alla coesione sociale, dal benessere personale allo sviluppo di una identità europea condivisa. Ognuno può fare la propria parte a partire dalle nostre comunità locali, dalla mobilitazione della singola associazione, dal coinvolgimento di ogni scuola.⁷

Una proposta formativa della Consulta studentesca di Bari Il progetto *Fly Yourself* di prevenzione dalle dipendenze

"(...) Ho paura del confronto col mondo e faccio di tutto per mimetizzarmi, confondermi, mi guardo intorno cercando di imitare quello che mi piace di più, quello che vorrei essere (...)

Ho una ricchezza infinitamente grande, tanto spazio, ho il colore per poter dipingere il mio pensiero e il mio mondo, ho il cielo intessuto di stelle per potermi perdere nella sua infinità, posso danzare, ridere, giocare e non mi serve nulla di più di quello che ho, ho trovato la mia dimensione, ho trovato tutto quello che serve a liberare me stessa, e spiccare il volo."

Serena

Le considerazioni fin qui espresse trovano, anche, riscontro e attuazione in un percorso di formazione teatrale finalizzato alla prevenzione dalle dipendenze (*possiamo considerarlo un modello pilota provinciale*) dal titolo "FLY YOURSELF" e realizzato in collaborazione con alcuni istituti scolastici secondari di 2° grado della provincia di Bari, coordinati dalla CPS Bari (Presidente Emanuele Galtieri), dall'I.M. "S.Benedetto" di Conversano (referente progetto Prof.ssa Adriana

⁶ LUCIANO CORRADINI, *La Comunità scolastica* n. 2-3, 1973.

⁷ MAURIZIO SALVI, *La cittadinanza democratica attraverso l'educazione*, Agestampa 2005.

L'Abbate) e dalla Compagnia delle Vigne di Putignano (Direttore Artistico Antonio Minelli, *che ha anche curato i percorsi di formazione degli studenti coinvolti*).

Esperienze del genere, a mio parere, possono costituire modello, da applicarsi secondo le specificità delle singole Istituzioni scolastiche, per considerare l'Educazione alla salute fusa nel contesto ambientale, nel clima, negli obiettivi generali e specifici, nei piani e nei progetti della scuola.

Infatti una delle finalità sottese al progetto FLY YOURSELF è quella di coordinare e potenziare i contatti soprattutto in senso orizzontale (scuola, famiglia, associazioni, istituzioni, EE.LL.) in modo da promuovere una rete sociale che accolga e sostenga la libera espressione del mondo giovanile e degli studenti per offrire loro delle chances di crescita in un contesto positivo di accompagnamento al loro sviluppo.

Si riporta, di seguito, un abstract del progetto con le motivazioni di fondo e le azioni previste per la realizzazione, le riflessioni degli esperti/referenti, il questionario autovalutativo somministrato agli studenti, delle foto che riprendono alcuni momenti delle diverse rappresentazioni teatrali e il coinvolgimento attivo e partecipativo degli studenti.



Progetto di prevenzione dalle dipendenze

(...) Con ***Fly yourself***, si vuole intendere un percorso di apprendimento o rafforzamento, di quelle abilità sociali (intese anche come abilità di vita o 'Life Skills') necessarie alla completezza dell'individuo.

In una dimensione sociale allarmata e allarmante, che pone l'individuo in continuo confronto con se stesso e con gli altri, con una tanto naturale quanto artificiosa esigenza di una incessante pole position in ogni ambito, sfuggire alle dipendenze diventa quanto mai difficile.

La modalità di dipendenza diventa la terza via, il mezzo o lo strumento per conseguire una condizione di affermazione o di abbandono, a volte di desiderato benessere, conseguito non direttamente dal proprio io, ma da quel Mr Hyde che riesce, là dove la matrice originale fallisce.

Ne consegue, che la dipendenza viene generata da un vuoto, da una mancanza di una o più 'abilità sociali' e di vita che sono patrimonio proprio della persona.

Il progetto *Fly yourself* propone un percorso di riconoscimento e riattivazione delle abilità sopraesposte attraverso una serie di azioni teoriche e pratiche da svolgere sul territorio.

Crediamo, infatti, ad un approccio olistico della prevenzione, ossia all'esigenza di creare non solo dimensioni deterrenti in personalità cosiddette 'a rischio' ma, e soprattutto, creare condizioni ambientali ideali al naturale sviluppo di abilità sociali.

Quindi l'ambiente come ulteriore strumento di tutela sociale e come naturale territorio di sviluppo positivo della qualità della vita.

La chiave di volta dell'intero progetto è identificabile nell'agente comunicativo, inteso come veicolo di informazioni fondamentali per la completezza delle cognizioni individuali.

Di fatto, il fattore culturale risulta dominante nella sfera sociale, là dove per 'cultura' s'intende quell'insieme di conoscenze che formano la personalità dell'individuo.

L'uomo ha percorso millenni di storia per giungere a definire alcuni dei valori fondamentali della dignità umana, e questi vanno diffusi e sostenuti in ogni condizione e in ogni tempo come azione primaria di ogni tipologia d'intervento.

Il progetto *Fly yourself* ha generato, grazie ai continui confronti tra studenti ed esperti della comunicazione, una rappresentazione surreale che comunica ciò che di più autentico è emerso dagli incontri del gruppo.

Attraverso le tecniche della comunicazione, Il gruppo ha imparato a conoscersi e a riconoscersi, proiettando le proprie emozioni in una società che è condizionata dall'immagine di se e dalla retorica delle parole.

La dipendenza è qualcosa che appartiene a tutti e riuscire a "volare con se stessi" è difficile.

Il percorso di arricchimento formativo, condiviso con la Consulta Studentesca di Bari, ha permesso al gruppo di studenti di emergere dalla propria individualità ed entrare nella coscienza altrui, senza limiti alla comunicazione e con il rigore della spontaneità della persona.

Ognuno, protagonista di se stesso, ha espresso il suo modo d'intendere la dipendenza ed ha proposto non la soluzione al fenomeno sociale, ma la possibilità di poter coniugare un mondo Reale con un mondo Possibile.

Nella rappresentazione si coniugano perfettamente comunicazione e ricerca di una efficace interazione sociale e costituisce essa stessa,

attraverso il mezzo artistico-espressivo, un esempio di abilità sociale (life skills) in cui la parte essenziale viene identificata nel riconoscimento della persona.

“FLY YOURSELF” esprime, con linguaggio surreale, un patrimonio d’informazioni sulla persona ed è un esempio di abilità sociale.

FLY YOURSELF non è solo rappresentazione teatrale, è una testimonianza che deriva da un patrimonio di informazioni dell’individuo da reinvestire in altre azioni efficaci, è un risultato che potrebbe diventare il volano di altre strategie di comunicazione, a difesa dell’ambiente sociale.

FINALITÀ:

- Creare un modello imitabile, teso a diventare il volano di un’azione preventiva dalle dipendenze che prevarichi i tempi del progetto stesso con possibili innesti sul territorio.
- Rinforzare l’autostima degli studenti e la condivisione in gruppo e non in ‘branco’.
- Potenziare abilità e stili di vita indispensabili per una buona comunicazione sociale.

OBIETTIVI GENERALI:

- Informare sulla corretta definizione di dipendenza.
- Acquisire consapevolezza del ‘fenomeno sociale’ delle dipendenze.
- Promuovere confronti tra studenti e territorio sui temi della prevenzione.
- Conoscere i fattori di rischio (biologici e sociali) che alcuni stili di vita possono comportare.
- Riflettere sulle motivazioni che espongono a rischio di dipendenza alcune maglie del tessuto sociale ed utilizzare strategie di mediazione.
- Coinvolgere docenti, studenti, nuclei familiari e territorio in percorsi formativi socio-scientifici di interesse comune.
- Diffondere la cultura di ‘persona’ in ogni ambito possibile.
- Promuovere e diffondere iniziative sul territorio di dimensione integrative e sociali.

DESTINATARI:

- Giovani.
- Studenti.
- Gruppi e associazioni sociali e/o giovanili.
- Adulti di riferimento (genitori, educatori, ecc...).

CONTENUTI SCIENTIFICI

(DOTT.SSA SILVANA MAGNANI – COMUNITÀ SANTA SEVERA DI ROMA)

L'ideazione e la progettazione di interventi mirati alla prevenzione del disagio giovanile ed in particolare delle dipendenze rappresenta per noi una duplice sfida come operatori e come adulti. La ricerca e la pratica clinica ci hanno aiutato ad osservare in modo dinamico il processo adolescenziale come un pianeta in continua trasformazione, in cui il centro di gravità della propria esperienza di identità oscilla selvaggiamente, creando una situazione di grossa instabilità emotiva. È come se l'adolescente fosse fatto di tante parti distinte, che non si conoscono bene, che non possono essere tenute insieme e che, a turno, dominano sul resto della personalità condizionandone l'atteggiamento verso il mondo esterno. L'inquietudine fondamentale sembra essere quella di una identità confusa: incerto sui propri sentimenti, di cui percepisce l'inconsistenza, sulla propria identità corporea, in rapido mutamento, spesso è incerto e confuso anche su tutto quello che concerne le persone fino a quel momento ritenute le più importanti della propria vita: genitori e insegnanti. Si ripropongono concretamente problemi connessi al processo di separazione-individuazione. Di contro il gruppo dei pari rappresenta il luogo dove l'adolescente ha la possibilità di condividere la propria disarmonia e di socializzare i propri conflitti interni attraverso l'assunzione di differenti parti del Sé, anche se temporaneamente, da parte di altri membri del gruppo. La mobilità interna del gruppo dei pari permette all'adolescente di prendersi carico di certi ruoli differenti senza sentirsi sopraffatto o dalla confusione o dal senso di responsabilità e di giungere ad una maggiore integrazione interiore. La particolare funzione che il mondo degli adulti assume in questo momento di crescita, l'enorme potenziale insito nel gruppo di pari, unite alla consapevolezza della complessità del cammino emotivo che l'adolescenza porta con sé implicano il limite di progetti di prevenzione costruiti sul passaggio di informazioni piramidali da un esperto/adulto che sa ad un gruppo di adolescenti da educare. Reazioni di dipendenza/contro-dipendenza minano di per sé l'utilizzo di qualsiasi informazione ed, in secondo luogo, la "tossicodipendenza" è solo una delle "dipendenze" possibili.

Questo progetto ha l'obiettivo di favorire la sperimentazione di modalità comunicative ed espressive attraverso il gruppo dei pari: il "gioco di ruoli" aumenta la conoscenza di sé e facilita una buona integrazione del proprio Io ed il successo dei propri compiti di individuazione.

CONTENUTI DIDATTICI

(PROF.SSA ADRIANA L'ABBATE – I.M. "S. BENEDETTO" DI CONVERSANO)

Una delle metodologie che consente di potenziare la dimensione sociale dell'apprendimento e di veicolare con maggiore efficacia l'insegnamento delle life skills (idonee a rafforzare l'efficacia individuale e collettiva indispensabile per superare carenze sociali e relazionali), è la peer education. In verità, non esiste un modello o una metodologia predefiniti e abbondantemente sperimentati che possano permettere di quantificare e qualificare i migliori risultati.

La peer education, per essere attuata, parte da alcuni presupposti essenziali: fiducia nei soggetti che si adoperano in un contesto propositivo ed operativo ed assunzione individuale e collettiva di responsabilità. Rendere protagonisti attivi di scelte educative-formative e non (più semplicemente) fruitori passivi di apprendimenti "calati da altri" assume un significato di responsabilità singola e collettiva e di ricaduta positiva sul sociale. L'esperienza didattica maturata negli ultimi anni con gli studenti mi suggerisce che qualsiasi attività si proponga va argomentata e motivata in relazioni di gruppo, in cui ogni soggetto possa esprimere i suoi pensieri rispettando quelli degli altri, possa liberare il proprio io sprigionando la fantasia e la sua creatività, nella più totale ed assoluta libertà. Sperimentando questo sistema (strategia didattica) le regole della civile e collaborativa vita di relazione, ad un certo punto, si sviluppano autonomamente e se ne condividono (cosa veramente importante) i contenuti. Ogni soggetto del gruppo si trova ad apprendere stili comportamentali e scelte operative in sintonia con il proprio essere e nella più sincera consapevolezza. Questi meccanismi didattici, che non scaturiscono (e neanche sono il prodotto) da uno stile metodologico prefissato, si riscontrano in situazioni di peer education, nelle quali due elementi risultano essenziali ed insostituibili: socializzazione ed interrelazione dal sé all'altro. Non di semplice attuazione, questa formula didattica, talvolta rischia di incepparsi, perché solitamente è più facile restare fermi e fissati a stili di apprendimenti e/o di relazioni standardizzati che piuttosto "sforzarsi" di pensare con la mente sgombra e libera di sfruttare la sua identità creativa.

PERCORSI COMUNICATIVI

(DIR. ARTISTICO ANTONIO MINELLI – COMPAGNIA DELLE VIGNE - PUTIGNANO)

Il percorso formativo sulla comunicazione, ha come obiettivo primario la sperimentazione del linguaggio teatrale come mezzo di espressione e comunicazione dei conflitti umani.

Tale percorso definisce un'acquisizione di strumenti di comunicazione e ricezione del mondo circostante tanto sul palcoscenico che nel quotidiano.

Il progetto individua nel teatro uno strumento capace di inserirsi nell'esperienza quotidiana e formativa dei giovani, e dei "diversi", come struttura dinamica in grado di raccogliere e rielaborare le loro diverse rappresentazioni del mondo per trasformarle in materiali di confronto individuale e tra i gruppi.

Acquisire il proprio sé corporeo; individuare propri affetti ed emozioni; esplorare le proprie potenzialità espressive; dare forma e voce ai propri vissuti; modificare il modo abituale, ordinario di percepire e rappresentare la realtà per poterne cogliere piani diversi e più profondi; liberare la personalità dalle abitudini psicologiche attraverso un apprendimento teso al superamento dei propri confini psicofisici;

restituire all'arte le sua funzione di esperienza condivisa da una comunità attraverso la sua funzione trasformativa;

Teatro, quindi, come luogo protetto dove sviluppare processi di consapevolezza dell'individuo.

Le tecniche dell'attore sono strumenti preziosi per chi è alla ricerca di una possibilità di espressione o per chi tenta di ricostruire un canale di comunicazione. Fly yourself invita, in tal senso, alla ricerca e all'acquisizione di una consapevolezza del corpo e della psiche attraverso un laboratorio teatrale che si pone lo scopo di risvegliare la creatività dell'individuo come atto propositivo e autonomo. Il lavoro dell'attore può essere assunto come percorso di trasformazione e di autosviluppo.

Il teatro diventa così il luogo dove studiare ed esplorare i fenomeni di modificazione e trasformazione della coscienza, mentre le tecniche teatrali sono il veicolo per approfondire le diverse possibilità del "sentire" e del "comunicare".



(PROGETTO DI PREVENZIONE DALLE DIPENDENZE)

QUESTIONARIO AUTOVALUTATIVO

Istituto: _____ Anno di frequenza: _____

1. Cosa intendi per dipendenza?

- a) dipendenza da _____
- b) dipendenza da _____
- c) dipendenza da _____
- d) dipendenza da _____

2. Conosci qualcuno che potresti definire dipendente?

Si No

3. Tra le dipendenze che conosci quali sono, secondo te, le più rischiose?

4. Hai mai “provato” qualche sostanza?

Si No

5. Hai mai pensato di essere dipendente da qualcosa?

Si No

6. Se hai risposto Si, da cosa?

7. Quali sono, secondo te, i rischi maggiori dell'essere 'dipendenti' da qualcosa?
- a) rischio di perdere la propria autonomia
 - b) rischio di malattie
 - c) rischio di mettere in pericolo la propria vita
 - d) nessun rischio
8. Quali sono i bisogni che senti più frequentemente insoddisfatti?
- a) comunicazione in famiglia
 - b) comunicazione con i tuoi amici
 - c) comunicazione con gli altri, in genere
9. A chi ti rivolgeresti se tu o un tuo amico aveste bisogno di aiuto?
- a) parente
 - b) amico/i
 - c) docente
 - d) nessuno
10. Come ti trovi con i tuoi genitori quando parli di te?
- a) sono sereno/a
 - b) non sempre sono sincero/a
 - c) evito di parlare di me
11. Cosa significa per te condividere?
- a) accordarsi con le decisioni di altri soggetti
 - b) seguire la decisione di una maggioranza
 - c) attenersi alla decisione di un capogruppo (leader)
12. Ti capita, a volte, di fare discussione con qualcuno?
- Sì No
13. Quando non sei d'accordo in una discussione cosa fai?
- a) cerco di chiarire con calma
 - b) non m'importa di chiarire e mi allontano
 - c) cerco d'imporre le mie ragioni a tutti i costi
 - d) faccio parlare gli altri
14. Quando sei in un gruppo, cosa fai per raggiungere un accordo?
- a) cerco un compromesso
 - b) cerco di adeguarmi alla decisione della maggioranza
 - c) cerco d'imporre la mia volontà
 - d) aspetto che decidano gli altri
15. Come ti senti ad esprimere le tue emozioni ai tuoi amici / compagni di scuola?
- a) preferisco non farlo
 - b) soddisfatto/a
 - c) indifferente

16. Pensi di soddisfare la tua creatività?

Si No

17. Se hai risposto Sì, in quale/i attività ti senti più creativo?

- a) nella musica
- b) nella scrittura
- c) nel disegno
- d) nella pittura
- e) nella scultura
- f) nel teatro
- g) nella danza

18. Quali sono i luoghi che frequenti più abitualmente?

(indica uno o più luoghi)

- a) scuola
- b) luogo di passeggio del tuo paese
- c) pub
- d) discoteca
- e) associazione sportiva, palestra
- f) associazione culturale
- g) gruppi religiosi

19. Tra questi luoghi ce n'è qualcuno che consideri a rischio?

(indica uno o più luoghi)

20. Conosci persone dipendenti da qualcosa che “ce l’hanno fatta” a superare il problema?

Si No

21. Conosci persone dipendenti da qualcosa che “non ce l’hanno fatta” a superare il problema?

Si No

22. Come consideri le persone cosiddette “dipendenti”?

- a) bisognose di comprensione e di aiuto
- b) bisognose di essere ascoltate per capire cosa provano
- c) mi lasciano indifferente
- d) mi fanno pena
- e) mi creano disagio
- f) vorrei essere come loro
- g) altro _____

IL PROGETTO

“EDUCARE ALLA CONVIVENZA CIVILE”

Corso di formazione per docenti Referenti per l’educazione alla salute della Provincia di Bari

Il progetto

Il progetto è nato dal desiderio di proseguire un percorso che ha visto l’educazione alla salute come elemento portante del processo formativo e supporto indispensabile al corretto esercizio di una cittadinanza attiva.

L’idea forte assunta dall’*équipe* formativa è stata focalizzata sul riconoscimento della necessità di coinvolgere, soprattutto, gli studenti in percorsi centrati sulla promozione della salute intesa come sviluppo delle potenzialità umane e non come semplice “*assenza di malattia*”.

“*Promuovere benessere*” significa operare affinché gli studenti possano, nel loro percorso scolastico, acquisire non solo “*saperi*” e “*abilità strumentali*” ma anche sviluppare quelle competenze personali (life skills) indispensabili per diventare capaci di gestire le informazioni, di comunicare tra pari e con gli adulti, di effettuare scelte consapevoli e di costruire un proprio personale progetto di vita.

Pensiamo infatti ad un cittadino che come studente acquisisce strumenti di gestione per meglio affrontare il proprio ruolo all’interno della scuola e nella vita sociale.

I docenti coinvolti nel percorso formativo dell’a.s. 2003/2004 avevano evidenziato la necessità di approfondire alcune tematiche e di intraprendere un itinerario nuovo più mirato a progettare e gestire ambienti formativi.

La proposta è nata su questa base e si articolata in un percorso lungo il quale è stato possibile esplorare alcuni nuclei cruciali riferiti al “*fare*”, al “*come fare*” e al “*con chi fare*”.

Si è trattato per i formatori di impostare con correttezza e precisione un modello formativo “forte” che ha permesso ai partecipanti, attraverso un processo mirato, di individuarne alcuni aspetti cognitivi ed emotivi e anche alcune tecniche che hanno stimolato l’uso di metodologie didattiche appropriate e sofisticate in funzione degli obiettivi formativi connaturati con i progetti di “educazione alla cittadinanza”.

L’architettura del Corso ha rappresentato in sé un’occasione per apprendere dall’esperienza.

Ogni scelta metodologica è stata pertanto oggetto di riflessione e valutazione.

Un aspetto stimolante del lavoro del equipe OPPI di Milano – *responsabile della coprogettazione del percorso formativo complessivo* - è stato quello di guardare alle esperienze in una dimensione di ricerca dinamica e creativa.

Di usare cioè nuovi modi di *pensare e di agire*.

Il percorso progettuale ha avuto come obiettivi l’acquisizione di competenze utili per:

- riconoscere, inventare, costruire strategie per migliorare il clima comunicativo\relazionale interno ed esterno alla scuola, nella consapevolezza che l’apprendimento delle persone passa attraverso **la relazione**.
- trasformare l’idea di “**benessere**” in azioni intenzionali e mirate che inventino e consolidino una cultura generativa nel “quotidiano” scolastico;
- progettare con i colleghi **percorsi** di promozione della salute e del benessere integrando le idee con le proposte degli studenti;
- utilizzare **il gruppo** (gruppo classe, gruppo di colleghi, gruppo di formazione...) come strumento per fare e per apprendere.

Sono utilizzate modalità di lavoro interattive, tipiche delle situazioni formative laboratoriali. Si alternano attività in:

- **plenaria**: per aprire il processo di lavoro
- **gruppo su compito**: per un confronto tra i partecipanti come esperti della propria esperienza e per una riflessione sul “lavorare in gruppo”
- **plenaria**: per chiudere la giornata con un’informazione correlata ai prodotti dei gruppi.

Il percorso formativo complessivo e la giornata tipo di attività sono state riportate nelle seguenti schede di sintesi.

Il percorso di formazione 2004/2005

MODULI

coordinati dall'equipe OPPI

1 - relazione

2 - comunicazione

**3 – progetti per
“le educazioni”**

**4 - qualità e
valutazione nei
progetti**

SEMINARI

*Tra cultura e
strategia: la relazione
con sé, con l'altro,
con gli adulti*

PELLAI - FORNASA

*La nuova professionalità
docente*

CORRADINI - CATTANEO

*Le narrazioni di un
percorso formativo per le
prospettive future*

DEMETRIO

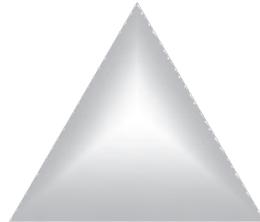
La pedagogia oggi

SCURATI

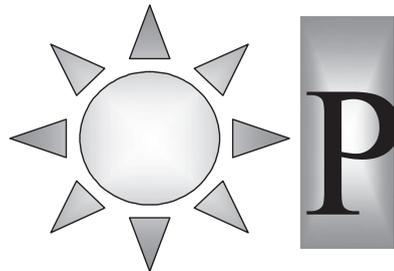
La struttura di ogni giornata

Ogni giornata sarà articolata in modo da permettere , rispetto al tema previsto, il confronto con una visione problematica, la sua analisi, la ricerca di significati professionali, una sintesi in termini operativi

***Integrazione tra pensieri:
equipe, partecipanti***



***Gruppi di lavoro su compito
coordinati da
“esperti di metodo”***



***un'informazione
un legame con i prodotti***



Si riporta di seguito l'elenco dei componenti l'equipe formatori OPPI, dei Relatori e dei componenti il CTP ex lege 162/90:

EQUIPE O.P.P.I MILANO

Maria Luisa Chesi
Alessandra Corsini
Giovanna Dionigi,
Stefania Marangoni,
Alessandra Stella Tartarelli
Anna Zucca Forzatti

ESPERTI NEI SEMINARI

Piero Cattaneo
Luciano Corradini
Duccio Demetrio
Walter Fornasa
Alberto Pellai
Cesare Scurati

**COMPONENTI COMITATO TECNICO PROVINCIALE
DI CUI ALLA LEGGE 162/90**

Fabio Scrimatore
Cosimo Guido
Bianca Tragni
Salvatore Mattana
Santina Liturri
Aronne Galeotti
Giuseppe Verni
Maria Teresa Picardi
Maria D'Abbicco

CONSULTA PROVINCIALE DEGLI STUDENTI DI BARI

Emanuele Galtieri

DIARIO DI BORDO

SUGGERIMENTI DI UN PERCORSO FORMATIVO

I MODULI FORMATIVI

Modulo 1

La relazione di apprendimento

Modulo 2

La comunicazione

Modulo 3

La progettazione

Modulo 4

La valutazione

BARI

dicembre 2004 – maggio 2005

MODULO 1

LA RELAZIONE DI APPRENDIMENTO

15, 16 e 17 dicembre 2004

Giornata dedicata al tema della relazione di apprendimento

Il lavoro si è sviluppato attraverso:

- un collegamento con il progetto del CSA dell'anno precedente attraverso la presentazione e distribuzione della pubblicazione degli atti dei seminari.
- contratto
 - raccolta delle aspettative attraverso l'utilizzo di un modulo predisposto
 - lettura e condivisione di alcune aspettative
 - presentazione del progetto
 - spazio per domande
- lettura di una scheda stimolo sulla relazione
- lavoro di gruppo su compito.
- socializzazione in plenaria dei prodotti dei gruppi di lavoro
- informazione di approfondimento su aspetti di qualità nella relazione
- una pagina sul tema "l'indifferenza" come regalo

Si era trattato per i formatori di impostare con correttezza e precisione un modello formativo "forte" che permettesse ai partecipanti, attraverso un processo mirato, di individuare aspetti cognitivi ed emotivi e anche alcune tecniche che stimolassero all'uso di metodologie didattiche appropriate e sofisticate in funzione degli obiettivi formativi connaturati con i progetti di "educazione alla cittadinanza"

Il contratto è stato curato con particolare attenzione anche considerando il numero dei partecipanti, scegliendo, proprio per questo moti-

vo, la modalità scritta di raccolta delle aspettative e di una loro lettura parziale.

Fare scrivere l'aspettative può essere indispensabile quando il gruppo è numeroso, tuttavia, sul piano della relazione facilita l'attivazione individuale ed è emotivamente più protetta di una dichiarazione verbale.

In particolare nel nostro caso la scelta ha permesso di:

- facilitare l'attivazione di ogni corsista
- documentare l'operazione
- raccogliere elementi utili per calibrare il progetto sui bisogni emersi
- raccogliere elementi utili per le relazioni degli esperti
- iniziare a costruire una relazione con l'equipe attraverso la lettura di alcune schede

Altri aspetti formativi sono ampiamente descritti nel documento di ri-contratto del gennaio, a cui si rimanda per approfondimenti.

Percorso del 1° MODULO

15, 16 e 17 dicembre

La relazione di apprendimento

9.00	<p>Apertura della giornata da parte del CSA Collegamento con il percorso dello scorso anno, presentazione volume</p> <p>CONTRATTO</p> <p>La prima giornata è di appropriazione/condivisione del progetto</p> <ul style="list-style-type: none"> – Si apre con una raccolta di aspettative/bisogni sul Corso. Le aspettative vengono scritte e raccolte dalle formatrici. – Le formatrici scelgono casualmente alcune aspettative (10-15), le leggono e discutono con i corsisti – Le formatrici presentano il progetto, la struttura di ogni modulo di lavoro, le funzioni e i ruoli all'interno dell'equipe <p>Prima di avviare i lavori di gruppo, viene letta una pagina sulla "relazione": un pensiero, un'idea, una suggestione condivisa dall'equipe.</p> <p>LAVORO DI GRUPPO CONDOTTO DA UN ESPERTO DI METODO</p> <p>Vengono formati 4 gruppi di lavoro secondo un criterio di equiterogeneità. I gruppi rimarranno stabili per tutti gli incontri ed avranno sempre lo stesso conduttore</p>
14.30	<p>PROSEGUE IL LAVORO DI GRUPPO</p> <p>Ogni gruppo produrrà un cartellone come SINTESI del proprio lavoro, comunicabile a tutti e un cartellone/foglio con elencati i problemi rimasti aperti nel gruppo</p>
18.00	<p>PLENARIA</p> <p>Informazione su: "la qualità nella relazione" e collegamento con i prodotti dei gruppi di lavoro.</p> <p style="text-align: right;">L'INDIFFERENZA</p>

Sulla relazione

La situazione formativa è una situazione relazionale asimmetrica in cui allo stesso tempo l'asimmetria è condizione essenziale per l'efficacia.

Ciò comporta che il potere e la responsabilità connessi alla gestione dell'azione formativa vadano vissuti cercando di stare nelle ineludibili vie del legame e dell'affettività.

Dato che si è nella relazione la questione è come starci, la ricerca su questo punto è urgente e decisiva.

I protagonisti di un'azione formativa o di una situazione di apprendimento costruiscono comunque i propri percorsi, esprimono comunque le proprie energie e sono comunque, ognuno per se stesso soggetto e condizione dell'apprendere ...

... è quindi la relazione il punto di attenzione fondamentale per l'apprendimento, (secondo Bateson)
il modo di mettersi in essa, di starci,
di sostenerla, di favorirne l'evoluzione,...

Ugo Morelli e Carla Weber
(Passione e apprendimento – Raffaello Cortina Editore)

Le capacità relazionali

La qualità nella relazione

Le capacità relazionali

I docenti svolgono un ruolo
ad alto contenuto relazionale

La capacità relazionale può definirsi come un
modo di pensare e di essere

... è la capacità di assumersi le proprie
responsabilità con il rispetto dell'altro e delle
regole pattuite in modo che l'utente si "senta"
tenuto presente come persona (Winnicott)

... è qualcosa che ha a che fare con lo
sviluppo della persona e per questo motivo
comporta da parte di ciascuno un
approfondito processo di interrogazione e di
riflessione su di sé (G.Blandino)

Le capacità relazionali

***Non nuocere
Prendersi cura
Sentire
Usare "pazienza"
Essere curiosi
Dare spazio
Avere il senso del possibile
Esercitare l'immaginazione
Avere una visione ecologica
Sopravvivere al conflitto***

Le capacità relazionali

Non nuocere

bisogna essere attenti a non nuocere agli altri e a se stessi

Nuocere significa

confondere i propri bisogni e quelli dell'altro

"dare" per riempire (con informazioni, significati, problemi ...)

sentirsi un supporto per la soluzione di problemi e non lasciare che l'altro sperimenti la capacità di capirli prima di affrontarli

Le capacità relazionali

Prendersi cura

"contenere, affiancare, assistere"

Nel senso di

Essere una presenza che ascolta anche le emozioni, anche il non detto

Prendersi cura e non "curare"

Pensare e
aiutare a pensare

Le capacità relazionali

Sentire

pensare e far pensare

Il sentire come processo per

"essere in contatto" che non è il capire razionale ed intellettuale

Modulare fusione

(disponibilità a farsi coinvolgere nella storia dell'altro)

e separazione

(capacità di prendere le distanze)

recuperando una visione allargata, anche razionale, anche intellettuale che permette una comprensione consapevole

Le capacità relazionali

Pazienza

È la capacità di aspettare

Non avere premura

Tollerare l'incertezza di non sapere e non capire

È "darsi tempo"

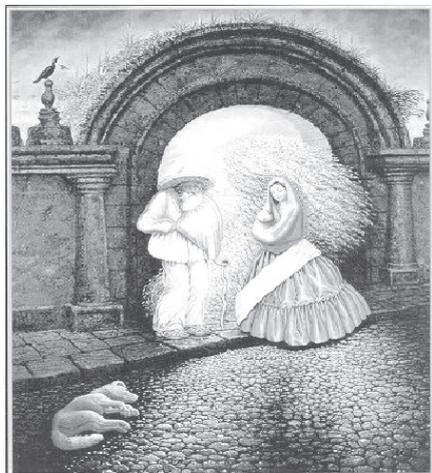
Riconoscere il proprio tempo, intuire il tempo dell'altro

*L'attesa non è mancanza,
non si colloca nel vuoto*

È uno spazio mentale

le capacità relazionali

Essere curiosi



Alessandra Stella Tartarelli

8

le capacità relazionali

Essere curiosi

Capacità di sorprendersi e di meravigliarsi

In una relazione nulla è mai definitivo, la curiosità permette di non chiudere, alimenta lo spazio dell'irrisolto

Lo spazio dell'irrisolto è l'area di mistero che genera curiosità

Alessandra Stella Tartarelli

9

le capacità relazionali

Capacità di dare spazio

Permettere di sperimentare il vuoto all'interno di una relazione che fa da contenitore

Il vuoto come spazio del desiderio

Nella relazione questa capacità permette l'appropriazione di processi decisionali in autonomia e di sperimentarsi nel proprio spazio tempo

Alessandra Stella Tartarelli

10

le capacità relazionali

Il senso del possibile

È dato dalle aspettative sulle potenzialità

Ha origine dalla fiducia in sé e nell'altro
Esige il "sapere" dell'originalità della persona

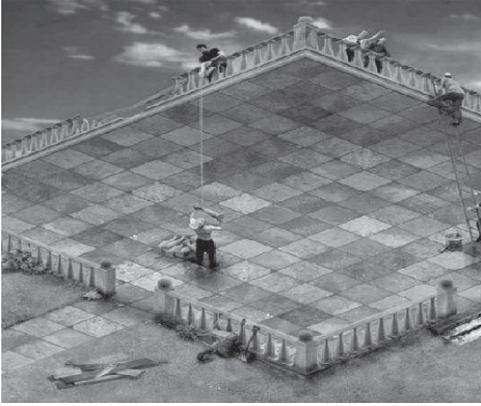
La percezione dell'evoluzione dinamica dell'individuo protegge dalla staticità delle aspettative

Alessandra Stella Tartarelli

11

le capacità relazionali

Esercitare l'immaginazione



Capacità di decentrarsi e di allargare la possibilità di conoscere

Immaginazione come dimensione di ricerca

Alessandra Stella Tartarelli

12

le capacità relazionali

Avere una visione ecologica

Sentire
che
la relazione
è dinamica

Riconoscere per ciascuna relazione tempo, spazi, oggetti, obiettivi, compiti e quindi contestualizzarla, percepirla nel sistema di relazioni che si vivono.

La relazione di apprendimento ha in sé valenze terapeutiche ma è la dimensione che legittima quella relazione, cioè l'aspetto pedagogico che deve avere il peso maggiore

Alessandra Stella Tartarelli

13

le capacità relazionali

Sopravvivere al conflitto

e crescere con esso

La capacità relazionale tollera il conflitto

Le relazioni sono molto diverse e ciascuna ha un suo ritmo biologico anche rispetto al conflitto

Una relazione priva di conflitto non si confronta con le paure e si specializza nella difesa

Alessandra Stella Tartarelli

14

Indifferenza

Nel mio vocabolario personale alla parola “indifferenza” ho scritto: incapacità di distinguere le differenze. Indifferenza non è un infischinarsene del mondo, piuttosto un disturbo della percezione per cui non si riesce a distinguere la differenza tra realtà e messinscena. Si assiste da inerti a una violenza, a una disgrazia perché si crede di essere a una rappresentazione, gratis, in cui si è tenuti ad agire da spettatori. E non s’è mai visto uno del pubblico che salti in palcoscenico per impedire a Otello di uccidere Desdemona. Chi si crede spettatore si gode lo spettacolo.

L’indifferenza è un disturbo opposto a quello di Don Chisciotte che s’immischiava di tutti i fatti e i guai degli altri. Anche lui distingueva male la realtà, soffrendo però d’interventismo estremo. Irrompe anche in uno spettacolo di marionette, facendo una strage di pupazzi, credendoli nemici. Prende lo spettacolo per realtà e mai si contenta d’essere spettatore. In ascolto dei notiziari televisivi bisognerebbe sciacquarsi un po’ gli occhi con il febbrile collirio di Don Chisciotte. Sentirsi un po’ meno spettatori, un po’ meno membri di una “audience”, un poco membri di una cavalleria errante e irritabile.

Uno dei verbi di Elohim nella creazione è “dividere/distinguere”. “E distinse/divise Elohim tra la luce e la tenebra” (1,4), “e ci fu distinzione/divisione tra acque e acque” (1,6) e altri ancora. La creazione procede per divisioni a due, per biforcazioni, come il sangue dal cuore. Chi non sa distinguere inceppa il lavoro della creazione che non si è esaurito nei sette giorni. L’indifferenza è un torto contro il creato, non contro la società.

Erri De Luca,
“Alzaia” Feltrinelli 2004

MODULO 2

LA COMUNICAZIONE

24, 25 e 26 gennaio 2005

Giornata dedicata al tema della comunicazione

Il lavoro si è sviluppato attraverso:

- la comunicazione di un cambiamento e la presentazione di un nuovo contratto
- la restituzione delle aspettative e dei problemi aperti
- informazione sulla comunicazione
- la documentazione per prendere appunti
- lavoro di gruppo: esercitazioni
- informazione su comunicazione ed empowerment
- un regalo: questionario per autovalutare le proprie capacità di ascolto
- valutazione intermedia su di un gruppo campione

Sono stati proposti diversi modelli teorici sul tema della giornata come strategie affinché le persone potessero riconoscersi in un pensiero a loro congeniale.

I molti esempi presentati avevano lo scopo di richiamare alla memoria situazioni ed esperienze personali per permettere analogie con eventi non solo collegati alla professione ma al quotidiano di ciascuno.

Le esperienze realizzate in gruppo per mezzo di esercitazioni mirate avevano lo scopo di far vivere esperienze emotivamente forti che facilitano l'apprendimento anche attraverso la rilettura con l'esperto formatore dei vissuti individuali e di gruppo.

Fa parte del metodo aver cura di trovare connessioni tra teoria e pratica.

Parlare di comunicazione non può prescindere da considerare la persona nella sua globalità.

E questo è un punto forte della professionalità docente nella relazione con gli studenti.

La riflessione proposta in chiusura sull'empowerment aveva lo scopo di creare un legame tra il senso del progettare sulle educazioni e la necessità di coinvolgere con ruoli attivi i destinatari di tale progettazione.

Il questionario "regalato", centrato sulla autovalutazione della proprie capacità di ascolto, era un invito ad una maggiore riflessione su di sé in quanto la capacità di ascoltare è un elemento fondamentale della relazione e della comunicazione.

*Percorso del 2° MODULO
24, 25 e 26 gennaio 2005*

La comunicazione

9.00	<p>Apertura della giornata da parte del CSA per informare i corsisti della ristrutturazione del progetto</p> <hr/> <p>Le formatrici restituiscono le aspettative e i problemi aperti raccolti nel corso del primo incontro, per avviare il lavoro della giornata, alla luce della nuova situazione</p> <p>Viene riproposta una nuova fase di CONTRATTO.</p> <p>L'attenzione viene portata su:</p> <ul style="list-style-type: none"> - obiettivi e contenuti ridimensionati - impossibilità di tenere un processo continuativo in quanto viene meno la possibilità di un incontro al mese, come precedentemente ipotizzato - necessità di riorganizzare il percorso, pensando non più ad un processo che si sviluppa nel tempo ma a distinte unità di lavoro (moduli) compiute in sé, nel corso della giornata in cui si svolgono - il "senso", il "filo logico" che comunque legherà tra di loro i diversi moduli <hr/> <p>INFORMAZIONE sulla comunicazione.</p> <hr/> <p>NEI GRUPPI CON L'ESPERTO DI METODO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - un'esercitazione della M. Scavi per iniziare - analisi dell'esercitazione <p>(i gruppi sono 4, gli stessi formati nel corso del primo incontro)</p>
14.30	<p>NEI GRUPPI CON L'ESPERTO DI METODO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - un'esercitazione sulla comunicazione ad 1 ed a 2 vie con due osservatori (uno osserva il non verbale, l'altro il verbale) - analisi dell'esercitazione
18.00	<p>INFORMAZIONE SU COMUNICAZIONE ED EMPOWERMENT</p> <p>Valutazione intermedia su di un gruppo campione</p> <p style="text-align: right;">UN QUESTIONARIO SULL'ASCOLTO</p>

Le aspettative

Prima giornata del seminario 15, 16 e 17 dicembre 2004

Sono stati raccolti 190 pensieri scritti dai partecipanti nei tre seminari. Riportiamo alcune frasi semplicemente “copiate” ed altre aggregate per avere una visione d’insieme su alcuni problemi.

- Un’efficace formazione capace di saper coinvolgere e condividere con tutto il mio gruppo docente per produrre nuovi modi di pensare e di agire
- Comunicazioni e relazioni positive per acquisire strategie per un efficace lavoro di gruppo da trasferire in ambito scolastico e non
- Comprendere meglio il mio ruolo di docente che cerca di formare gli alunni al rispetto di sé all’interno della collettività
- Una formazione diversa e quindi più tranquilla per arricchire la mia professionalità
- Ricollocare il servizio alla persona studente in un paradigma pedagogico fondato sull’aver cura
- Conoscere esperienze, teorie che possano arricchire la mia vita professionale e personale
- Fare della conversazione uno strumento tale da rendere la classe un vero ambiente sereno di apprendimento
- Come conciliare l’aspetto disciplinare con i bisogni formativi
- Entrare nell’educazione alla salute con la prospettiva positiva della prevenzione e del coinvolgimento di alunni e genitori
- Migliorare la qualità della vita in termini di serenità e piena consapevolezza del mio essere
- Allentare il disagio che spesso sento non tanto quando entro in classe ma soprattutto quando esco dall’aula perché mi sento sempre più disorientata e non supportata soprattutto dalle istituzioni
- “L’ISOLA DEI FAMOSI” “IL GRANDE FRATELLO” “SARANO FAMOSI” le aspettative dei giovani? Quali quelle della scuola? Il ruolo dei docenti come Don Abbondio ...
- Consolidare ed allargare a spirale una qualità della vita più alta in me e fuori di me
- Confrontarmi, arricchirmi. Non voglio perdere tempo, voglio concretizzare, voglio rilassarmi, non essere schiacciato dai problemi, voglio ascoltare, voglio entrare in empatia
- riuscire a barcamenarmi meglio e soprattutto con meno ansia nel caos dell’innovazione della riforma

i numeri non hanno cuore e la scuola molte volte ha solo quello



*avere la possibilità di imparare per poter contribuire a migliorare
la scuola di tutti, per tutti, con tutti*



la rivoluzione del cuore e del sorriso



*ho provato
ho fallito
non importa
riproverò
fallirò? meglio*
(S. Beckett)

...Attorno a ...

PROFESSIONALITÀ

arricchire la propria professionalità
rafforzare, acquisire conoscenze\competenze\strategie, tecniche, metodi
ricevere spunti e idee operative, indicazioni efficaci, concrete, stimolanti
acquisire nuove chiavi di lettura

Per...

costruire una identità professionale
affrontare al meglio il proprio ruolo\maggiore consapevolezza
diventare capaci di trasmettere la professionalità acquisita per
aiutare i colleghi
rispondere alle esigenze dei ragazzi\affrontare i problemi del
disagio
risolvere i problemi del quotidiano
passare dalla teoria alla pratica
diventare più capaci di progettare
creare benessere fisico e morale

COMUNICAZIONE

come entrare in relazione con...

gli studenti
 gli alunni difficili
 i colleghi
 le famiglie

come coinvolgere la scuola sul problema delle educazioni
 desiderio, bisogno di ascoltare, confrontarsi, conoscere altre esperienze
 diventare più capaci di lavorare insieme, in gruppo
 fare un percorso comune di esperienza
 gestire al meglio ogni tipo di relazione

EMOZIONI ...

Apprendere con tranquillità ...
 Motivazione ad andare avanti in questo mestiere “missione”
 Piacevolmente apprendere anche per noi come persone
 Nuovi stimoli per procedere con serenità nel faticoso percorso scolastico
 Nuovi strumenti per stare bene a scuola dandomi la possibilità di fare stare bene anche gli altri (in me stessa, nella scuola, nella società)
 Educarmi alla salute per recuperare benessere ed essere dispensatore di benessere
 Poter affrontare un proprio personale progetto di crescita
 Maggiore chiarezza e serenità nella confusione e malcontento generale
 Stimoli per poter continuare con maggior entusiasmo
 Meno stress sul lavoro
 Essere\sentirsi coinvolti
 Migliorare la capacità di relazionarmi per ottenere una crescita dei rapporti
 Trovare il carburante per continuare in questa battaglia di difesa della funzione docente nella scuola\caricarmi di voglia di fare\rinnovarmi
 Che la positività dei formatori ci possa essere trasmessa
 Relazioni che facciano riflettere e siano stimolanti

GLI STUDENTI ...

Mi piace l’idea del coinvolgimento in questo percorso degli alunni
 Fare progetti dove gli studenti sono protagonisti

Far comprendere ai ragazzi l'importanza dell'educazione alla salute attraverso scelte metodologiche valide\Proposte rispondenti alle proposte degli alunni

Informazioni spendibili per essere più utile per soddisfare i bisogni degli alunni

Proposte rispondenti alle proposte degli alunni\Operare, coinvolgere gli alunni

Saper rilevare i bisogni dei ragazzi/adolescenti

Approccio con alunni difficili\Arricchire il lavoro con gli allievi

Sviluppare capacità per porsi in "giusta" relazione con gli alunni

Esperienza fruibile per i bambini della scuola dell'infanzia

Rendere gli studenti più consapevoli dell'importanza dell'educazione/formazione

LA VALUTAZIONE ...

Nuovo documento sulla valutazione affidato all'autonomia della scuola

Conoscere strumenti diversi per rilevare monitorare e descrivere

Indicazioni sulla valutazione/criteri di valutazione

Autovalutazione di circolo

LA RIFORMA

Superare l'inevitabile malessere generatosi con la riforma

Chiarimenti in ordine alla riforma, ai molti dubbi..

Maggiori informazioni sulla riforma per quanto concerne le educazioni

Affrontare le esigenze della scuola rinnovata

Affrontare tematiche della riforma per una maggiore consapevolezza dei problemi

... alla luce della Riforma

I PROBLEMI APERTI

Si può non entrare in relazione?

(se uno mi è antipatico o indifferente, non mi metto in relazione)

Come creare una relazione con chi la rifiuta?

Asimmetria nella relazione ...?

C'è rapporto tra strategie di metodo e relazione?

Quale efficacia relazionale si riesce a produrre in un gruppo – classe composto da “trenta” alunni?

Le relazioni con i colleghi

Come ridurre la conflittualità tra colleghi?

E i conflitti?

superare, gestire, utilizzare, stimolare i conflitti

Il ruolo del tutor aumenterà il problema della conflittualità?

Il ruolo dell’insegnante di sostegno rispetto ai colleghi

Sulle relazioni influiscono molto i ruoli istituzionali, gli aspetti logistico-ambientali, le scelte politiche, il numero di alunni ...

Cosa vogliono le famiglie, la società, la scuola di oggi?

Come costruire una relazione costruttiva con la famiglia oggi?

Quali “azioni” per relazionarsi con i genitori?

deleganti, in soggezione, indifferenti, ansiosi ...

Empatia ... vantaggi e svantaggi ...

Cosa fare delle emozioni? Le lascio fuori?

Quanta diversità nei comportamenti è tollerabile dagli alunni?

E quando i ragazzi non sanno relazionarsi?

Cosa significa, per un docente, inserito in un sistema di relazioni complesse, avere competenze comunicativo relazionali forti?

La relazione “specificata” del docente è la relazione educativa. Nel sistema complesso della relazione, la relazione educativa è una tra le tante o è “la relazione”?

Relazione educativa e sistema delle regole, quale compatibilità?

La comunicazione

Assiomi della comunicazione

non si può non comunicare

gli esseri umani comunicano con il linguaggio numerico e con quello analogico

ogni comunicazione ha in sé un elemento di "contenuto" ed un elemento di "relazione"

la natura di una relazione dipende dalla punteggiatura delle sequenze di comunicazione tra i comunicanti

tutti gli scambi di comunicazione sono simmetrici o complementari a seconda che siano basati sull'uguaglianza o sulla differenza

Alcuni principi "ecologici" della comunicazione sottolineati nel pensiero di Bandler e Grinder Programmazione Neurolinguistica (P.N.L.).

La comunicazione è l'effetto che ottiene

Il significato di un messaggio è dato dalla risposta che riceve

Se non vi piace la risposta che state ottenendo, cambiate il comportamento che state utilizzando e cambierete la risposta

Le persone scelgono sempre la migliore alternativa disponibile nella loro mappa del mondo

Avere più scelte a disposizione è sempre meglio che non averne, il problema è di allargare la propria mappa

... Programmazione Neurolinguistica (P.N.L.).

Le persone possiedono già le risorse necessarie per ottenere i cambiamenti che vogliono effettuare, quello di cui hanno bisogno è di accedere a queste risorse

L'elemento del sistema che possiede maggiore flessibilità sarà l'elemento che controlla il sistema

Tutte le risposte sono risultati che possono essere utilizzati

Non esistono fallimenti solo feedback o informazioni di ritorno

Per riflettere sull'assertività...

Il comportamento assertivo si basa sul convincimento di avere in sé le risorse per affrontare ogni situazione, anche in opposizione ad altri, senza pregiudicare la relazione

L'assertivo afferma i propri diritti e tende a far accettare la loro legittimità.

Per questo si pronuncia in modo diretto, chiaro e non generico, formula ciò che desidera in modo positivo, razionale, realistico e non aggressivo.

Si basa sulle **proprie necessità**.

Per questo riesce a dare il proprio parere senza riserve di fronte ad interlocutori anche ostili, senza farsi intimidire

La persona assertiva non fugge, non manipola, non aggredisce, **ma osa** affermare se stessa.

Per questo non deve giustificarsi, poiché ciò che dice o fa rimane socialmente accettabile e riscuote il rispetto piuttosto che il timore o la condiscendenza

E ancora

L'assertività è un modo di relazionarsi e si esprime:

- Affermando chiaramente i propri diritti
- Chiedendo, coinvolgendo l'altra persona
- Immedesimandosi con le parti coinvolte
- Ponendo allo stesso livello entrambe le parti coinvolte

Un comportamento assertivo si esprime, ed è quindi riconoscibile, anche attraverso il modulo analogico che rinforza la linea relazionale

Condizioni per l'efficacia della comunicazione

Assumere consapevolezza rispetto alle reazioni proprie e degli interlocutori facendo "l'esame di realtà" attraverso

l'ascolto

del processo
del "non verbale"
di sé

l'osservazione

del contesto
del sé nel contesto
del proprio schema di osservazione

l'uso di domande

che apre a nuove ipotesi di lavoro

(la domanda **interpretativa**, al contrario di quella **non interpretativa**, fa innalzare le difese e "uccide la risposta")

La comunicazione ...

La comunicazione è un processo finalizzato alla messa in comune, tra due o più interlocutori, di esperienze, informazioni, pensieri, emozioni.

Gli scambi comunicativi possono essere definiti complessi in quanto coinvolgono in un reciproco processo di influenzamento l'intera personalità di chi comunica e cioè la storia personale, il sistema di motivazioni, gli stati affettivi, i livelli intellettuali e culturali, i quadri di riferimento, lo status sociale ed i ruoli psicosociali.

L'insieme di questi fattori influenza sia l'emissione quanto la ricezione dei messaggi¹.

La comunicazione umana è un processo che implica una molteplicità di fenomeni verbali e non verbali, razionali ed emotivi; è un processo di estrema complessità e per essere osservato, capito e magari spiegato è necessario rifarsi a tecniche semplici.

Comunicazione e comportamento sono praticamente sinonimi, in quanto, in una situazione di interazione il comportamento ha valore di messaggio².

...parliamo di negoziato

*la negoziazione può essere definita come
un rapporto tra partner con interessi divergenti
impegnati nella riduzione della dissonanza
tra le proprie posizioni*

Il negoziato è un processo dove due o più partner assumono un problema come "comune" e cercano una soluzione soddisfacente per tutti.

Compito del negoziatore non è cercare aiuto o collaborazione per "risolvere un problema" ma è creare una alleanza e quindi un impegno verso un problema comune.

Negoziare vuol dire integrarsi, non vuol dire diventare uguali o "cedere" ma riconoscere la diversità del punto di vista dell'altro come possibile opportunità senza per questo dover essere, fare, pensare come l'altro.

¹ Autori di riferimento: D. ANZIEU, D. LAGACHE, A. MOLES e altri.

² Autori di riferimento: C.W. MORRIS, F.H. GEORGE, G. BATESON e altri.

La capacità negoziale (skill) è una componente fondamentale e critica per chi, con i più diversi ruoli, è chiamato a gestire risorse, a cooperare, a prendere decisioni in contesti caratterizzati da complessità ed interdipendenza.

Il processo negoziale avviene in un sistema comunicativo sofisticato che coinvolge la visione del mondo e la “personalità dei negoziatori.

La negoziazione si muove all’interno di due modalità o filosofie o atteggiamenti di base:

- **negoziiazione ripartitiva**
che vede la ricerca di un accordo per la distribuzione di un bene a quantità limitata.
- **negoziiazione generativa**
che vede la ricerca di valore aggiunto per un bene che non è considerato a “quantità limitata”.

Che negoziatore siete, quale gioco giochereste?

(Roger Fisher – William Ury)

Trattativa di posizione

morbido	duro	di principi
Le parti sono amici	Le parti sono avversari	
Fare concessioni per coltivare il rapporto	Chiedere concessioni come condizione per il rapporto	
Essere morbidi con le persone e con il problema	Essere duri con le persone e con il problema	
Fidarsi degli altri	Diffidare degli altri	
Cambiare posizione facilmente	Trincerarsi sulla propria posizione	
Fare offerte	Fare minacce	
Accettare perdite unilaterali per raggiungere l'accordo	Pretendere guadagni come prezzo dell'accordo	
Cercare una sola risposta, quella che accetteranno	Cercare una sola risposta, quella che voi accetterete	
Insistere sull'accordo	Insistere sulla propria posizione	
Cercare di evitare la prova di forza	Cercare di vincere la prova di forza	
Cedere alla pressione	Far pressione	

Che negoziatore siete, quale gioco giochereste?

(Roger Fisher - William Ury)

Trattativa di posizione

morbido	duro	di principi
Le parti sono amici	Le parti sono avversari	Le parti sono persone che risolvono un problema
Fare concessioni per coltivare il rapporto	Chiedere concessioni come condizione per il rapporto	Separare il rapporto con le persone dal problema
Essere morbidi con le persone e con il problema	Essere duri con le persone e con il problema	Essere morbidi con le persone e duri con il problema
Fidarsi degli altri	Diffidare degli altri	Procedere indipendentemente dalla fiducia
Cambiare posizione facilmente	Trincerarsi sulla propria posizione	Concentrarsi sugli interessi e sui risultati e non sulle posizioni
Fare offerte	Fare minacce	Esplorare gli interessi
Accettare perdite unilaterali per raggiungere l'accordo	Pretendere guadagni come prezzo dell'accordo	Inventare soluzioni vantaggiose per le parti
Cercare una sola risposta, quella che accetteranno	Cercare una sola risposta, quella che voi accetterete	Sviluppare molte opzioni prima di decidere
Insistere sull'accordo	Insistere sulla propria posizione	Insistere su criteri "oggettivi"
Cercare di evitare la prova di forza	Cercare di vincere la prova di forza	Cercare di raggiungere un risultato che si basi su criteri indipendenti dalla volontà
Cedere alla pressione	Far pressione	Ragionate e siate aperti al ragionamento: inchinatevi ai principi, non alle pressioni

La comunicazione

Le finestre di Johari un modello di consapevolezza

noto a sé ignoto a sé

noto agli altri	1 aperta	2 cieca
ignoto agli altri	3 nascosta	4 ignota

Quadrante 1. aperto: si riferisce al comportamento, ai sentimenti e alle motivazioni **noti a sé e agli altri**

Quadrante 2. cieco: si riferisce al comportamento, ai sentimenti e alle motivazioni **noti agli altri ma non a sé**

Quadrante 3. nascosto: si riferisce al comportamento, ai sentimenti e alle motivazioni **noti a sé ma non agli altri**

Quadrante 4. ignoto: si riferisce al comportamento, ai sentimenti e alle motivazioni **ignoti sia a sé che agli altri**

Alessandra Stella Tartarelli 1998

Psicologia e comunicazione - J. Luft - Isedi

Empowerment

EMPOWERMENT

conferire il potere di emanciparsi

**l'empowerment è un processo
individuale ed organizzativo**

attraverso il quale gli individui, a partire da qualunque situazione problematica, di svantaggio, di dipendenza non emancipante, di malessere, vengono resi **"potenti" (empowered)**

ovvero messi nella condizione di fare esperienze che rafforzano la propria capacità di autodeterminazione e autoregolazione sviluppando un sentimento di **autostima e autoefficacia**

empowerment è ...

un **processo** attraverso il quale persone e gruppi sono aiutati ad assumersi le loro responsabilità, con lo sviluppo di capacità impensate che consentono il godimento di risultati associato al **sentimento di dominio sugli eventi**

Alessandra Stella Tartarelli - Materiale motivazionale 2000

1. Emp.

Empowerment

**empowerment è costruire progetti attenti,
oltre che ai contenuti, anche alle strategie
di metodo in modo che siano strumenti
utili alla crescita di sentimenti di**

autoefficacia e autodeterminazione

questo significa creare un ambiente che
ha cura
della relazione e della comunicazione
dove sono riconoscibili regole costruite insieme
da contratti formativi

l'empowerment
promuove in maniera armonica lo sviluppo di
tutte le potenzialità insite nell'individuo e
nell'organizzazione

si fonda sull'autostima

Alessandra Stella Tartarelli - Materiale motivazionale 2000

2 Emp.

Empowerment

Alla base dell'empowerment vi è

**la capacità di prefigurarsi il futuro
di avere immaginazione positiva
di desiderare**

**di correlare gli eventi in modo
imprevedibile e improbabile**

con ottimismo
senso di autocontrollo e padronanza degli eventi

utilizzando un'energia che permette di:
agire in situazioni difficili o rischiose nelle quali è
richiesta la capacità di tollerare l'incertezza
di fare ricerca, di sperimentare

**anche modificando il proprio
comportamento**

Alessandra Stella Tartarelli - Materiale motivazionale 2000

3 Emp.

E L'ORGANIZZAZIONE ?

è empowering se:

- + riconosce e sviluppa nella propria cultura tutti quei **valori etici** che rappresentano il tessuto connettivo dei vari processi di empowerment
 - **rispetto della persona**
 - **riconoscimento delle potenzialità**
 - **valorizzazione delle diversità**
 - **cura della creatività**
 - **sviluppo del pensiero critico**
 -
- + da spazio a stili di **leadership** capaci di incoraggiare, delegare, avere aspettative
- + promuove **soluzioni organizzative** adeguate,
- + attiva azioni di **coaching, mentoring e counseling** individualizzato
- + propone una **formazione** adeguata

AUTOVALUTAZIONE DELLE CAPACITÀ DI ASCOLTO

Per valutare le tue capacità di ascolto, contrassegna con una X la colonna corrispondente al tuo comportamento.

Prima di iniziare prova a collocarti in questa scala:

OTTIMO BUONO SUFFICIENTE DA MIGLIORARE

COMPORAMENTI	QUASI SEMPRE	SPESSO	QUALCHE VOLTA	QUASI MAI
1. smetti di ascoltare chi dice qualcosa su cui non sei d'accordo o chi non ti interessa?				
2. ti concentri su quanto viene detto anche se non ti interessa?				
3. quando presumi di indovinare quanto stanno per dirti, smetti di ascoltare?				
4. ripeti con parole tue quanto l'interlocutore ha appena detto?				
5. ascolti il punto di vista di un altro anche se è diverso dal tuo?				
6. fai tesoro di tutto quanto si dice anche se è di poco conto?				
7. ti preoccupi di chiedere il significato delle parole che non conosci?				
8. pensi a come ribattere mentre ti stanno ancora parlando?				
9. fingi di ascoltare attentamente anche quando non ascolti affatto?				
10. pensi ad altro mentre gli altri parlano?				
11. ti limiti a seguire il senso del discorso senza preoccuparti dei particolari?				
12. ti rendi conto che le parole non hanno esattamente lo stesso significato per tutti?				
13. ascolti solo quello che ti interessa trascurando il resto del messaggio?				
14. guardi l'interlocutore?				

COMPORAMENTI	QUASI SEMPRE	SPESSO	QUALCHE VOLTA	QUASI MAI
15. ti concentri sulle parole di chi parla concentrandoti anche sulle sue espressioni				
16. sai quali sono le parole e le frasi capaci di suscitare in te una reazione emotiva?				
17. rifletti su quel che vuoi ottenere con la tua comunicazione?				
18. aspetti l'occasione migliore per comunicare quel che vuoi dire?				
19. pensi a come potrebbe reagire il tuo interlocutore?				
20. scegli la maniera migliore (scritta, orale, per telefono ecc). per comunicare?				
21. osservi l'espressione dell'interlocutore (preoccupata, ostile indifferente, timida, impaziente, ecc.)?				
22. hai l'impressione di essere ignorato dall'interlocutore?				
23. tendi a presumere che l'interlocutore sa già di che si tratta?				
24. lasci che l'interlocutore esprima la sua ostilità verso di te senza interromperlo immediatamente?				
25. ti eserciti regolarmente per migliorare la tua capacità di ascolto?				
26. prendi appunti per poter ricordare meglio?				
27. riesci a mantenere la concentrazione senza farti distrarre da suoni\ rumori?				
28. ascolti senza giudicare o criticare chi parla?				
29. ripeti messaggi e istruzioni per essere sicuro di avere capito bene?				
30. ti fai in anticipo una idea di quel che vuoi dirti chi viene a parlarti?				

N	Quasi sempre	Spesso	Qualche volta	Quasi mai
1	1	2	3	4
2	4	3	2	1
3	1	2	3	4
4	4	3	2	1
5	4	3	2	1
6	4	3	2	1
7	4	3	2	1
8	1	2	3	4
9	1	2	3	4
10	1	2	3	4
11	4	3	2	1
12	4	3	2	1
13	1	2	3	4
14	4	3	2	1
15	4	3	2	1
16	4	3	2	1
17	4	3	2	1
18	4	3	2	1
19	4	3	2	1
20	4	3	2	1
21	4	3	2	1
22	4	3	2	1
23	1	2	3	4
24	4	3	2	1
25	4	3	2	1
26	4	3	2	1
27	4	3	2	1
28	4	3	2	1
29	4	3	2	1
30	4	3	2	1

AUTOVALUTAZIONE DELLA “CAPACITÀ DI ASCOLTO”

SOLUZIONI:

DA 105 a 120 = OTTIMO

DA 89 a 104 = BUONO

DA 73 a 88 = SUFFICIENTE

DA 52 a 72 = DA MIGLIORARE

MODULO 3

LA PROGETTAZIONE

11, 12 e 13 aprile 2005

Giornata dedicata al tema della progettazione

Il lavoro si è sviluppato attraverso:

- il collegamento con gli incontri precedenti
- una relazione su di un possibile approccio al problema della progettazione di interventi sull'educazione alla cittadinanza
- alcune schede di lavoro
- la presentazione di uno strumento per analizzare le cause di problemi
- una serie di esempi di esperienze
- lavoro di gruppo
- relazione finale sulle life skills
- la documentazione di un progetto raccontato secondo il modello proposto
- una idea come regalo.

Abbiamo iniziato collegandoci con gli incontri precedenti e facendo brevi richiami agli interventi di P. Cattaneo e di L. Corradini. Abbiamo ripreso il concetto di empowerment e ricordato la struttura dell'organizzazione progettuale della scuola dell'autonomia.

Per noi è essenziale che i progetti sull'educazione alla cittadinanza si collochino all'interno del POF e di un pensiero creativo sulla partecipazione attiva degli studenti e delle studentesse.

Siamo partiti dall'ipotesi che tutti i docenti presenti al modulo fossero buoni progettisti.

La scelta è stata fatta per dare il giusto valore alle loro esperienze e coinvolgerli a livello personale. Discorsi troppo "freddi" sulla proget-

tazione sono difficilmente coinvolgenti e noi volevamo non solo valorizzare il sapere dei docenti ma renderli protagonisti del lavoro difficile che avremmo proposto. Abbiamo quindi collegato la loro esperienza alla nostra per guardare insieme da un particolare punto di vista il tema della giornata.

La progettazione come desiderio ed immaginazione di un cambiamento in tutti i suoi aspetti.

Relazione consegnata all'inizio con un apposito spazio per gli appunti.

Quindi quattro scelte strategiche:

- creare un legame con il passato (le plenarie, il lavoro nei gruppi e gli esperti);
- collocare la progettualità all'interno dell'Offerta formativa della scuola e di alcuni riferimenti normativi;
- sottolineare l'importanza che i ragazzi siano soggetti attivi nelle progettazioni sulle educazioni
- partire dall'idea che tutti sono capaci (evitando la ripetitività di concetti già sentiti)
- fare e mostrare esempi concreti di esperienze realizzate da colleghi con il loro stesso problema

Scelte che possono per alcuni aspetti essere trasferite nel lavoro con le classi.

Presentazione di uno strumento per avviare la progettazione su di un effetto negativo che si vuole analizzare con materiale teorico di supporto.¹

Proposta di una struttura di progetto con alcune voci stimolanti per un pensiero progettuale teso all'azione e la risposta a bisogni individuati analizzati con cura.

Lavoro di gruppo ed impostazione di una ipotesi progettuale.

Nella difficoltà di ragionare in gruppo si è potuta fare una esperienza di lavoro su compito con un prodotto frutto del confronto tra le persone.

Relazione di chiusura con materiale di supporto sul tema delle life skills e del bilancio di competenze e sulla necessità di individuare nelle strategie di metodo gli strumenti che permettono di creare un ambiente di apprendimento stimolante.

Presentazione di un progetto "Missione impossibile" raccontato attraverso la scheda già proposta per il lavoro dei gruppi.

¹ Albero CEDAC - I setti strumenti della qualità totale - Galgano. Il sole 24 ore -

Un regalo per la fine del modulo: una scheda con l'informazione di un libro ed un sito per coinvolgere ragazzi ed adulti a partecipare ad una iniziativa per salvare il mondo attraverso le "azioni" che si fanno, ed inventare "50 piccole cose per cambiare il mondo".

Approfondimento e creazione di legami, appartenenza ad un progetto globale, sono alla base di queste scelte.

Non vi è limite alle idee possibili ed alle strategie significative.

Percorso del 3° MODULO

11, 12 e 13 aprile 2005

La progettazione

9.00	<p>INFORMAZIONE</p> <p>Per presentare il problema, alcune riflessioni attraverso pochi lucidi</p> <ul style="list-style-type: none"> – il P.O.F. come base per la progettazione – una definizione di progettazione <p>La presentazione di una scheda per descrivere un progetto</p> <p>La presentazione del lavoro nei gruppi: l'albero causa - effetto</p> <hr/> <p>LAVORO DI GRUPPO CONDOTTO DA UN ESPERTO DI METODO</p> <p>Il formatore presenta alcuni esempi e poi organizza il lavoro in sottogruppi per individuare l'oggetto/problema su cui lavorare nel pomeriggio.</p> <p>Individuato l'oggetto/problema su cui lavorare, il gruppo costruisce un albero causa effetto</p> <p>(i gruppi sono 4, gli stessi formati nel corso dei precedenti incontri)</p>
14.30	<p>PROSEGUE IL LAVORO DI GRUPPO</p> <p>Viene realizzata una ricerca d'aula per descrivere un progetto attraverso la scheda presentata in plenaria.</p>
18.00	<p>PLENARIA</p> <p>Informazione sulle life skills</p>

WE ARE WHAT WE DO

Per iniziare ...

Nell'incontro di gennaio abbiamo parlato di EMPOWERMENT, e lo abbiamo definito come "un processo individuale ed organizzativo attraverso il quale le persone a partire da qualunque situazione problematica, di svantaggio, di dipendenza non emancipante, di malessere, vengono rese "potenti" (empowered) ovvero messe nella condizione di fare esperienze che rafforzano la propria capacità di autodeterminazione e autoregolazione sviluppando un sentimento di "autostima e autoefficacia".

Ci siamo interrogati su quali sono le caratteristiche di un'organizzazione che intende promuovere empowerment ed è stato evidenziato che l'organizzazione è empowering se riconosce e sviluppa nella propria cultura tutti quei valori etici che rappresentano il tessuto connettivo dei vari processi di empowerment

- rispetto della persona
- riconoscimento delle potenzialità
- valorizzazione delle diversità
- cura della creatività
- sviluppo del pensiero critico

Nel terzo e penultimo incontro di questo percorso di lavoro affrontiamo il tema della progettazione e per questo è utile fare riferimento al Piano dell'offerta Formativa.

Il Piano dell'Offerta Formativa è il documento attraverso il quale ogni scuola esprime la propria identità progettuale e culturale.

Se proviamo ad assumere l'idea di scuola come organizzazione che intende promuovere empowerment, diventa interessante individuare, anche attraverso la rilettura della normativa, gli spazi di azione per sostenere o avviare un processo che coinvolga gli studenti in esperienze significative.²

Art. 3

(Piano dell'offerta formativa)

1. Ogni istituzione scolastica predispone, con la partecipazione di tutte le sue componenti, il Piano dell'offerta formativa. Il Piano è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia.

(...)

2. Il Piano dell'offerta formativa è elaborato dal collegio dei docenti sulla base degli indirizzi generali per le attività della scuola e delle scelte generali di gestione e di amministrazione definiti dal consiglio di circolo o di istituto, tenuto conto delle proposte e dei pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni anche di fatto dei genitori e, per le scuole secondarie superiori, degli studenti. (...)

DPR n° 275 del 8 marzo 1999

Regolamento autonomia

² Una esperienza può essere significativa quando si ricoprono ruoli insoliti e si hanno responsabilità stimolanti, quando si entra in una dimensione contrattuale, si scoprono ed affinano le proprie competenze, si riflette su di sé, su ciò che si sa fare, ci si valuta, ci si misura con problemi reali e si cercano soluzioni. Questa descrizione non ha fine.

Tutte le diverse componenti della scuola, il Dirigente Scolastico, i docenti, il personale ATA, gli studenti e i genitori, sono coinvolte nella costruzione e realizzazione del POF, ognuno con ruoli e compiti diversi.

In sintesi possiamo così rappresentare:



Rispetto al tema da noi affrontato in questo corso di formazione, e cioè l'educazione alla convivenza civile, ci interessa riflettere in particolare sul ruolo e sulla responsabilità degli studenti della scuola secondaria superiore nella costruzione del POF.

Dalla lettura dell'art. 3 del DPR emergono con chiarezza i compiti affidati alle diverse componenti e in particolare:

- al consiglio di istituto, organo per così dire “politico” della scuola, il compito di definire gli “*indirizzi generali e le scelte generali di gestione e di amministrazione*”, cioè di individuare la direzione di marcia, la vocazione della scuola all'interno del contesto in cui è inserita.
- al Collegio dei docenti l'elaborazione del Piano nel dettaglio³, tenuto conto anche delle “*proposte e i pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni (...) degli studenti.*”, dando così vita, coerenza

³ Tale operazione presuppone infatti competenze tecniche e professionali, in particolare organizzative e progettuali di natura didattica, tipiche di una professionalità che è propria del collegio e non certo degli studenti o dei genitori.

formale e traducibilità operativa, attraverso la progettazione, alle linee guida espresse dal consiglio di istituto.

- ai genitori e agli studenti, infine, il compito di formulare proposte e pareri in merito agli indirizzi generali della scuola.

Agli *studenti* viene quindi richiesto di essere *portatori di orientamenti e proposte* e, in qualità di componenti del Consiglio di Istituto, di partecipare alla definizione delle *linee di indirizzo* della scuola, delle condizioni cioè che rendono possibile l'elaborazione, da parte del Collegio dei Docenti, del POF. Studenti come risorsa, parte attiva nella principale operazione della costruzione di un "progetto" e cioè nella definizione della direzione ("verso dove") che l'organizzazione scuola di cui sono parte, intende assumere.

Questo il ruolo, non certo semplice, affidato dalla normativa agli studenti delle secondarie superiori, ruolo che possiamo definire di "*studente esperto*", capace cioè di leggere i propri bisogni, di trasformare le idee in ipotesi progettuali e Per fare questo sono richiesti alti livelli di competenza (life skills), come ad esempio: autoconsapevolezza, autonomia, capacità di comunicare con efficacia, di lavorare per problemi, di gestire relazioni interpersonali, di lavorare in gruppo, di prendere decisioni ecc. ...

Pensare alla formazione alla cittadinanza, ed in generale a tutte le educazioni, significa anche, a nostro avviso, condividere con gli studenti il loro "desiderio" di crescita, desiderio che può trovare concreta e costruttiva traduzione, ad esempio, in azioni e progetti mirati a supportare gli studenti nell'esercizio dei ruoli a loro istituzionalmente affidati. "*Pensiamo infatti ad un cittadino che come studente acquisisce strumenti di gestione per meglio affrontare il proprio ruolo all'interno della scuola e nella vita sociale.*"⁴

Se questa idea viene condivisa, sarà allora necessario tradurla in forma progettuale, e prima ancora in "linea guida" utile all'elaborazione del POF.

Tra le linee guida approvate dal Consiglio di Istituto, potremo quindi inserire: "*costruire occasioni per progettare e gestire attività in collaborazione con gli studenti*".

Tradurre successivamente questa indicazione in progetto, significa creare occasioni di lavoro, guidate da adulti esperti, in cui gli studenti abbiano l'opportunità di apprendere, attraverso il fare, le competenze utili all'esercizio del ruolo loro assegnato, svolgendo compiti stimolanti e condivisi, entrando a far parte dell'equipe di progetto e dei di-

⁴ Dal documento "*Proposta di lavoro*", consegnato nel corso del primo incontro del corso di formazione "EDUCARE ALLA CONVIVENZA CIVILE", Corso di formazione per docenti Referenti per l'educazione alla salute della Provincia di Bari – dicembre 2004.

versi gruppi di gestione e valutazione delle attività realizzate, gestendo responsabilità in tutte le diverse fasi del progetto.

Si tratta cioè di offrire esperienze che rafforzino la capacità di autodeterminazione e autoregolazione, sviluppando così sentimenti di “autostima e autoefficacia”.

Sarà pertanto cura del collegio dei docenti, nell’elaborazione del piano, costruire dei “*progetti⁵ che prevedano la presenza di uno o più studenti nell’equipe di progetto, di gestione e valutazione delle attività stesse*”.

In sintesi:



⁵ Quali percorsi possono essere pensati in questa logica? Ad esempio si può pensare ad una diversa organizzazione del lavoro, e quindi della progettazione, di attività quali la gestione delle aree di progetto negli istituti tecnici, la realizzazione di percorsi di recupero disciplinare gestiti da studenti (vedi progetto “studio assistito”), la progettazione di attività di valutazione di progetti pilota realizzati nella scuola o, più semplicemente, ogni insegnante può identificare un’attività, un piccolo progetto, inserito nel curricolare, dove però viene intenzionalmente considerato funzionale alla realizzazione, un coinvolgimento attivo degli studenti nell’organizzazione e valutazione dell’attività stessa.

La scuola può e quindi deve impegnarsi per offrire agli studenti occasioni di formazione guidate per riflettere su cosa vuol dire far parte di un gruppo, essere in grado di gestire le relazioni, la comunicazione, in sintesi di lavorare intorno alle capacità riferite alla “professione cittadino”.

Lo studente, per diventare un cittadino attivo deve però riconoscersi risorsa nell’ideazione e costruzione del progetto educativo che lo coinvolge.

Educare alla partecipazione è anche educare alla cittadinanza.

Il progetto struttura un sistema di azioni che provocano un cambiamento da una situazione **“data”** ad uno stato

“desiderato”

il progetto si colloca quindi nello spazio della **“mancanza”**

la mancanza è una emozione che se non genera desiderio apre a vissuti di frustrazione e passività

Alessandra Stella Tartarelli
Da: La Progettazione formativa nella Scuola - La Tecnica della Scuola

1

il percorso rappresentato dal progetto trova alimentazione nella capacità di immaginare di avere la

“ visione ”

del desiderio

non in modo riduttivo e deterministico ma per arricchire il desiderio di significati anche sensoriali

è essenziale quindi sapere, vedere, sentire il futuro **per passare dalla mancanza alla pianificazione del cambiamento**

la struttura di un progetto e’ la strategia pensata per attivare il processo verso il cambiamento

Alessandra Stella Tartarelli
Da: La Progettazione formativa nella Scuola - La Tecnica della Scuola

2

Per descrivere un progetto

1. Nome del progetto
2. Problema che si vuole affrontare
3. Come appare la situazione presente
4. I cambiamenti desiderati (descrizione concreta con utilizzo di canali sensoriali, immaginazione ecc.)
5. Scelta strategica motivante (la mossa vincente)
6. Prima ipotesi di risorse necessarie
7. Equipe di progetto⁶ e Responsabile (anche in funzione delle risorse necessarie)

⁶ Nell’equipe di progetto deve essere prevista la presenza di uno o più alunni.

8. Risorse interne⁷ ed esterne (anche come competenze\potenzialità da mettere in gioco\tempo, costi..)
9. Struttura generale del progetto (Fasi\tempi\...)
10. Strategie di metodo⁸
11. Problema potenziale
12. Risultati di prodotto⁹ e di formazione¹⁰
13. Piano di valutazione¹¹ (equipe – indicatori convenzionati – tempi – strumenti)
14. Documentazione e relazione finale (a chi, perché, come ...)
15. Ricadute nel quotidiano scolastico



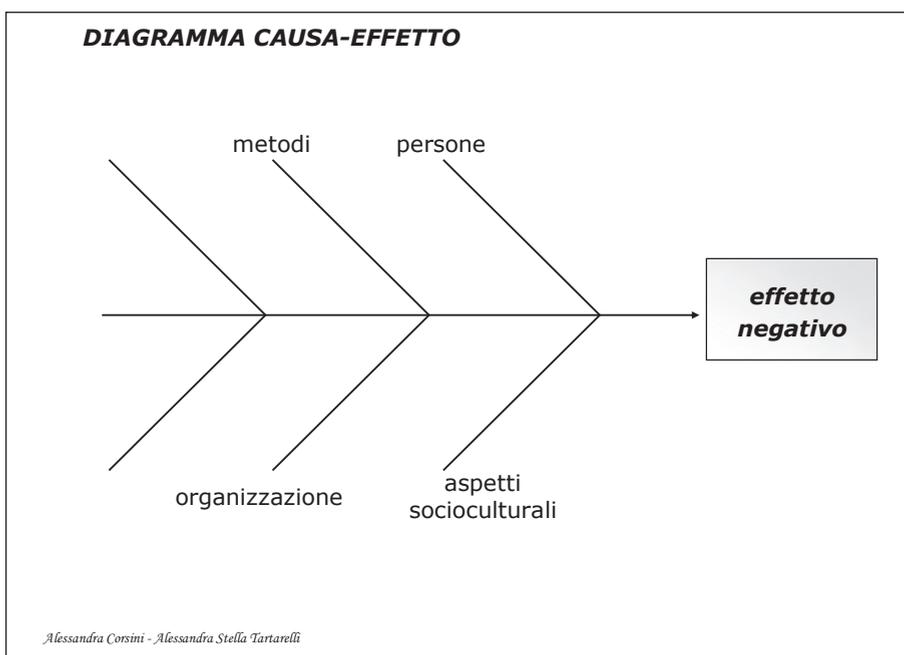
⁷ I ragazzi sono una risorsa da utilizzare.

⁸ le strategie di metodo sono strettamente collegate alle competenze che si vogliono fare acquisire agli alunni.

⁹ in fase di consuntivo, è importante non perdere eventuali "risultati non previsti" che rappresentano un valore aggiunto dell'impresa progettuale.

¹⁰ la coerenza tra metodi e risultati di formazione è da tenere sotto controllo.

¹¹ È importante, nella valutazione, avere chiarezza sulle aree di intervento attivo degli studenti.



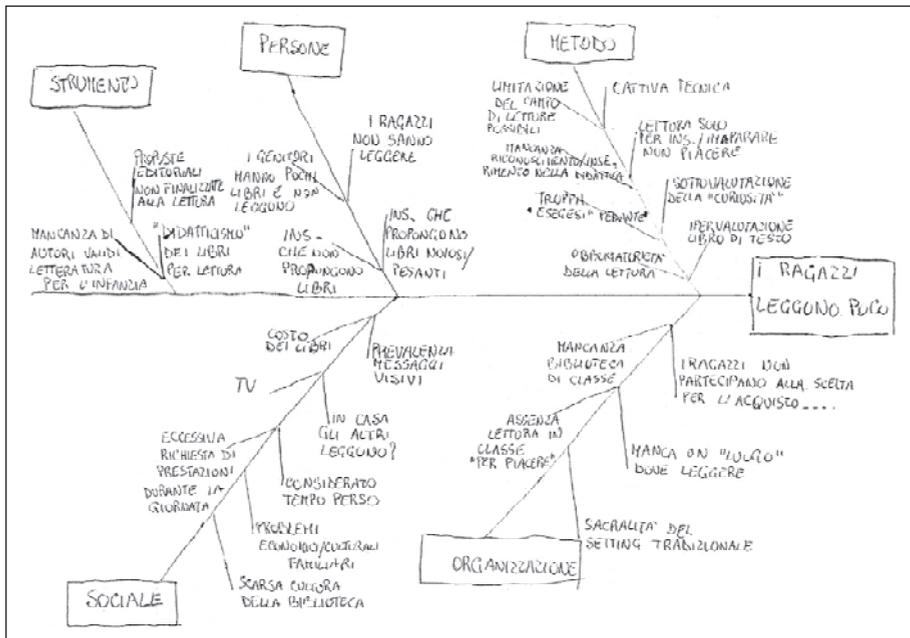


Diagramma causa-effetto¹²

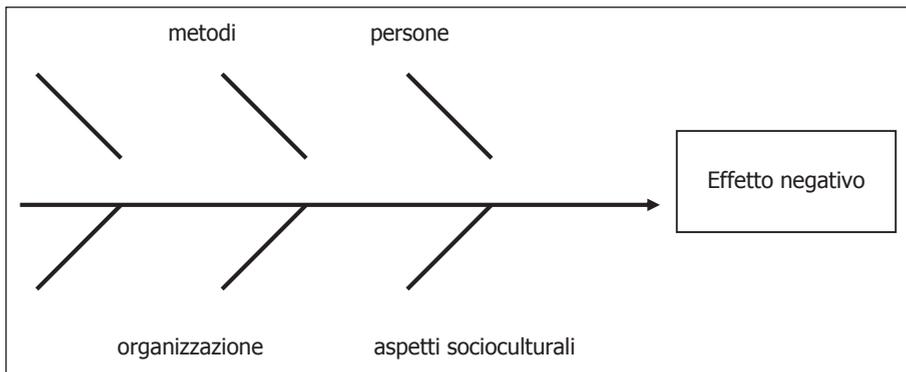
Il diagramma causa effetto è la rappresentazione grafica di tutte le possibili cause relative ad un fenomeno.

Si prende in esame un effetto negativo che si vuole modificare. L'effetto deve essere avvertito dall'organizzazione (o gruppo interessato) in modo tale da suscitare il desiderio di provare “a fare qualcosa” per modificare la situazione.

Il diagramma ha come obiettivo la ricerca delle cause che producono un risultato non voluto, un risultato “non di qualità” che complica il lavoro, che sottrae energia positiva, che interferisce con il raggiungimento della mission.

L'idea è che non esiste mai una sola causa che produce un certo effetto e che la ricerca delle cause, così come le persone interessate le percepiscono, permette una analisi ricca e a volte sorprendente perché utilizza la “diversità” delle persone (operatori e/o utenti).

Il diagramma è strutturato sulla definizione dell'effetto negativo (a destra) e formato da tanti rami principali quante sono le voci che si intendono inserire. (voci che possono variare a seconda del prodotto o del servizio)



Suggerimenti pratici

Riunire le persone interessate al problema, in modo che esprimano le proprie opinioni e le riportino sul diagramma.

Incoraggiare qualsiasi commento, idee nuove e strane: più cause vengono generate meglio è.

¹² Sistema CEDAC che significa Cause Effect Diagram with Additional Cards sviluppato dall'Ing. Ryuji Furuda Premio Deming per questa creazione nel 1978.

Ogni causa è legittima se rappresenta il pensiero di chi si preoccupa.

Si considerano tra le cause anche gli errori di ... (relazione, misura, disattenzione ...)

Se un ramo del diagramma risulta particolarmente complesso, è opportuno analizzarlo separatamente sviluppando un diagramma specifico.

Le fasi del lavoro

- 1) **individuare l'effetto** (difetto, problema) che non piace, che viene valutato negativo
- 2) **decidere** le aree di aggregazione ed eventualmente lasciare un'area aperta
- 3) **creare il setting** ottimale rispetto alla situazione
- 4) **definire** i tempi
- 5) **organizzare una riunione per esaminare le cause**
- 6) **decidere** la causa più facilmente aggredibile
- 7) **avviare** un microprogetto su tale causa
- 8) **verificare** i risultati e socializzarli

Sono molte le modalità possibili per avviare la ricerca: un gruppo, uno "spazio tempo" che permetta a tutti di inserire la propria idea.

È quindi necessario un cartellone con la struttura dell'albero e la disponibilità di post-it.

Non esiste un posizionamento giusto o sbagliato della causa: voci simili possono essere collocate in aree diverse.

Nessuna valutazione, nessun tentativo di impoverire la "diversità" delle persone, spazio alla soggettività più sfrenata ma pertinente.

Sono consigliate un minimo di quattro cause ed un massimo di sei.

È importante non avere fretta di trovare soluzioni ma ragionare sulle cause per capirle bene ed individuare non solo quella più importante ma anche quella più "aggredibile" che permette un progetto di intervento rapido, mirato e realistico.

Affrontare una causa in un sistema di cause significa provocare una modifica in tutto il sistema.

Usi fondamentali del diagramma causa-effetto

- 1- Può essere usato per ottenere il miglioramento:
 - dei processi
 - della qualità dei prodotti\servizi
 - dell'efficienza di...
- 2- Per ottenere una riduzione dei costi

3- Per far fronte a problemi contingenti quali:

- le cause dei reclami
- difetti/anomalie

4- Per stabilire procedure operative standard

- nuove procedure operative
- punti e procedure di controllo
- revisione vecchie procedure

Interessante utilizzare il diagramma anche per capire gli “effetti positivi” e condividere i successi. Riflettere sulle cause di un successo significa ricostruire un processo e scoprire legami non pensati in un insieme di cause.

In sintesi:

A COSA SERVE:

- a rappresentare tutte le possibili cause
- a ricercare le cause più importanti
- a stanare il fatalismo del “non c’è nulla da fare”

COME SI APPLICA:

- occorre descrivere l’effetto nel modo più concreto e semplice possibile
- le cause elencate devono essere molte per esprimere vari punti di vista

COSA SI UTILIZZA:

- *la creatività per elencare le cause possibili*
- *l’esperienza per selezionare le cause più importanti*
- *l’oggettività per valutare le cause reali e i progetti di modifica più fattibili*
- *la curiosità per lasciarsi “sorprendere” dai risultati*

QUANDO SI APPLICA:

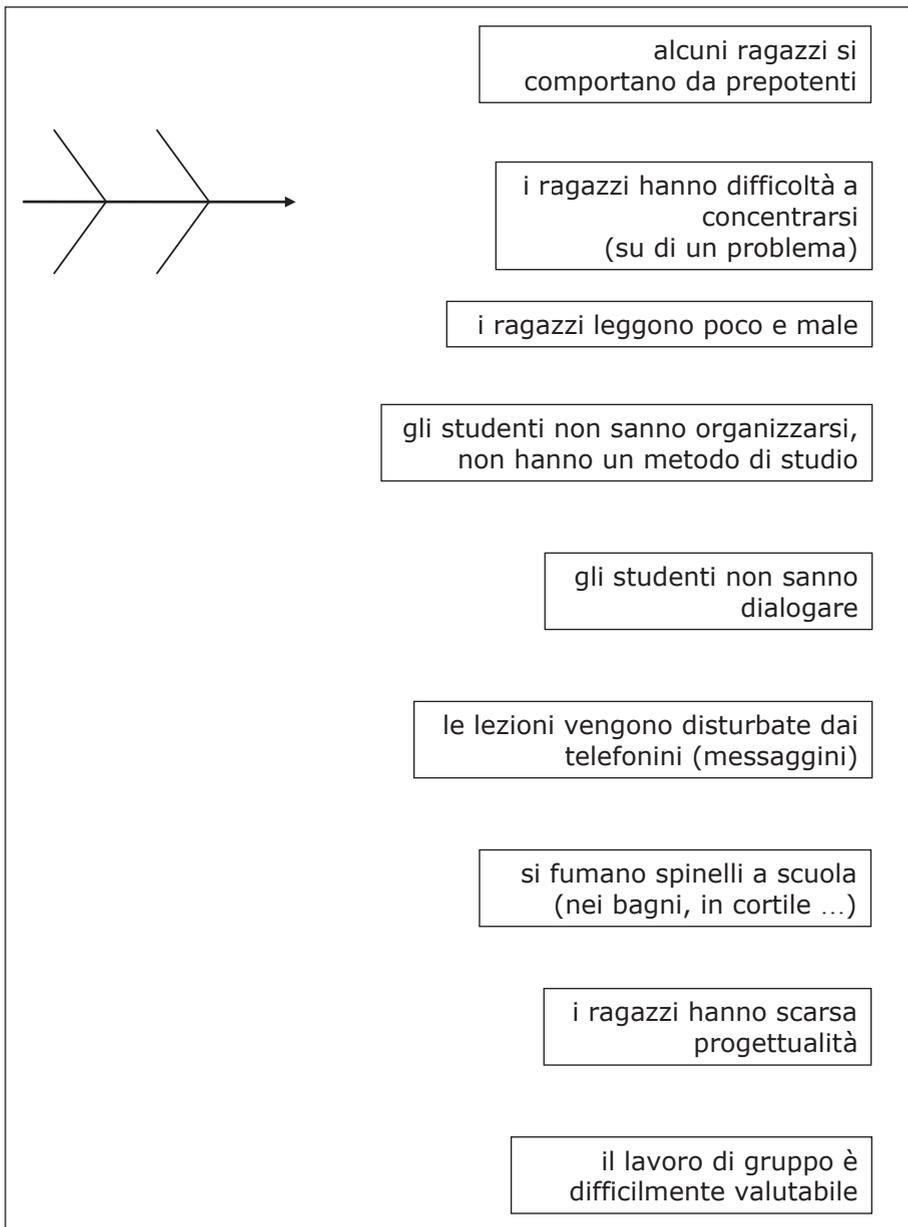
- *dopo una analisi anche “statistica” che ha evidenziato effetti negativi ricorrenti*
- *quando il tema da affrontare non è di facile inquadramento*
- *quando si vuole aumentare la partecipazione e la condivisione*
- *quando si ha bisogno del pensiero di “tutti”*

ERRORI DA EVITARE:

- pretendere di conoscere a priori la vera causa del problema o, peggio, la possibile soluzione dello stesso

- accontentarsi di poche cause
- non prendere seriamente la fase di analisi delle cause
- per trovare subito quella “vera”
- essere rigidi nell’individuazione delle grandi categorie

Effetti negativi: alcuni esempi



life skills

life skills

Alessandra Corsini - Alessandra Stella Tartarelli

1

life skills

“Per life skills si intendono tutte quelle skills (abilità, competenze) che è necessario apprendere per mettersi in relazione con gli altri e per affrontare i problemi, le pressioni e gli stress della vita quotidiana.”

(Life skills education in schools OMS 1994)

“ogni scuola deve mettere in grado bambini e adolescenti di imparare aspetti critici della salute e sviluppare le life skills”

(Raccomandazione N° 4 Comitato Esperti OMS - Ginevra 1996)

Alessandra Corsini - Alessandra Stella Tartarelli

2

**C
O
M
P
E
T
E
N
Z
A**

saper agire

volere agire

potere agire

Alessandra Corsini - Alessandra Stella Tartarelli

Alcune riflessioni...

I progetti che hanno come obiettivo l'educazione alla cittadinanza debbono essere particolarmente curati negli aspetti metodologici per garantire che i processi attivati (cognitivi, operativi, relazionali) possano costituire una esperienza capace di sollecitare l'acquisizione di quelle competenze che vengono definite come *life skills*.

Le *life skills* infatti non possono essere considerate come un contenuto da insegnare (tranne che per alcune strategie mirate) ma come competenze che si apprendono nel fare e nel fare si esprimono attraverso "performance".

È l'intenzione del docente che determina strategie e comportamenti coerenti con l'esperienza che si vuole far vivere ai propri alunni e che si deve *vivere con loro*.

Molta letteratura affronta il problema delle competenze e delle *life skills*.

E molti sono i pensieri che autorevoli studiosi esprimono.

Questi pensieri non sempre arrivano alle medesime conclusioni ed i significati stessi delle parole vengono intesi in modi diversi.

In questa giornata non intendiamo utilizzare tempo per sostenere significati o per convenzionarli tra di noi.

Vi proponiamo un modo di stare all'interno del problema di una progettualità della scuola finalizzata ad aspetti di crescita della persona\studente riflettendo, costruendo percorsi ed utilizzando strumenti.

La nostra èquipe ha preso decisioni che esprimono una scelta di campo.

Un individuo competente è una persona adatta a fare una certa cosa¹³. Se pur con qualche differenza, questa definizione è comunemente accettata.

Le competenze consistono nella capacità di mobilitare un insieme di risorse eterogenee, adattandole ad una specifica situazione. Quindi possono essere definite come un "saper agire". Il senso che attribuiamo a questo concetto è che la competenza non risiede nelle risorse (conoscenze?; capacità?; abilità?) da mobilitare ma nella mobilitazione stessa di queste risorse.

¹³ **competere:** coincidere con, essere adatto a, essere capace di, accordarsi; presuppone un'auctoritas (autorevolezza, garanzia) e se coniugata con una potestas (potenza, efficacia, possibilità), consente di tendere ad un risultato;

competentia: proporzione, armonia (CASTIGLIONI, MARIOTTI, 1987)

La parola risulta del tutto aliena dunque dal significato di gareggiare con qualcuno (contendere), sia dalle più recenti attribuzioni di "eccellenza" (SPENCER, SPENCER, 1995) la competenza rappresenta una caratteristica soggettiva di un individuo, casualmente collegata ad una performance.

La competenza è “azione all’interno di una situazione” e genera altre competenze tra le quali vogliamo sottolineare la competenza di fare il bilancio delle competenze.

Altro aspetto da considerare per chi progetta è che le competenze possono essere oggetto di autovalutazione e di valutazione se riferite a progetti mirati nei quali i progettisti descrivono l’esperienza proposta e le risorse interne ed esterne che essa richiede. Se la capacità di fare tale descrizione viene trasferita all’alunno (attraverso un percorso metodologico rigoroso) abbiamo un risultato di “autonomia” ed autoregolazione che permette una relazione di apprendimento con caratteristiche “generative”, ovvero di scambio dove ciascuno utilizza le proprie risorse interne ed è risorsa esterna per l’altro.

Il problema della valutazione risulta delicato ed anche ambiguo in quanto può solo esprimere che in quella specifica performance una determinata risorsa è stata poco utilizzata. Creando così un’area di attenzione.

È la situazione che sollecita la motivazione e la decisione di mettersi più o meno in gioco rispetto alle proprie skills.

Comunque è necessario sapere che per loro natura le competenze e quindi le life skills debbono garantire aree di invisibilità, quasi di mistero.

Con l’espressione life skills ci si riferisce ad una gamma di abilità “cognitive, emotive e relazionali, che permettono alle persone di operare con competenza sul piano individuale e sociale”

Un progetto Life skills education può rispondere all’esigenza sempre più diffusa in diversi contesti sociali e culturali di reperire strumenti e modalità educative che possano aiutare i giovani a far fronte alla complessità della vita, prevenendo quei fenomeni di malessere e di difficoltà relazionale più significativi e diffusi rispetto al passato.

Le Life skills possono tradurre i fattori cognitivi (le conoscenze), le attitudini e i valori (ciò che pensiamo, sentiamo e crediamo) in capacità e azioni concrete.

Una definizione di Life skills o skills for life (progetto OMS 1994)

“Per life skills si intendono tutte quelle skills (abilità, competenze) che è necessario apprendere per mettersi in relazione con gli altri e per affrontare i problemi, le pressioni e gli stress della vita quotidiana.”

Le Life skills possono essere innumerevoli e la loro natura può variare a seconda del contesto socio-culturale in cui vengono considera-

te, tuttavia l'OMS ha definito un nucleo fondamentale di skills che deve rappresentare il fulcro di ogni programma di prevenzione, mirato alla promozione del benessere dei bambini e degli adolescenti, indipendentemente dal contesto.

Presentiamo la definizione di ogni skill, selezionata e assemblata da varie fonti.

Risulta evidente l'intreccio tra le voci: riteniamo impraticabile ogni tentativo di maggiore differenziazione. Si tratta di un elemento che caratterizza e qualifica la riflessione su questo tema.

Questo elenco rappresenta per l'èquipe una sintesi soddisfacente.

Abbiamo organizzato le voci in ordine alfabetico: ci sembra che ogni altro criterio possa essere arbitrario.

1) *Autoconsapevolezza*

Come conoscenza di sé, del proprio carattere, dei propri punti forti e deboli, dei propri desideri e bisogni. Comprende pratiche di metacognizione e di "tenuta" dei processi". È una tendenza alla riflessività. Aiuta a comprendere quando si è stressati o sotto tensione. Rappresenta un prerequisito indispensabile per una comunicazione efficace, per relazioni interpersonali positive e per la comprensione empatica degli altri.

2) *Capacità di lavorare in gruppo*

Cioè la capacità di relazionarsi con altri individui, di collaborare, di assumersi compiti ed obiettivi comuni. Viene anche definita come "networking", ovvero capacità di ragionare in termini cooperativi e sistemici.

3) *Capacità di comunicare con efficacia*

Che consiste nel sapersi esprimere in modo appropriato a livello verbale e non verbale in ogni particolare situazione, raggiungendo i propri obiettivi. Significa esprimere opinioni e desideri, ma anche bisogni e sentimenti; essere in grado di ascoltare in modo accurato, comprendendo l'altro. Significa inoltre essere capaci, in caso di necessità, di chiedere aiuto.

4) *Decision making (capacità di prendere decisioni)*

Competenza che aiuta ad affrontare in modo costruttivo le decisioni nelle diverse situazioni e contesti di vita. La capacità di elaborare in modo attivo il processo decisionale può avere implicazioni positive sulla salute attraverso una valutazione delle diverse opzioni e delle conseguenze che esse implicano.

Capacità di decidere significa assumere rischi, tollerare la gratificazione e la frustrazione legata ai risultati.

5) Gestione delle emozioni e dello stress

Significa riconoscere le emozioni in sé e negli altri, essere consapevoli di come le emozioni influenzano il comportamento e riuscire a gestirle nel miglior modo possibile.

La gestione dello stress è strettamente collegata alla gestione del tempo, al riconoscimento ed al rispetto del proprio personale “stile di vita” e pertanto rimanda alla competenza di avere cura di sé e del proprio benessere.

Emozioni intense, come la rabbia e il dolore, se non riconosciute e gestite, e lo stress possono avere effetti negativi sulla salute. La difficoltà a tollerare la frustrazione ed a godere delle gratificazioni rende l'identità personale fragile ed in balia degli eventi.

6) Autonomia

Capacità di darsi le regole della dipendenza.

7) Imparare ad imparare

Ovvero sviluppare la propria capacità di apprendere ed operare; include la capacità di comprendere le modalità dei processi di apprendimento, di valutare quali abilità mettere in gioco per apprendere, di servirsi delle proprie risorse interne e delle risorse esterne. Sviluppa il senso di efficacia ed apre alle dinamiche dell'empowerment.

8) Lavorare per problemi

È la capacità di riconoscere, definire ed affrontare problemi e richiede immaginazione, voglia di capire e desiderio di intervenire. I problemi sono così rappresentati in modo costruttivo per proporre e progettare linee di intervento.

Se vengono lasciati irrisolti o peggio, costantemente negati o giustificati, possono causare stress mentale e tensioni fisiche.

Lavorare per problemi significa modulare l'intreccio tra pensare e fare, tra ricerca ed azione.

9) Pensiero creativo e pensiero critico

Che permettono di andare oltre le soluzioni definite e strutturate, di proporre nuovi punti di vista e nuove soluzioni, di esplorare alternative. Tali modi di pensare sono collegati alla capacità di individuare e costruire legami originali. La creatività può aiutare ad affrontare in modo versatile le situazioni della vita quotidiana. Possiamo pensare ad una propensione al cambiamento, alla capacità di adattarsi a situazioni di mobilità interna ed esterna. Il pensiero creativo è una difesa contro la tendenza all'omologazione al gruppo, all'altro, alla cultura corrente. Il piacere di pensare permette di valutare i diversi fattori che influenzano gli atteggiamenti ed i comportamenti.

10) Relazioni interpersonali

Capacità di interagire e relazionarsi con gli altri in modo positivo. Essere assertivi, saper gestire il conflitto cognitivo, sapere riconoscere diritti e doveri. Questo vuol dire saper creare e mantenere relazioni significative, fondamentali per il benessere psico-sociale, in ogni ambito. Può inoltre significare l'essere in grado di interrompere le relazioni in modo *non distruttivo*.

11) Responsabilità e potere

Come capacità di riconoscere \ negoziare le responsabilità proprie ed altrui, assumere nelle diverse situazioni il potere insito nel proprio ruolo, riferendosi anche a forme di contrattualità esplicita e consapevole.

12) Trattare le informazioni

Cioè ricevere e ricercare dati, comprenderli elaborarli confrontarli, saperli riportare adeguatamente ed utilizzarli per progetti \ azioni \ ristrutturazioni del pensiero, elaborazioni, domande, dubbi. Significa anche porsi il problema delle fonti, dei significati, della selezione e dell'influenzamento. È una competenza che mobilita il tempo storico ed il legame tra passato e futuro proprio attraverso le azioni nel presente.

LE FONTI

- P. BRAIBANTI, dall'intervento "Promozione della salute nella scuola attraverso la life skills education" al seminario: "Costruire la prevenzione", Firenze – ASL n. 10 - 2 maggio 2002.
- M. BERTINI, P. BRAIBANTI, M. P. GAGLIARDI, I Programmi di "Life Skills Education" (LSE) nel quadro della moderna psicologia della salute. *Psicologia della salute*. N. 2 del 1999.
- G. BODA, *Life skill e peer education*, La Nuova Italia 2001.
- W. FORNASA, dall'intervento al seminario "Strumenti per la prevenzione della dispersione scolastica", OPPI Milano 2005.
- P. MARMOCCHI, C. DALL'AGLIO, M. TANNINI, *Educare le life skills, Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*, Erickson 2004.
- M. PELLERREY, *Le competenze individuali e il Portfolio*, La Nuova Italia 2004.
- BERNARD REY, *Ripensare le competenze trasversali*, Franco Angeli 2003.
- G. SANGIORGI, *Orientare. Manuale per Career Counselling*, ISEDI 2000.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION [WHO], *Life skills education in schools*, WHO/MNH/PSF/93.7A.Rev.2. Geneva: WHO.

DOCUMENTI E NORMATIVA:

- *Accordo Stato-Regioni 2003*
- *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo Ciclo di istruzione. (6-14 anni) – ALL. D del D.L. 19 febbraio 2004, n. 59*
- *Curriculum Vitae Europeo*
<http://www.welfare.gov.it/EuropaLavoro/Orientamento/CurriculumVitaeEuropeo/default.htm>
- *D.P.R. 24 giugno 1998, n. 249*
Regolamento recante lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria.

Per descrivere un progetto

Un esempio:

PROGETTO “MISSIONE IMPOSSIBILE” (STUDIO ASSISTITO)

A titolo di esempio viene riportata la descrizione di un progetto realizzato in un Istituto Tecnico Superiore che raccoglie ragazzi che provengono da zone anche molto distanti e con storie scolastiche molto differenti, nell'anno scolastico 1999/2000.

Viene omessa la descrizione della struttura generale del progetto (fasi\tempi\...), non essendo significativa rispetto alla comprensione del senso dell'esperienza, e si allegano invece alcuni documenti, esito dell'attività di progettazione e valutazione dell'esperienza, esplicativi delle reali potenzialità di questa tipologia di progetti.

Nome del progetto	<i>MISSIONE IMPOSSIBILE (Studio assistito)</i>
Problema che si vuole affrontare	<ul style="list-style-type: none"> – rispondere alla richiesta, espressa dagli studenti, di potersi ritrovare a scuola in orario extracurricolare anche per studiare insieme. – favorire la diretta partecipazione studentesca, anche in fase progettuale, in attività mirate ad attenuare il fenomeno della dispersione scolastica.
Come appare la situazione presente	<ul style="list-style-type: none"> – molti studenti, in particolare del biennio, presentano difficoltà nel rendimento scolastico e le normali attività di recupero attivate dal collegio docenti risultano non sempre efficaci. – Il POF¹⁴ prevede, tra le attività volte a prevenire la dispersione scolastica, la realizzazione di momenti mirati ad offrire occasioni di incontro a gruppi di studenti per attività di recupero/potenziamento – nella scuola è attivo un gruppo di studenti impegnati in alcuni progetti e disponibili a nuove forme di collaborazione.
I cambiamenti desiderati	<ul style="list-style-type: none"> – aprire la scuola in alcuni pomeriggi per rispondere alla richiesta, espressa dagli studenti, di potersi ritrovare a scuola per studiare insieme. – vedere affrontare il recupero non come un “incubo” ma come occasione di apprendimento – vedere studenti contenti di stare a scuola – sperimentare, grazie alla presenza di studenti tutor e con la guida di alcuni docenti, modalità di apprendimento in una logica di peer education

>>>

¹⁴ dal POF:

Finalità e obiettivi culturali della scuola: (.....) – coinvolgere gli studenti in tutte le attività della scuola, favorendo la diretta partecipazione studentesca in fase progettuale. (.....)

Nome del progetto	MISSIONE IMPOSSIBILE (Studio assistito)
Scelta strategica motivante	<ul style="list-style-type: none"> – agganciare la proposta ad una richiesta espressa dai ragazzi – a garanzia della tenuta del progetto, costituire un gruppo di progetto integrato docenti e studenti per la progettazione, realizzazione, monitoraggio e valutazione del servizio offerto – riconoscere l’impegno offerto dagli studenti disponibili ad aiutare i compagni nel recupero, come “credito formativo”
Prima ipotesi di risorse necessarie	<ul style="list-style-type: none"> – utilizzo, in orario extrascolastico (pomeriggio), di un numero di aule pari al numero di gruppi di studio¹⁵ che verranno costituiti – studenti tutor¹⁶ che offriranno consulenza agli studenti più giovani – alcuni docenti che forniranno supporto tecnico alla gestione dei gruppi di studio. – alcuni docenti di supporto sia all’organizzazione che alla realizzazione dell’attività
Equipe di progetto e Responsabile	equipe di progetto integrata studenti-docenti che si incontrerà periodicamente per progettare, coordinare, monitorare e valutare l’attività: 3 docenti e 5 studenti ¹⁷ tra cui un docente responsabile del progetto per la componente docenti e uno studente responsabile del progetto per la componente studenti
Risorse interne ed esterne	<p>Risorse interne:</p> <ul style="list-style-type: none"> – 10 docenti, tra cui 3 membri dell’equipe di progetto. (il referente del progetto, la FO area 3 e un componente della commissione salute) e 7 docenti di supporto all’attività di recupero – 20 studenti tutor di cui 5 anche membri dell’equipe di progetto. Criteri di selezione degli studenti tutor: vengono contattati direttamente dai docenti referenti. L’iniziativa è partita dai ragazzi e pertanto l’individuazione degli studenti tutor avviene su base volontaria e di disponibilità dichiarata da parte di singoli studenti.

>>>

dal PROGETTO PROMOZIONE SUCCESSO FORMATIVO:

Finalità e aree di intervento previste: (...) – sviluppare la motivazione tramite la partecipazione studentesca diretta in fase progettuale, oltrechè nelle attività previste – (.....) – attenuare il fenomeno della dispersione scolastica – (.....) – impostare una didattica attiva (tutoring, peer education) – (.....)

Obiettivi declinati per aree di intervento: Azioni di supporto socio-psicopedagogico (tutoring – studio assistito) – (.....)

Risultati attesi: (.....) consapevolezza degli studenti rispetto ai propri bisogni, alle strategie di apprendimento e alle competenze raggiunte e valorizzazione delle loro capacità progettuali – (.....) – incremento della partecipazione scolastica a tutte le fasi della vita scolastica – (.....)

¹⁵ costituiti su adesione volontaria da parte di studenti segnalati dai docenti per attività di recupero, organizzati per gruppi disciplinari e coordinati da uno studente tutor

¹⁶ gli studenti tutor sono stati raccolti su base volontaria e sono studenti delle classi seconde, terze e quarte.

¹⁷ al primo incontro è presente anche il Dirigente Scolastico per valorizzare l’esperienza e, in particolare, la collaborazione offerta dagli studenti tutor

Nome del progetto	MISSIONE IMPOSSIBILE (Studio assistito)
	<ul style="list-style-type: none"> – disponibilità delle aule (il numero delle aule è da valutare in funzione degli iscritti) – riconoscimento dell'impegno dei tutor come credito formativo <p>Competenze:</p> <ul style="list-style-type: none"> – per i membri l'equipe di progetto: capacità organizzative e di lavorare in gruppo – per gli studenti tutor e i docenti di supporto al recupero: competenze disciplinari. <p>Tempi:</p> <ul style="list-style-type: none"> – l'impegno dei tutor e dei docenti di supporto al recupero non deve superare le 2 ore settimanali (un pomeriggio a settimana) – l'impegno per l'equipe di progetto prevede un incontro ogni 15 gg <p>Costi:</p> <ul style="list-style-type: none"> – materiali di cancelleria – pagamento ore impegno docenti con fondo di istituto
Struttura generale del progetto
Strategie di metodo	Peer education
Problema potenziale	Tenuta del progetto nel tempo: il carico di lavoro per gli studenti tutor, nel tempo, può diventare troppo oneroso.
Risultati di prodotto	Documentazione progetto (Vedi a titolo di esempio alcuni allegati)
Risultati di formazione	<p>Recupero disciplinare degli studenti in difficoltà che hanno aderito all'iniziativa</p> <p>Per gli studenti Tutor, aumento di competenze in merito a:</p> <ul style="list-style-type: none"> – comunicazione – lavoro di gruppo – assunzione di responsabilità e gestione del potere – autoconsapevolezza
Piano di valutazione	<p>La valutazione viene effettuata, con il coordinamento dell'equipe di progetto, interpellando:</p> <ul style="list-style-type: none"> – gli studenti in difficoltà che hanno aderito all'iniziativa – gli studenti tutor – i docenti degli studenti che hanno aderito all'iniziativa – i docenti che hanno fornito supporto tecnico alla gestione dei gruppi di studio. <p>Strumenti utilizzati: questionari e discussioni d'aula.</p> <p>Entro il termine dell'anno scolastico l'equipe di progetto si impegna a restituire gli esiti dell'operazione di monitoraggio e valutazione dell'esperienza per una successiva riprogettazione</p>

Nome del progetto	MISSIONE IMPOSSIBILE (Studio assistito)
Relazione finale (a chi perché come)	Redatta per: <ul style="list-style-type: none"> – il Dirigente scolastico per documentazione dell'attività – il collegio docenti e le assemblee degli studenti per diffusione dei risultati dell'esperienza – l'equipe di progetto per raccogliere dati per la successiva ri-progettazione
Ricadute nel quotidiano scolastico	Miglioramento delle competenze disciplinari per gli studenti in difficoltà che hanno aderito all'iniziativa (dati quantitativi) Aumento di competenze autovalutative

Dal primo incontro realizzato con tutti gli studenti che si sono resi disponibili ad assumere il ruolo di “studente tutor”:

primo incontro

giorno mese ... anno ...

ore

Ordine del Giorno

- confronto tra i presenti sulle aspettative e sui contenuti del “progetto studio assistito”
- definizione del ruolo e dei compiti dello studente tutor
- definizione delle modalità organizzative dell'esperienza e in particolare:
 - costruzione del calendario per l'apertura pomeridiana della scuola, considerando la disponibilità degli studenti tutor e le esigenze organizzative dell'Istituto
 - definizione delle modalità di presentazione e comunicazione dell'esperienza nelle classi prime

Come prima operazione, è stato chiesto agli studenti tutor di confrontarsi e di raccontare che cosa si aspettavano da questa esperienza. Hanno detto:

Da questa esperienza mi aspetto di ...

- poter provare se sono capace ad insegnare, per gli amici, per la ragazza ...
- aiutare gli altri
- non essendo eccellente, per provare se sono veramente capace di ...¹⁸

¹⁸ alla richiesta di spiegare meglio questo pensiero, lo studente ha detto: “perché io vado bene in alcune materie e in altre sono un disastro e ho deciso di utilizzare questa occasione per capire quali sono realmente le mie capacità. Voglio capire se quando vado bene a scuola questo succede solo per puro caso o perché il prof. non pretende molto, oppure se dipende da me, se sono veramente capace. La mia idea è che se sarò in grado di insegnare, allora vorrà dire che io ho davvero delle capacità e quindi che il mio problema in alcune materie è di altro tipo.”

- vedere se il metodo che funziona per me funziona anche per altri
- perché tra compagni è più facile apprendere, non c'è la soggezione dell'adulto
- per insegnare ad usare un metodo che in questa scuola funziona
- per motivare/incoraggiare i ragazzi delle classi prime, perché se vedono noi, possono dire: "se ce l'ha fatta lui ad arrivare in seconda, in terza ... allora anche per me è possibile!"

Gli studenti tutor, al termine dell'esperienza, hanno detto:

UNA COSA CHE HA FUNZIONATO:

- il rapporto tutor- studente allievo;
- il colloquio, il dialogo fra studente e tutor e lo scambio di opinioni
- un clima di studio più produttivo (credo) rispetto a quello abituale
- la serietà e l'impegno
- il comportamento degli studenti e lo sforzo che hanno fatto per imparare durante le lezioni
- gli studenti hanno avuto un lieve miglioramento, secondo me, dato dal fatto che l'allievo non si faceva problemi a dire che "non ci capiva niente" di quello spiegato.
- instaurare un rapporto di amicizia tra me e i ragazzi: ci si capiva, nel senso che quello che spiegavo veniva capito abbastanza facilmente

UNA COSA CHE NON HA FUNZIONATO:

- la partecipazione degli studenti non sempre è stata assidua, non sono venuti sempre tutti
- il comportamento degli studenti non sempre è stato buono: un'attenzione discontinua, il fatto che alcuni studenti sono venuti una volta sola, non avvisavano quando erano assenti.
- riuscire a spiegare visto il clima di confusione che a volte regna
- l'organizzazione dei vari gruppi
- l'informazione rispetto all'organizzazione dei gruppi: a me si dice una cosa, ai ragazzi un'altra
- l'avvisare in tempo le assenze
- essere sempre disponibili (sia tutor che studenti)
- il controllo degli alunni, sia di noi tutor, sia delle persone che hanno aderito per imparare
- alcuni gruppi
- alcuni argomenti non fatti l'anno scorso che ci hanno chiesto gli studenti, ricordare le cose svolte negli anni precedenti

UNA COSA CHE HO IMPARATO:

- ad ascoltare un ragazzo più piccolo di me in modo serio, facendolo sentire importante
- a saper dare aiuto alle persone in difficoltà
- che ce la posso fare!!!
- che insegnare è più difficile di quanto si possa immaginare!!! il lavoro dell'insegnante è durissimo
- che vi è una soddisfazione molto gratificante ad insegnare qualcosa agli altri!
- ho imparato che bisognerebbe fidarsi di più degli insegnanti
- che non basta un incontro con un tutor per far cambiare l'atteggiamento di alcuni studenti
- che non bisogna mai dimenticare il programma svolto negli anni precedenti
- che quando si spiega ad altre persone non sempre si riesce a farsi capire
- a esprimere le cose che so a persone in difficoltà
- ad esprimermi meglio, a rendere i miei concetti comprensibili a tutti i ragazzi
- come esporre gli argomenti in maniera semplice e precisa
- ad essere più organizzato
- che bisogna essere pronti, aspettarsi qualsiasi tipo di domanda non solo sull'argomento ma su tutta la materia
- durante le spiegazioni ho capito concetti che in precedenza non avevo imparato
- un nuovo argomento che non avevo mai fatto

Gli studenti che hanno partecipato ai corsi, al termine dell'esperienza, hanno detto:**UNA COSA CHE HA FUNZIONATO:**

- miglioramento nei voti - ho migliorato i voti nelle verifiche di ben 3 punti!!!
- mi ha aiutato a capire meglio le materie che prima non capivo, a fare i compiti per casa
- questi ragazzi sono riusciti a spiegare materie per noi complesse in modo comprensibile e semplice
- il mio tutor, bravo, spiegava bene e poi sono migliorato nella materia in cui ho chiesto di essere assistito
- il tutor era molto bravo e con lui ho capito molte cose
- la disponibilità del tutor durante gli incontri

- il tutor era molto socievole ed era bravo e paziente
- l'assistenza del ragazzo e la sua disponibilità nello spiegare gli argomenti non capiti
- essere aiutato da un compagno che mi incitava nello studio, l'aiuto di un compagno nello studio
- il rapporto paritario tra noi studenti e il tutor, c'è stato rispetto reciproco
- il rapporto tra studenti e tutor
- la collaborazione tra studenti

UNA COSA CHE NON HA FUNZIONATO:

- l'organizzazione delle classi e dei tutor (solo al primo incontro)
- dopo la spiegazione ognuno faceva i fatti suoi, le spiegazioni duravano solo 10-20 minuti
- le bidelle ogni 5 minuti interrompevano la spiegazione
- l'organizzazione
- la costanza di alcune persone nel venire
- su un totale di ragazzi che dovevano venire, solo una piccola parte è venuta
- il tempo era poco: in due ore si capisce ma non troppo
- i libri su cui abbiamo studiato
- le spiegazioni non sono avvenute nel modo giusto alcuni tutor non si sono dimostrati all'altezza della situazione e quindi non abbastanza preparati per darci ripetizioni, tanto che ho preferito saltare alcuni corsi dove andavo solo a perdere tempo

UNA COSA CHE HO IMPARATO:

- a concentrarmi mentre faccio i compiti e a trovare gli errori da sola
- un metodo di studio - un nuovo metodo di studio
- a riordinare il quaderno e a prendere gli appunti utili per i compiti in classe
- ad usare meglio il libro di testo e a svolgere gli esercizi di fisica
- a fare le relazioni e imparare a studiare fisica
- a capire il linguaggio dei diversi Prof.
- ad inglobare nello studio il ragionamento
- ora so un po' meglio la materia e le verifiche sono migliorate
- che non ci vuole molto a capire la fisica spiegata bene: nuove tecniche che solo un alunno poteva dare
- in fisica a capire un po' meglio le cose con delle strategie di studio
- certe cose di matematica che non mi erano molto chiare, ed è stato molto utile

- molte cose di inglese e di matematica, non le scrivo per non annoiare
- a risolvere i calcoli quantitativi di chimica
- vari argomenti che non ero riuscito a capire di fisica
- in inglese ho imparato i tempi dei verbi nelle forme interrogative, affermative e negative
- la dipendenza (fisica): prima non capivo correttamente tale concetto

Inoltre in plenaria hanno detto:

- lo studio assistito ha aiutato gli studenti
- ti aiuti a vicenda
- a volte ho spiegato cose io (detto da uno studente che frequentava il corso) perché quella cosa la sapevo!
- ho visto diversi modi di spiegare
- il nostro tutor ci ha anche spiegato cose nuove, che non avevamo ancora fatto in classe e questo ci è servito, è stato un bene!
- il mio tutor ha saputo organizzare le lezioni: anche se non avevamo compiti da fare di matematica ci ha dato lui degli esercizi
- ci hanno anche dato consigli, orientato sulle scelte future che dovremo fare all'interno di questa scuola (scelta di indirizzo) e questo è servito molto
- a volte i tutor non sapevano spiegare bene, non sarebbe meglio selezionarli¹⁹?
- chiedevo di spiegare “perché è così?” e mi rispondeva “perché è così e basta!”
- a volte lo abbiamo corretto noi
- è un problema di organizzazione: si devono preparare meglio sugli argomenti e quindi bisogna capire come fare per comunicare prima gli argomenti da trattare!
- rifare questi corsi anche nei prossimi anni
- iniziare prima questi corsi assistiti, con diversi mesi di anticipo²⁰
- deve continuare perché utile ai ragazzi molto in difficoltà che hanno capito qualcosa

¹⁹ Interessante è notare che anche gli studenti tutor, in fase di valutazione finale, si sono posti il problema della valutazione e autovalutazione del tutor, proponendo anche alcuni indicatori tra cui, ad esempio: la presenza agli incontri degli studenti, i risultati conseguiti dagli studenti, la capacità di organizzare gli incontri (di prepararsi sul programma, di sapere in anticipo su cosa lavorare ...) verificabile dalla documentazione.

²⁰ I corsi si sono svolti nel secondo quadrimestre (nei mesi di febbraio, marzo e aprile). La richiesta dei ragazzi è stata di attivarli a partire dal primo quadrimestre.

50 piccole cose per cambiare il mondo

Da un articolo di Stuart Jeffries su: THE GUARDIAN, Gran Bretagna

Eugenie Harvey ha 35 anni, australiana, lavorava per una società di pubbliche relazioni da quasi due anni quando ha deciso che voleva di più. (...)

Nel marzo del 2003 il suo capo ha organizzato una riunione del personale per seguire la conferenza di un certo David Robinson, il presidente di un'associazione di beneficenza di Londra, Community links: "Ci ha parlato delle cause e delle conseguenze dell'isolamento degli individui", ricorda Eugenie. "Il suo discorso mi ha toccato nel profondo".

Robinson ha spiegato che i nostri genitori avevano otto volte più probabilità rispetto a noi di far parte di un'associazione. Oggi l'affluenza alle urne è scesa del 20 per cento, la militanza in partiti politici dei due terzi. Quando c'era il razionamento alimentare, la gente era più soddisfatta della vita di quanto lo sia oggi.

L'aumento dei consumi non ci ha resi più felici. Abbiamo mezzi di comunicazione più moderni ed efficaci che mai, ma le comunità si disgregano e sempre più persone vivono sole.

"Quella conferenza è arrivata proprio al momento giusto", continua la Harvey. "Ho capito subito che Robinson aveva ragione. Ero alla disperata ricerca di un modo per fare qualcosa, ma non capivo come potevo mettere a frutto le mie competenze. Non avevo neppure mai fatto volontariato.

A un certo punto della conferenza, Robinson si è lanciato in una polemica sul potere del logo nella pubblicità e nel sistema capitalistico, e ha invitato il pubblico a immaginare un modo di usare quel potere per invertire il calo dell'impegno sociale, specie tra i giovani.

Cosa sosteneva in pratica Robinson? Che se un marchio forte è in grado di creare un mercato per prodotti di cui neanche sapevamo di aver bisogno, forse è possibile applicare lo stesso metodo all'esigenza di una comunità forte e di un rinnovato senso del buon vicinato", spiega la Harvey.

Insomma, inventare una versione benefica della Nike o della Coca-Cola? "Più o meno.

Noi però volevamo aumentare il livello di consapevolezza, non semplicemente raccogliere fondi.

Allora ci siamo chiesti: possiamo applicare questo modo di pensare a qualcosa di necessario, come il cambiamento sociale e l'impegno? Potevamo creare un marchio che trasmettesse l'idea che ci sono modi semplici e pratici per migliorare il mondo?

Di colpo ho capito che potevo davvero fare la differenza: potevo usare le mie competenze nel ramo delle relazioni pubbliche per far qualcosa di cui essere orgogliosa”.

Così Eugenie Harvey ha lasciato il suo lavoro e per quattro mesi si è impegnata come volontaria per Community links.

“Insieme a un'altra ragazza abbiamo cercato di inventare questo marchio e di mettere insieme un piano che non fosse soltanto un fuoco di paglia, ma un movimento sostenibile”.

*Il marchio creato dalla Harvey si chiama “**We are what we do**”, siamo ciò che facciamo”.*

Dietro c'è l'idea di aiutare le persone a tradurre in realtà una frase del Mahatma Gandhi: “Siate voi il cambiamento che volete vedere nel mondo”.

Per saperne di più: <http://www.wearewhatwedo.org/default.aspx>

**AZIONE 12****Spegni gli elettrodomestici.**

Se prima di andare a dormire ogni inglese spegnesse il suo televisore, si risparmierebbe abbastanza energia da illuminare 250mila partite di calcio.

**AZIONE 25****Usa una tazza e non un bicchiere di plastica.**

Ogni anno si usano più di sei miliardi di bicchieri e contenitori di plastica, polistirolo e carta e ben pochi sono riciclati.

**AZIONE 26****Dona il sangue.**

Ogni anno, solo in Gran Bretagna, si usano quasi 1,25 milioni di litri di sangue, ma i donatori sono appena il 6 per cento della popolazione.

**AZIONE 32****Fai qualcosa che credevi di non saper fare.**

Finché non ci provi, non puoi sapere se davvero non ne sei capace. (nota 1)

Nota 1: Betty Edwards: "Disegnare con la parte destra del cervello" - Il grande classico che ha permesso a tutti di imparare a disegnare - Longanesi & C Editore

MODULO 4

LA VALUTAZIONE

2, 3, 4 maggio 2005

Giornata dedicata al tema della valutazione.

Il lavoro si è sviluppato attraverso:

- una riflessione in plenaria sulla valutazione dei progetti dal punto di vista della formazione. (l'intervento di C. Scurati completerà l'approfondimento proponendo un'ottica pedagogica e le linee di tendenza della riforma)
- i laboratori di applicazione di uno strumento per valutare
- l'intergruppo con i risultati dei lavori
- l'autovalutazione dell'equipe (con lo stesso strumento)
- una sintesi finale del Corso
- un questionario di valutazione

La comunicazione su questo tema è stata curata in modo da mostrare un "modello di lezione" e permettere di riconoscere ancora una strategia formativa da poter eventualmente utilizzare nei propri progetti.

Si è iniziato con la lettura di due brevi brani tratti da un testo che è stato presentato come molto stimolante per il problema della valutazione.¹

Abbiamo scelto il solo ascolto (quindi non abbiamo dato materiale) come modalità di coinvolgimento non usuale e non aggressivo al problema.

È iniziata poi la relazione fatta con lucidi.

¹ PETER HOEG – *I quasi adatti* - Mondadori.

Il testo della relazione era stato consegnato a tutti i presenti in modo da potervi fare riferimento e sottolineare alcuni aspetti insieme ai docenti durante la relazione.

Questa scelta è stata fatta per rinforzare con il ricordo della lettura comune di alcune frasi, il bisogno di approfondimento.

Inoltre la struttura dei contenuti privilegiava “il farsi domande” da parte di coloro che si occupano/preoccupano di valutazione.

L’aspetto di ragionare per domande è stato enfatizzato come modalità relazionale con se stessi e tra i membri delle equipe di progetto.

Anche questa modalità è stata proposta come strategia da utilizzare con i ragazzi per stimolare una abitudine a “pensare” per problemi.

Si è terminato con la lettura di una poesia abbastanza intrigante da sollecitare la richiesta di una fotocopia del testo.

Avevamo infatti deciso di lasciare “desiderare del materiale” considerando che nei vari moduli questo aspetto era stato molto curato (così come per le relazioni degli esperti) con il rischio di rendere passivi i partecipanti.

Si è quindi passati dalla teoria alla pratica proponendo la valutazione del Corso nel suo complesso da parte dei partecipanti. Il Corso rappresentava infatti l’occasione di valutare un Progetto del quale avevano tutti fatto esperienza.

Come partecipanti erano quindi soggetti attivi della valutazione.

Inoltre è stato proposto uno strumento che è risultato sconosciuto praticamente a tutti.

Quindi la proposta formativa è stata:

- conoscere uno strumento
- utilizzarlo in situazione reale
- verificare la sua funzionalità, modalità d’uso, problemi di gestione
- affrontare come gruppi le difficoltà di un compito molto complesso e per certi versi altamente prescrittivo che richiedeva la gestione dell’incertezza rispetto all’attesa di una ricomposizione completa dei pensieri (i dati oggettivi, pensiero emotivo, pensiero logico negativo, pensiero positivo, pensiero creativo) che sarebbe avvenuta in intergruppo.
- Affrontare come gruppi le difficoltà di un compito che all’interno della prescrittività permetteva/esigeva di impegnarsi in un confronto su di una esperienza comune facilitando quindi l’incontro tra le diversità presenti nel gruppo.

Si trattava dei “Sei cappelli per pensare” di E. De Bono.²

² E. DE BONO – *Sei cappelli per pensare* – BUR.

I partecipanti sono stati divisi in 5 laboratori coordinati da un formatore: ogni laboratorio si è preso cura di un modello di pensiero (vedi scheda allegata) da inserire successivamente nel quadro generale.

Sono stati così ricostruiti gruppi diversi dai precedenti ed è stato necessario spiegare la logica di questa scelta.

Sul piano delle strategie formative è stata un'occasione per riflettere sui criteri di formazione dei gruppi rispetto ad un compito e sulle "emozioni" che alcune modalità o cambiamenti provocano nelle persone.

Nei laboratori è stato ripresentato lo strumento consegnando la scheda di sintesi ed il riferimento bibliografico.

La proposta è stata bene accolta e sono emersi nei vari processi di gruppo le difficoltà che caratterizzano lo strumento.

Resistenze, dubbi e incertezze sono riportate dai formatori nella sintesi del lavoro.

I risultati ottenuti sono testimonianza della ricchezza dell'impegno.

Non trascurabile la libertà grafica che è stata bene accolta dai gruppi che hanno utilizzato le risorse presenti per giocare nella ricerca di forme diverse che rappresentassero l'identità del gruppo.

Questa modalità di presentazione, sollecitata ma non certo prescrittiva ha lo scopo di aggregare il gruppo che era costituito da persone che non avevano mai lavorato insieme nel corso.

Prima della pausa sono stati consegnati i questionari di valutazione che rappresentano una diversa modalità di valutare un Progetto.

I questionari e la tabulazione dei risultati fanno parte della documentazione.

Il momento dell'intergruppo ha visto di nuovo un ritardo notevole di un gruppo ed una modalità di gestione già introdotta la mattina e cioè che dopo un certo tempo di tolleranza il lavoro inizia comunque.

Pensiamo che le due modalità, quella di aspettare e quella di iniziare, utilizzate nel Corso abbiano permesso, a chi era disponibile, una riflessione sullo spreco del tempo e sulla relazione tra le persone.

In particolare in un sistema di gruppi una trascurata gestione dei tempi provoca problemi per tutta l'organizzazione. (riflessione rinforzata anche dal laboratorio sui dati e dall'autovalutazione dell'equipe di progetto).

Un saluto molto affettuoso, un po' di tristezza ed una promessa di rivedersi hanno chiuso l'esperienza.

*Percorso del 4° MODULO**2, 3 e 4 maggio 2005***Qualità e valutazione nei progetti**

9.00	INFORMAZIONE Alcune riflessioni per presentare il problema, attraverso alcuni lucidi sulla valutazione La presentazione del lavoro nei gruppi: “i 6 cappelli”
13.00	LAVORO DI GRUPPO CONDOTTO DA UN ESPERTO DI METODO Vengono formati 5 nuovi gruppi di lavoro, aggregando tra loro corsisti che hanno fatto parte di gruppi di lavoro diversi, in modo che in ogni gruppo fossero rappresentate tutte le esperienze. Ogni gruppo valuta il corso attraverso uno dei 6 cappelli.
14.30	PROSEGUE IL LAVORO DI GRUPPO Viene preparata da ogni gruppo una comunicazione per la plenaria.
18.00	PLENARIA Presentazione dei prodotti dei singoli gruppi. Chiusura sul cappello blu da parte dell’equipe, coinvolgendo i partecipanti Il questionario finale.
LA LEZIONE	

La valutazione³

valutazione – *stima economica, quotazione, calcolo eseguito perlopiù per approssimazione. Giudizio qualitativo ponderato*

verifica – *accertamento accurato dell’esattezza, della regolarità, dell’efficienza di qualcosa; dimostrazione della verità, della fondatezza di un’ipotesi, di una congettura*

monitoraggio – *ogni controllo strumentale dell’andamento di un fenomeno, osservazione e analisi sistematica di un fenomeno sociologico⁴*

Attualmente, la certificazione di qualità e le richieste delle istituzioni esasperano la tematica della valutazione. Parole, ricerche, distinzioni, hanno caricato chi si occupa di progetti formativi, di dubbi ed incertezze. In queste righe vorrei tenere presenti sia i vissuti di sfiducia, perplessità, timore, sia la ricerca di processi che favoriscono comprensione, chiarezza, positività, voglia di cambiamento.

³ Tratto da: P. CATTANEO, E. MAROTTA, A. STELLA TARTARELLI, *La Progettazione formativa nella scuola*, Casa Editrice La tecnica della scuola - 2004. Dal Cap. 4 di Alessandra Stella Tartarelli.

⁴ Dizionario Sabatini Coletti - Giunti - Firenze 1997.

Ma soprattutto vorrei essere semplice e non spingere il lettore verso una valutazione solo razionale.

Proviamo a riflettere su due affermazioni forse paradossali:

- la valutazione è di qualità quando serve per tenere i ragazzi “dentro” alla scuola
- la valutazione è di qualità quando fornisce a chi progetta ambienti di apprendimento, indicazioni e stimoli per migliorare.
- la valutazione è di qualità quando attiva processi di intervento sociale.

Partiamo da alcune domande legittime:

- è veramente necessario valutare?⁵
- cosa si può realmente valutare?
- cosa può essere realmente valutato?

E ancora chiediamoci:

- Quali strumenti utilizzare?
- In quali tempi?
- Chi valuta?

Il lato oscuro della valutazione è certamente nell’idea di dare “valore” alle cose e alle persone e quindi il suo collegamento con il “potere” e “la responsabilità”.

È inquietante, una linea di tendenza molto praticata nelle scuole dove le cose non valutate non sono importanti.

Se sei bravo, se funzioni, devi avere un voto! Ogni espressione della persona è definita con criteri non definiti e non definibili.

Per questo quando si progetta bisogna porsi il problema di come trattiamo la valutazione e non solo del progetto.

Il valore di cose e persone viene dall’esterno a volte in una forma ossessiva. Vengono valutati i prodotti, i comportamenti, le intenzioni, attraverso un sistema di significati arbitrario, non negoziato e vincolato a sistemi di valori impliciti.

Ma la valutazione è anche l’opportunità che le persone hanno di porsi il problema fondamentale dell’autostima. Per questo non può essere disgiunta dall’autovalutazione e dalla cura dei processi. Solo così può aumentare la consapevolezza di quello che si è e dei propri problemi e quindi la valutazione come supporto per la costruzione di un percorso di sviluppo.

⁵ Carl Rogers sosteneva che piuttosto che valutare, in certe situazioni è più pertinente e adeguato “orientarsi a comprendere”.

Bisogna fare molta attenzione.

Nei progetti formativi si devono assumere competenze attorno agli aspetti quantitativi della valutazione, senza esasperazione e cercando di assumere anche aspetti qualitativi che sono essenziali a livello personale.

Nella mia esperienze di formazione in aziende non-profit si pone sempre il problema di tenere in considerazione, e quindi dare valore, alle comprensioni soggettive. Creare una cultura della valutazione significa anche questo.

“La valutazione è un’attività naturale ad ogni individuo in ogni momento della vita in quanto consente sostanzialmente nel ripensare ad un’esperienza o ad un’iniziativa, passata o in corso, per comprenderne la positività/negatività in relazione alle energie spese e per essere in grado di ripeterla senza incorrere negli stessi errori”⁶

La valutazione consente di far tesoro dell’esperienza.

Ma non solo.

Essa può essere considerata uno strumento per capire la propria soggettività.

La valutazione è, in sé, un progetto di ricerca.

Un buon progetto prevede il proprio sistema di valutazione.

Si prevedono forme, strumenti e tempi. I risultati di prodotto (se presenti) rappresentano un elemento di valutazione.

Parliamo allora di ricerca valutativa che si configura come una attività sistematica caratterizzata da strumenti sia quantitativi che qualitativi.

La valutazione di un progetto formativo, per il semplice fatto di essere attivata, comporta il raggiungimento di tre obiettivi di base:

1. informazioni descrittive sul tipo e quantità delle attività;
2. informazioni sul raggiungimento degli obiettivi, anche rispetto a stadi intermedi – efficacia;
3. informazioni sulla efficacia in relazione agli sforzi compiuti-efficienza.

Possiamo considerare tra i risultati di una valutazione:

- a. conferma di elementi del progetto
- b. modifica di elementi del progetto
- c. ridefinizione di strategie interne al progetto
- d. rimessa a punto di contenuti teorici

⁶ Quaderni Centro Innovazione Educativa Comune di Milano – Valutazione Interna ed esterna – M. Reguzzoni - 1989.

- e. rimessa a punto dei metodi
- f. arricchimento della documentazione
- g. crescita sul problema

La valutazione di un progetto apre alla possibilità di un approfondimento del tema\problema e pertanto è auspicabile che i risultati dei progetti vengano socializzati.

E questo è un altro progetto..

La qualità di un progetto è data dalla sua possibilità strutturale ad essere valutato.

La qualità della valutazione passa attraverso la scelta dei soggetti coinvolti nella valutazione e dei metodi tra i quali sono essenziali forme di autovalutazione.

Porsi il problema della valutazione significa controllare che ciò che avevamo pensato interessante per le persone e per l'istituzione si realizzi.

Questo approccio permette di monitorare il progetto in fase di costruzione e di realizzazione. Si avrà un intreccio di azioni che sono parte stessa del progetto.

Consideriamo alcuni livelli di valutazione e facciamoci le solite domande.

All'interno della scuola dell'autonomia **un primo livello** riguarda il rapporto tra il progetto e l'offerta formativa dell'istituto.

- Sono riconoscibili legami con le linee culturali e formative d'istituto (P.O.F)?
- Il progetto è di supporto ad esse?
- È strategico rispetto ad una immagine di studente alla quale l'istituto tende?
- Risponde a bisogni specifici di quella scuola?
- Si colloca all'interno della rete di relazione\cooperazione tra docenti e/o consigli di classe (tenendo anche conto del miglior utilizzo delle risorse interne)

Un secondo livello riguarda il rapporto tra il progetto ed altri progetti attivati nella scuola.

- Vi è un senso generale che lega i progetti?
- È riconoscibile uno statuto epistemologico coerente?
- Vi è equilibrio tra le proposte?
- Gli alunni hanno la percezione di un quadro complessivo?
- E i genitori?
- E i consigli di classe?

Un terzo livello consiste nel guardare il progetto dal punto di vista della coerenza interna.

Per questo è necessario farsi domande (generate dal modello di progettazione assunto) inventate e negoziate dal gruppo di progetto.

Alcuni esempi:

- Sappiamo cosa vogliamo ottenere con questo progetto?
- Quali bisogni nostri, degli studenti, dell'istituto e ... deve soddisfare?
- Quali attività lo rendono funzionale agli obiettivi?
- Cosa abbiamo deciso di non fare – di non trattare?
- Il tempo previsto è realistico (calendario scolastico, all'attenzione richiesta, alla tenuta dell'energia di tutti)?
- Per il risultato di prodotto abbiamo deciso il livello di accettabilità?
- Sono previsti interventi di controllo\consulenza ...?
- I contenuti sono ben calibrati (non sono troppi, pochi, difficili, facili...)?
- Abbiamo controllato il rapporto tra contenuti\metodi\obiettivi?
- Abbiamo chiarezza su cosa “fornire agli studenti già confezionato, cosa far studiare, fare, scoprire?”
- Vi è un equilibrio interno in questi aspetti?
- Il progetto ha aspetti divertenti?
- Vi sono aspetti terribilmente noiosi per noi, per i ragazzi, per ...
- Come pensiamo di gestirli?
- Sono stati individuati aspetti critici? A cosa si riferiscono (relazioni, contenuti, logistica...)
- Tali punti critici dove sono collocati? (distribuiti nelle fasi, concentrati ...)

Il quarto livello di valutazione riguarda gli apprendimenti formativi.

Un progetto si configura come un ambiente formativo che rompe (può\deve) lo schema della tradizionale relazione di apprendimento ed apre alla possibilità di fare evolvere la motivazione.

Indico una serie di punti da verificare quando si esamina il progetto completato. La riflessione deve avvenire “a freddo”, quando ancora non si è coinvolti nella gestione.

Certamente gli aspetti emotivi sono molto forti nelle equipe ma possiamo sperare che il progetto\prodotto appartenga ormai a tutto il gruppo e non solleciti nei singoli, vissuti di proprietà ma solo desiderio di cooperazione e di successo.

1. Nel progetto quanti “modi di lavorare e quindi di imparare” sono previsti? Vi è una ricchezza di proposte tali da sollecitare le diverse intelligenze e stili cognitivi dei ragazzi?

2. I ragazzi hanno parti attive? Sono, oltre che esecutori anche pensatori, ricercatori, solutori di problemi, innovatori? Nei progetti vi sono aspetti creativi? Creatività come prodotto, come pensiero laterale come nuovi legami per vecchie idee, come esperienze emotive (costruire relazioni, lavorare in gruppo, rispondere collettivamente di un prodotto, interagire con persone sconosciute ...)
3. Vi sono aree di non valutazione?
4. Vi sono aree di feed back come valutazione a vari livelli?
5. I ruoli dei docenti sono stati pensati per aspetti relazionali ed operativi diversi dal solito (esperto, tutor, alleati, consulente ...)
6. Il ruolo dell'alunno assume significati operativi e relazionali diversi dal solito?
7. Sono previsti tempi, forme, strumenti di controllo e di autocontrollo?
8. La struttura di valutazione è semplice, trasparente e significativa?
9. È previsto, per alcuni aspetti un progetto di valutazione preparato dai ragazzi?
10. I risultati di prodotto sono chiaramente individuati?
11. I risultati di prodotto sono spendibili in modo significativo per i ragazzi?
12. È stato possibile individuare una committenza?
13. Nel prodotto finale è riconoscibile il lavoro dei ragazzi?
14. C'è equilibrio tra cura del processo e cura del prodotto?

Porsi queste ed altre domande significa strutturare un processo di valutazione significativo.

Ovviamente esistono sempre e comunque aree di incertezza che rappresentano altrettante sfide nella gestione.

Sfide per la tenuta del progetto e per la capacità di affrontare problemi.

Anche se è vero che non tutto si può prevedere, è altrettanto vero che il progetto deve permettere ai docenti di lavorare sapendo quando e quanto l'imprevisto li porterà a discostarsi dalle decisioni prese.

E questo è uno dei tanti apprendimenti del lavorare per progetti.

E allora questo sarà anche un altro aspetto da valutare.

Uno spazio per l'autovalutazione

Oggi si parla con insistenza di autovalutazione e sono interessanti i molti approcci possibili.

Voglio proporvi alcune linee di riflessione ed una scheda ...

L'autovalutazione può collocarsi a tanti livelli anche se la nostra concentrazione deve rimanere collegata al rapporto che chi progetta stabilisce con il progetto stesso.

I miei appunti sono tratti dal pensiero di M. Liebl una autrice che amo molto⁷.

Essa scrive: “è la conoscenza di sé”, la conoscenza della nostra struttura psichica, che ci permette di interagire con l'altro in modo *creativo*.

Il passo fondamentale è la percezione dell'altro come “*diverso da sé*”.

La “vocazione” è un bisogno di sviluppo universale presente in tutte le persone, qualunque sia il loro lavoro, e deriva da un bisogno di “autocoscienza” che si estrinseca nel rapporto con gli altri fornendo la possibilità di evidenziare il sé, il nuovo che viene ad essere “*la creazione del rapporto*”.

Il punto di partenza è pensare che: $1 + 1 = 3$; cioè che il rapporto con l'altro è generativo e creativo di qualcosa che prima non c'era. Il 3 rappresenta il valore aggiunto di una relazione. Per questo mi piace pensare al progetto come ad un 3 ma ancora di più alla valutazione come all'atto creativo che permette il cambiamento.

Anche il cambiamento dei progettisti è un intervento sul mondo.

So che il mio entusiasmo può sembrare eccessivo.

E forse lo è.

Ma io credo ad una idea che è sostanzialmente diversa dal pensare che⁸ $1+1 = 2$

La visione separata (di sé dagli oggetti e dalle persone) riconosce l'io ed il tu e permette un approccio alla realtà che ci vede osservatori ed osservati, curiosi di scoprire il nostro essere nel mondo. Questo genera consapevolezza e presenza dell'oggetto nato dal rapporto. (il 3 si colloca qui)

La consapevolezza non è fine a se stessa ma rappresenta un momento di passaggio che permette di autoprogettare il cambiamento desiderato.

Se la consapevolezza è fine a se stessa, è solo un momento intellettuale che alimenta il nostro substrato culturale spesso di tipo “passivo depressivo” dal quale inconsciamente ci facciamo guidare ogni volta che ci troviamo di fronte ad un problema nuovo, ad una sollecitazione al cambiamento.

Valutazione e autovalutazione possono essere considerate come la presa di coscienza di un processo attivato dall'esame di realtà.

⁷ MAIA LIEBL - *Il senso della psiche* – Berforte editore Livorno.

⁸ Quando abbiamo che $1 + 1 = 1$ parliamo di una identificazione col progetto o con il prodotto che non permette alcuna valutazione sensata.

Il concetto di processo si lega al tempo che non deve rappresentare un elemento della valutazione ma solo un indicatore per il processo.

Passando ad un pensiero diverso potremmo affermare che l'autovalutazione può essere considerata un sistema di controllo che permette di:

- riconoscere le proprie caratteristiche personali
- valutare la loro funzionalità rispetto ai propri obiettivi
- individuare le proprie potenzialità per progettare il loro consolidamento
- avere “un pensiero” attorno alle aree di responsabilità del lavoro che si svolge (progetti, attività, comportamenti, ecc.) o del ruolo che si ricopre
- organizzare il pensiero in funzione di errori e successi conosciuti\ riconosciuti per ipotizzare “significati” e individuare “legami”.

Ma, sopra ogni altra cosa l'autovalutazione permette di essere parte attiva nei processi di valutazione nei quali si è coinvolti, di arricchirli, dare significato con le percezioni soggettive.

L'autovalutazione permette di non subire la valutazione interna o esterna ma di assumere la funzione di “collaboratori” insostituibili.

La resistenza alle più varie forme di valutazione deriva anche dal che non viene sfruttato l'aspetto dialettico e che il concetto di dinamicità è solo affermato a parole ma difficilmente è sentito come interno alla natura della operazione.

La valutazione è vissuta come una condanna che rimane fissata nella propria storia. Pochi sfruttano l'aspetto dinamico e vedono nel presente il tempo dove si costruisce il futuro.

L'autovalutazione non è un semplice confronto verbale per discutere e liquidare le questioni.

Essa richiede:

- metodi e strumenti pensati ed utilizzati con cura e rigore
- consapevolezza dei rischi insiti nel processo personale di autovalutazione come pure nel processo “sociale”
- consapevolezza dei rischi di un utilizzo superficiale o improprio dei prodotti di autovalutazione

L'autovalutazione permette di essere parte attiva e di arricchire i processi di valutazione nei quali si è coinvolti. Questo è un obiettivo da non perdere di vista.

Gli strumenti di autovalutazione sono tanti, troppi.

Dobbiamo cercare di non abusarne in una sorta di orgia conoscitiva. Ne nominiamo alcuni.

La ricerca in gruppo per valutare una esperienza deve avere alcune garanzie:

- il gruppo è abituato a confrontarsi
- il coordinamento deve essere rigoroso
- i risultati, prima di essere verbalizzati, devono essere costruiti nel gruppo su di un cartellone

Il questionario se utilizzato:

- è meglio se è stato impostato “a freddo” in fase di progettazione
- deve essere breve e ben finalizzato
- la modalità di somministrazione deve essere intenzionale in tutti i suoi aspetti e non casuale.

Il diario di bordo

- devono essere chiare le consegne
- può trovare momenti di sintesi in comune
- può alimentare le discussioni su particolari problemi

Il progetto personale

- deve essere concreto
- non deve essere troppo schematizzato nelle autovalutazione

Le autobiografie

- bisogna che la consegna sia corretta
- è necessario deciderne realisticamente l'utilizzo

Schede metacognitive

- vanno selezionate con cura
- non devono annoiare (troppe\ripetitive...)
- devono avere anche spazi creativi
- devono essere trasferiti come apprendimento anche i processi attivati dalla compilazione

Analisi del percorso e dei risultati in un incontro dell'equipe.

Ciascuno di questi strumenti deve portare ad una alimentazione del processo di valutazione complessivo e comparire nella relazione finale.

SCHEDA DI VALUTAZIONE DI UN PROGETTO

- **Cosa rende valutabile un progetto?**
 - l'analisi che è stata fatta del contesto, dei bisogni, dei sintomi, della domanda
 - la definizione del problema
 - le strategie d'azione fondate su una ipotesi pedagogica, formativa, sociale e....
 - la precisazione delle risorse
 - la consapevolezza dei vincoli
 - la presenza di specifici indicatori
 - la pianificazione operativa

- **Come valutarlo?**

Considerando i tre momenti:

 - fase diagnostica ed organizzativa (progetto interno)
 - fase di realizzazione con monitoraggio e controllo
 - fase conclusiva con il bilancio complessivo

- **Cosa valutare?**
 - gli apprendimenti specifici (conoscenze, abilità, modificazione di comportamenti...)
 - gli effetti strategici riferiti alle finalità formative in rapporto ai bisogni e alle situazioni che hanno originato il progetto
 - la ricaduta come modifica dell'ambiente formativo in generale, come cambiamenti, anche lievi, come assunzione di una linea di tendenza

- **Con quali strumenti?**
 - controlli quantitativi su indicatori individuati (negoziati nel gruppo)
 - riunioni tipo focus group
 - colloqui mirati
 - autovalutazione (strumenti vari)
 - questionari di processo (anche costruiti ad hoc per specifiche situazioni)
 - valutazione qualitativa dei prodotti
 - questionari di gradimento

- **Chi è coinvolto nella valutazione?**
 - progettisti (per il sistema previsto nel progetto)
 - utenti del progetto (per particolari azioni nelle quali si trovano ad essere progettisti)

- coloro che sono stati messi in condizione di fornire *feed-back*
- l'istituzione (anche in forma allargata se sono vi sono *partner-ship*)

■ **Perché valutare?**

- per riprogettare migliorando (...)
- per apprendere dalla esperienza progettuale, di gestione e di...
- per sapere dove si è stati “bravi” (interessante l'analisi rispetto alle *live skill*)
- per introdurre la cultura della valutazione nell'istituzione

VALUTARE IL LAVORO DI GRUPPO

Molte e diverse sono le opinioni rispetto a se e come valutare il lavoro di gruppo. Parlando di progetti formativi e della loro valutazione è importante non trascurare la questione e cercare di analizzarla secondo i principi che abbiamo cercato di applicare in queste pagine alla soluzione dei problemi. Infatti, il problema potrebbe essere così definito: quando è importante valutare il lavoro di gruppo e quando non è utile (o corretto) farlo.

È particolarmente importante questa riflessione per progetti molto articolati dove la struttura di gruppo può essere un semplice *setting* o una strategia formativa. Il progettista deve avere le idee chiare. Due domande:

- “Perché ho utilizzato il lavoro di gruppo?”
- “Quali tra gli obiettivi che voglio raggiungere sono valutabili?”

Ragioniamo sul prodotto e sul processo, ipotizzando che il lavoro preso in considerazione prevede un prodotto per ogni sottogruppo (con compiti uguali o diversi).

■ **1° caso**

Dare una valutazione del prodotto anche sulla base di standard precedentemente negoziati. In questo caso la valutazione è sul *prodotto* in sé e quindi è preferibile non inquinare (ovvero non si può/deve tenere conto del contributo dei singoli). Tale scelta ha suoi significati che devono essere coerenti con gli obiettivi e con il ruolo che il docente ha deciso di assumere (in termini strategici proprio rispetto agli obiettivi). Ricordiamoci comunque che se valutiamo il prodotto dobbiamo rinunciare a qualcosa. È delicato mischiare aspetti di prodotto con elementi di processo. Si inquina l'operazione stessa del va-

lutare correndo il rischio di sollecitare aspetti relazionali che non siamo legittimati a trattare.

Il problema del processo di lavoro, se proprio lo riteniamo indispensabile potrà essere affrontato con semplicità con uno strumento di autovalutazione. Ad esempio un breve questionario individuale dove esplorare:

- quale è stato il contributo del singolo al lavoro di gruppo (con una scala da 1 a 7)
- quale difficoltà ha incontrato (chiederne al massimo due)
- cosa pensa gli sia riuscito bene nel lavoro
- cosa cambierebbe nel progetto dopo l'esperienza fatta.

■ 2° caso

Il prodotto è sicuramente buono in quanto il docente si è costituito come consulente ed ha facilitato il raggiungimento di un buon livello nel prodotto pur permettendo al gruppo di esprimere la propria originalità. In questo caso nessuna valutazione del prodotto ha senso ed esso permetterà alla classe di fare una esperienza di successo (meglio se si è previsto un utilizzo del prodotto interno od esterno alla classe). Si può pensare, se necessario, di valutare altri aspetti previsti dal progetto. È tuttavia possibile una riflessione di gruppo come ricerca d'aula dialettica sulla domanda “come è andata?” Su di un foglio grande il docente appunta i vari interventi o li sintetizza. Questa modalità può contenere anche la valutazione del docente, insieme alle altre. Importante arrivare ad una sintesi, che dopo il contributo degli studenti spetta al docente.

■ 3° caso

Si valuta l'organizzazione del lavoro in termini di funzionalità (controllo di tempi, strategie, semplificazioni, creatività, ricerca materiali, formalizzazione, ecc.) si ragionerà aiutandosi con la logica del confronto tra “preventivo e consuntivo” facendo una verifica del processo operativo. Il risultato non sarà un numero ma alcune aree di miglioramento sulle quali indagare e fare attenzione alla prima occasione. È un modo per imparare ad usare la valutazione per riprogettare.

■ 4° caso

Si decide di lavorare sugli apprendimenti individuali, consapevoli che per alcuni apprendimenti il risultato diretto non è immediatamente visibile e quindi è necessario prevedere una occasione formale,

rimandata nel tempo attraverso i consueti strumenti a disposizione del docente ed anche attraverso una osservazione mirata in classe.

■ 5° caso

Si attiva un percorso di autovalutazione del processo di lavoro attraverso discussioni o materiali strutturati.

La strategia va pensata con prudenza. Non sempre un gruppo è maturo per una discussione emotivamente coinvolgente. Se si utilizzano questionari e simili si deve progettare l'operazione fino alla fine.

- Come trattare i dati?
- Chi li elabora?
- Come finalizzare l'operazione
- Sono possibili generalizzazioni utili per apprendere su di sé e sul metodo?

■ 6° caso

Si organizza un lavoro per valutare ciò che i ragazzi hanno appreso sui contenuti trattati. Si pensa ad un progetto dove il lavoro di gruppo confluisce in un inter-gruppo. Ciascun gruppo prepara due domande alle quali chi ha ascoltato il loro lavoro dovrebbe poter rispondere. Il docente assembla un questionario che risulta mirato su contenuti specifici, aggiunge le sue due domande, lo somministra e da un voto. Ovviamente ogni gruppo avrà il vantaggio di conoscere due risposte ma questo non è importante, anzi capirà meglio come è difficile fare domande chiare. Ciascuno avrà così una valutazione del docente, secondo le regole. Dai diversi casi risulta che non sempre è necessario valutare il lavoro di gruppo in termini tradizionali e soprattutto individualmente. Il docente deve evitare di entrare nella valutazione del processo senza strumenti, di utilizzare il proprio sistema di valori per "giudicare" o peggio "far giudicare" il comportamento dai compagni.

Funziona bene la valutazione della comunicazione (se questo fa parte del progetto) agli altri gruppi. Sarà infatti possibile utilizzare l'effetto della comunicazione ("il *feed-back*") e ragionare insieme inserendo il problema delle tecniche comunicative, del tempo di attenzione, ecc. Potrà essere anche presa in considerazione la creatività espressa dal prodotto o dal processo e sottolineare la capacità e gli ostacoli incontrati nel gruppo nell'uso delle diversità presenti (i pensieri, le ipotesi, le emozioni). Ricordiamoci inoltre che il voto è solo uno dei modi di valutare. Nella scuola è importante introdurne altri. Gestire la classe come gruppo di lavoro costringe a questa ricerca.

SCHEMA METACOGNITIVA

■ *Prima proposta*

COGNOME NOME
1. Al termine di questa unità di lavoro che cosa pensi di aver appreso?
2. Fra le attività svolte scegline una e descrivi come è stata realizzata
3. Tra le situazioni proposte “quali sono state per te più interessanti?”
4. Quali sono state per te più problematiche?
5. Qualche considerazione

“Le abilità metacognitive sono essenziali per imparare ad imparare, anche se la metacognizione non si esaurisce nell’imparare ad imparare, ma consiste anche nel pensare a come pensare” A. Oliverio

La metacognizione è l’attività mentale che permette al soggetto che apprende di comprendere come funzionano i propri processi cognitivi e di diventare consapevole delle implicazioni emotive ad essi connessi. Ripensare, riflettere su ciò che si è fatto e come si è fatto consente anche di valutare e di autovalutarsi, disvelando il gioco sottile della relazione che lega l’apprendimento con l’insegnamento.

■ *Seconda proposta*

Una modalità più articolata prevede un vero e proprio Laboratorio metacognitivo.

- Si cura il setting e si prevede un tempo funzionale alla quantità di richieste che si vogliono fare ed allo spazio che si prevede di dare al dibattito ed al confronto.
- Si decide dove collocare il laboratorio nel processo di lavoro.
- Alla fine di ogni fase?

- Dopo un periodo significativo per avere una relazione di fiducia?
- Due volte in un processo?

Solo i progettisti possono rispondere a queste domande. Si parte dalle attività svolte che si desidera esplorare (la guida è il piano operativo sviluppato per fasi), si chiede di descrivere i risultati che si pensa di avere raggiunto (in un buon progetto è possibile il confronto con i risultati previsti); si chiedono le difficoltà incontrate e le ragioni delle stesse (che si confrontano con i punti deboli individuati nel progetto). Schematicamente potremmo avere:

SCHEDA DA PREPARARE PRIMA DEL LABORATORIO				
Attività svolte da esaminare	Risultati raggiunti	Difficoltà incontrate	Ipotesi sui motivi delle difficoltà	Un eventuale "valore aggiunto" dell'esperienza

■ *Terza proposta*

Le schede compilate possono essere il punto di partenza di una discussione in gruppo. Sono possibili due modalità:

- 1° modalità: si prepara un cartellone riassuntivo;
- 2° modalità: si costruisce insieme un cartellone riassuntivo. In ambedue i casi si avvia un dibattito prendendo appunti su di un altro cartellone. Il modo di prendere appunti non è irrilevante, può essere deciso in fase di progettazione e comunque non va improvvisato.
- Si scrivono tutti gli interventi?
- Si aggregano per somiglianza? (chi lo decide... quando... come... durante la raccolta... alla fine... con frecce... colori...).
- Si lavora su parole chiave?
- Si costruisce una mappa?

■ *Quarta proposta*

- Si propone una "biografia cognitiva"
- Si propongono aree di riflessione (proponi una situazione dove si può imparare molto... dove ricordi di avere imparato molto...).

GLI INDICATORI

“Sono un mezzo per fornire informazioni su di un sistema educativo e sociale”

(Nuttall, 1994)

Un indicatore è un elemento osservabile, un segno scelto dai soggetti che deve essere interpretato convenzionandone il significato.

L'indicatore segnala che sono accadute\accadono cose importanti per chi ha cura del progetto e quindi per il progetto stesso. Se un progetto attiva un processo di passaggio da una situazione “data” ad una situazione “desiderata”, allora gli indicatori saranno scelti per la loro capacità di far capire come ci si sta muovendo verso i risultati previsti.

▪ **Un indicatore per essere di qualità deve:**

- essere mirato
- non banale
- creativo
- semplice
- riconoscibile
- soggettivo
- oggettivo

▪ **Gli indicatori nel loro insieme devono essere:**

- diversificati
- quantificabili (almeno in parte)

▪ **L'uso di indicatori deve essere sistematico e intenzionale**

I progettisti devono decidere gli indicatori da rilevare durante la realizzazione del progetto. Per ogni FASE è possibile individuarne uno o più anche di natura diversa. Non bisogna tuttavia eccedere ed è necessario calibrare l'indicatore su aspetti importanti per il progetto.

Un elenco di indicatori non serve a nulla; ecco degli esempi che permettano di semplificare il problema: i tempi rispettati, le assenze durante il lavoro (%), le domande fatte, la regola rispettata con maggiore frequenza, gli errori diminuiti (%), le proposte fatte (%), la presenza dei genitori (%), gli interventi, le richieste di spiegazioni, il numero di questionari restituiti, ...

	<p>Bianco Neutralità imparzialità Fatti, dati, informazioni</p>
	<p>Rosso Il mio punto di vista personale Emozioni Sensazioni Intuizioni</p>
	<p>Nero Pensiero logico negativo Aspetti negativi I problemi Domande negative</p>
	<p>Giallo Pensiero positivo Benefici Solarità Aspetti costruttivi</p>
	<p>Verde Creatività Sviluppi futuri Idee</p>
	<p>Blu Controllo Definizione dei problemi Messa a fuoco di domande Quadro complessivo Conclusioni</p>

La lezione

M'insegnarono a parlare
Imparai a scrivere
M'insegnarono a scrivere
Imparai a parlare
M'insegnarono a chiedere
Imparai a dare
M'insegnarono a comprare
Imparai ad avere
M'insegnarono a fuggire
Imparai a restare
M'insegnarono a imparare
Imparai a ignorare
M'insegnarono ad amare
Imparai a creare
M'insegnarono a stare sola
Imparai a stare
M'insegnarono ad essere libera
Imparai ad essere

Salette Tavares "Lex Icon"
Schwilier 1977

QUESTIONARIO DI FINE CORSO

CORSO:

EDUCARE ALLA CONVIVENZA CIVILE

Corso di formazione rivolto ai docenti Referenti per l'educazione alla salute della Provincia di Bari

DATA DI COMPILAZIONE:

Ti saremmo grati se volessi fornirci le tue opinioni e valutazioni riguardo l'andamento del corso.

Le tue osservazioni e i tuoi suggerimenti ci saranno utili per migliorare il nostro lavoro.

Ti ringraziamo per la collaborazione.

(Nella scala che accompagna le domande "1" rappresenta il valore più basso e "5" il valore più alto: segna la casella che corrisponde al valore che intendi attribuire)

1. In che misura ritieni che gli incontri abbiano accolto le tue aspettative attorno ai problemi affrontati?

Per niente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Del tutto

2. Come valuti l'organizzazione del percorso formativo, la scelta dei contenuti e delle metodologie?

Non soddisfacente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Molto soddisfacente

3. Rispetto agli argomenti trattati ed alle modalità formative:

per te quali aspetti sono stati di maggior interesse/utilità

quali hanno sono stati problematici?

quali approfondimenti riterresti utili?

4. Le **modalità didattiche utilizzate** (lezioni, lavori di gruppo, esercitazioni, ecc.)

– hanno favorito la tua partecipazione attiva al corso SI NO
se NO, perché?

Come le valuti complessivamente?

Non adeguate

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Molto adeguate

5. Come valuti il materiale didattico (dispense, fotocopie, ecc.) fornito?

Poco stimolante

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Molto stimolante

6. Il tuo **livello complessivo di soddisfazione** per il Corso è stato:

Basso

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Alto

7. Quali ulteriori iniziative di formazione suggeriresti per il futuro?
Indica nell'elenco che segue quelle che ritieni più interessanti per te ed aggiungi almeno un contenuto che ritieni importante

- a) Realizzare progetti di formazione per ogni singola scuola
- b) Lavorare con reti di scuole
- c) Consulenza su progetti
- d) Approfondire il "lavoro di gruppo", la sua gestione e conduzione
- e) Avviare un progetto per il lavoro di gruppo con gli studenti
- f) Approfondire il tema della comunicazione
- g) Altro, specificare _____

eventuali osservazioni\suggerimenti

La valutazione del corso
Valutazione intermedia
Questionario di fine corso
I 6 cappelli

Relazione finale
Indicatori di processo

BARI
dicembre 2004 – maggio 2005

LA VALUTAZIONE DEL CORSO

Valutazione intermedia

La scelta di realizzare un primo momento di valutazione intermedia, è stata motivata dal desiderio di avere un feed back documentato, da parte dei corsisti, rispetto al generale livello di gradimento e soddisfazione per le proposte formative fatte.

La forma scelta per effettuare tale operazione è stata molto semplice, abbiamo infatti chiesto ad un campione di corsisti (circa un terzo dei partecipanti) di rispondere alla seguente domanda:

“Per me questa giornata è stata ...”

La valenza di questa operazione è duplice, in quanto prima di tutto ha permesso di comunicare cura e attenzione, da parte dell'equipe, rispetto ai corsisti, al loro livello di soddisfazione rispetto alle attività proposte, valorizzando così il loro pensiero e legittimando ancora una volta l'idea che è indispensabile per il formatore avere un ritorno da parte dei corsisti, per meglio orientare il lavoro sulla base delle esigenze che eventualmente possono emergere.

Anche questo, per noi, è cura della relazione di apprendimento.

In secondo luogo ha consentito di documentare, e quindi valorizzare, quanto già l'equipe stava rilevando osservando il lavoro in aula.

Esiti della valutazione intermedia

Le risposte sono state:

- Mettere in discussione il mio “mondo”, rivederlo alla luce degli altri; conoscere altri mondi; ma soprattutto cogliere le mille sfaccettature dei messaggi verbali e analogici che non sempre colgo

- Mi sono sentita a mio agio. Per certi verso confermata nella professione e come persona
- Molto motivata a rivedere il mio modo di comunicare e a modificarmi nel mio modo di essere docente; a rischiare di più per creare maggiore benessere a scuola e nel quotidiano.
- Grande competenza e preparazione nonché grande capacità di comunicazione e relazione da parte delle formatrici. Personalmente ci sarà una piccola ricaduta sul mio lavoro professionale. Mi chiedo se non sarebbe stato meglio coinvolgere un maggior numero di docenti di uno stesso circolo. Grazie Buona continuazione del lavoro.
- Molto interessante, grazie alle esercitazioni ho avuto modo di potermi mettere in discussione, capendo che bisogna veramente riuscire in una valida comunicazione, ma soprattutto comprensione del messaggio che si vuole dare.
- L'occasione per una riflessione importante sugli elementi che caratterizzano la comunicazione, evidenziando i comportamenti che rendono difficile la relazione.
- Molto positiva, perché non è stata tediosa, non ci sono state fasi di stanca, e l'approccio ludico alla analisi della relazione – comunicazione ha reso l'argomento simpatico e di miglior impatto su di me. Utilizzerò questa metodologia in cui credo, più spesso all'interno dei miei gruppi classe.
Grazie!
- Molto interessante
Divertente
Impegnativa
Mi ha dato nuovi stimoli
- Giornata positiva, istruttiva, un po' ludica, piacevole
- Piacevole
- Dinamica e contemporaneamente "mirata"
- Interessante, per ampliamento di elementi conoscitivi trattati nelle relazioni
- Un'esperienza di apprendimento notevole! Vorrei poter fare lo stesso con i miei ragazzi. Transfert?
- Interessante e motivante. Le esercitazioni divertenti e al tempo stesso una presa di coscienza sul proprio limite!
- Come sempre ricca di apprendimenti e stimoli per "crescere"
- Molto coinvolgente perché condotta in modo semplice, interessante e "comunicativa"
- Importante, formativa e stancante
- Molto positiva

- Interessante, divertente. Mi ha fatto riflettere sulle dinamiche relazionali e su quanto la comunicazione sia determinante
- Proficua
- Interessante per gli argomenti trattati sia perché ha messo in evidenza qualche nuova conoscenza sia perché l'attività di esercitazione è stata più pratica e più allegra.
- Piacevole, interessante perché ho ascoltato e fatto cose divertenti ma molto utili
- Utile a capire che devo liberarmi da alcuni schemi mentali preconetti che portano a scelte sbagliate
- Proficua, ha rafforzato alcune mie convinzioni, ha ampliato le mie conoscenze
- Interessante, sono stata portata a riflettere su alcuni aspetti delle relazioni che mi erano sfuggiti fino ad oggi.
- Stimolante, interessante, per niente faticosa. Sono contenta di partecipare a questo Corso. Grazie
- Divertente ed istruttiva
- Positiva, interessanti le relazioni chiare le relatrici
- Di riposo e di rilassamento, di sana conversazione e comunicazione
- L'organizzazione, la conduzione e il coinvolgimento sono, per me, davvero efficaci. Grazie
- Estremamente interessante perché mi ha fatto capire importanti aspetti delle dinamiche relazionali in particolare quelle riguardanti i concetti di disconferma, comunicazione efficace, un approccio dell'Analisi Transazionale.
- Estremamente positiva
- Decisamente positiva, sia sul piano dei contenuti che su quello delle relazioni interpersonali.
- Estremamente positiva perché mi ha aiutato:
 - a cogliere le infrastrutture presenti nel mio modo di pensare che spesso ostacolano la comunicazione
 - a capire che, spesso, nel comunicare la disconferma ha il sopravvento sul disaccordo
 - a modificare la mia mappa concettuale
- Un piacevole incontro per un'efficace scoperta ma anche un conforto alle mie pratiche comunicative
- ... rilassante, ha confermato le mie posizioni sulla comunicazione e sulla relazione, il confronto mi ha rafforzato nell'idea che socializzare l'esperienza e condividere situazioni di apprendimento è sempre sinonimo di arricchimento personale e di gruppo
- Sono riuscita ad entrare in relazione con il gruppo più facilmente che nell'incontro precedente. È stato pertanto un confronto profi-

cuo ma soprattutto un motivo in più di riflessione. Il nostro lavoro è difficilissimo ma al tempo stesso entusiasmante. Incontro o giornate di questo tipo mi aiutano ad apprezzare di fare il mio lavoro.

- Di arricchimento perché nel gruppo, con le esercitazioni, ho verificato quanto avevo letto o ascoltato in precedenti occasioni. Mi è piaciuto molto. Grazie.
- Interessante, proficua, divertente
- Produttiva e stimolante
- Molto interessante perché mi ha dato modo di riflettere su alcuni meccanismi errati che, a volte, si innescano all'interno della famiglia o dell'ambiente di lavoro
- Abbastanza interessante ed utile a comprendere quali problematiche talvolta incomprensibili, ci sono dentro la relazione.
- Particolare, interessante, comunicativa, divertente
- Una conferma alle certezze già in atto
 - un momento di confronto e socializzazione
 - momento di riflessione importante
 - opportunità di confronto
 - Tutto realmente positivo
- Troppo simpatica!
- Interessante e completa dal punto di vista della tematica trattata
- Positiva perché partendo dal vissuto ha intensificato la componente della riflessione nella comunicazione
- Proficua nella misura in cui ho preso coscienza delle mie difficoltà di ascolto e di comunicazione
- È stata divertente ma mi ha anche fatto riflettere su tanti aspetti del mio lavoro in classe.

Il questionario di fine corso

Il questionario di fine corso¹ è stato costruito secondo quanto previsto dal sistema qualità dell'OPPI per quanto riguarda i primi sei item. Il settimo item è invece stato inserito in accordo con il CSA per raccogliere i bisogni dei docenti, elemento indispensabile per il CSA per la riprogettazione di nuove proposte formative.

Esiti del questionario di fine corso

Il questionario di fine corso è stato compilato da **160** corsisti.

¹ Copia del questionario di fine corso si trova in chiusura della presentazione dei materiali del quarto modulo.

Vengono qui di seguito riportati gli esiti della tabulazione.

Si precisa che per gli item che prevedevano una scala di valutazione da 1 a 5 (item 1, 2, 4, 5 e 6) i risultati, espressi in percentuale sul totale delle risposte, sono stati calcolati sommando le risposte date per i soli livelli di eccellenza, cioè 4 e 5.

1. In che misura ritieni che gli incontri abbiano accolto le tue aspettative attorno ai problemi affrontati?

Il 63% dei corsisti afferma che gli incontri hanno pienamente accolto le aspettative attorno ai problemi affrontati

2. Come valuti l'organizzazione del percorso formativo, la scelta dei contenuti e delle metodologie?

Il 74% dei corsisti ha valutato molto buona l'organizzazione del percorso formativo, la scelta dei contenuti e delle metodologie.

3. Rispetto agli argomenti trattati ed alle modalità formative:

PER TE QUALI ASPETTI SONO STATI DI MAGGIOR INTERESSE/UTILITÀ?

69 % comunicazione e relazione

(ecologia della relazione, con l'altro e con l'adulto)

50 % aspetti di metodo

(lavoro di gruppo, esercitazioni, strumenti spendibili, partecipazione attiva, flessibilità, informativo\operativo, problematizzazione)

28 % progettazione e valutazione

(costruzione e valutazione di un progetto, esempi, esperienze sul campo)

20 % i seminari con gli esperti

Altro:

– 3 % tutti, nella loro genialità

– 1 % nessuno

PER TE QUALI ASPETTI SONO STATI PROBLEMATICI?

13 % valutazione

11 % relazione e comunicazione

11 % aspetti organizzativi

(il tempo: lungo, corto, ritardi, lontananza, variazione date – scuola diverse, mancanza di una rete di scuole, organizzazione verticistica del CSA)

8 % i seminari con gli esperti

(nuova professionalità docente, riforma)

Altro:

- 3 % carenza di strumenti strategici applicabili
- 3 % poco confronto
- poco approfondimento per ordine di scuole
- gran numero di sollecitazioni offerte di notevoli contenuti
- bilancio di competenze
- l'organizzazione scolastica
- come coinvolgere i docenti della propria scuola poco motivati
- tutti perché non rispondenti alle mie aspettative e agli obiettivi iniziali del corso

QUALI APPROFONDIMENTI RITERRESTI UTILI?

- 40% comunicazione, relazione, gruppo
(il lavoro di gruppo tra adulti, cooperative learning, comunicazione, relazione con gli alunni, coinvolgimento famiglie.)
- 15 % attorno al progettare
(descrivere e presentare un progetto, progettazione sul campo, i bisogni reali in rete...)
- 15 % valutazione
(autovalutazione, portfolio)
- 11 % nuove metodologie
(problematiche presenti nelle nostre scuole, presentare esperienze, confronto con colleghi. unità di apprendimento ...)

Altro:

- 4 % attorno ai giovani
(conoscenza panorama giovanile, problematiche adolescenziali, sanità a livello locale, psicologia dello sviluppo...)
- le nuove educazioni
- la nuova professionalità docente
- riforma secondaria superiore
- come coinvolgere i colleghi, come garantire una ricaduta sulla scuola
- coinvolgimento delle famiglie nella vita scolastica
- informazioni bibliografiche

4. Le modalità didattiche utilizzate (lezioni, lavori di gruppo, esercitazioni, ecc.) hanno favorito la tua partecipazione attiva al corso?

SI = 99 %

NO = 1 %

se NO, perché?

- *Il gruppo in cui mi sono trovata non mi ha fornito particolari stimoli e motivazione (troppo numeroso? O poco empatico?)*
- *Sono riflessiva e abituata ad ascoltare*

COME LE VALUTI COMPLESSIVAMENTE?

Il 79% dei corsisti valuta pienamente adeguate le modalità didattiche utilizzate in quanto hanno favorito la partecipazione attiva al corso

5. Come valuti il materiale didattico (dispense, fotocopie, ecc.) fornito?

Il 65% dei corsisti valuta molto stimolante il materiale didattico fornito

6. Il tuo livello complessivo di soddisfazione per il Corso è stato:

Il 76% dei corsisti esprime un livello complessivo di soddisfazione molto alto per il Corso.

7. Quali ulteriori iniziative di formazione suggeriresti per il futuro?

Indica nell'elenco che segue quelle che ritieni più interessanti per te ed aggiungi almeno un contenuto che ritieni importante

- 44 % realizzare progetti di formazione per ogni singola scuola
- 43 % avviare un progetto per il lavoro di gruppo con gli studenti
- 43 % avviare un progetto per il lavoro di gruppo con gli studenti
- 42 % approfondire il "lavoro di gruppo", la sua gestione e conduzione
- 34 % lavorare con reti di scuole
- 34 % consulenza su progetti

Altro, specificare

- 8 % valutazione, autovalutazione, indicatori
- 3 % educazione alimentare, affettiva, sessuale
- 1 % costituire un gruppo di docenti formati per proporre formazione nella scuola
- riconoscimento, analisi, gestione delle emozioni
- risoluzione dei conflitti
- più esempi pratici e meno teoria
- la relazione
- la comunicazione fra i docenti
- competenze, abilità trasversali
- lavorare costantemente fra docenti e con gli studenti per mettere veramente in pratica questo corso
- applicare il lavoro di gruppo nelle singole scuole
- centralità della persona
- come realizzare la personalizzazione dell'insegnamento
- didattica laboratoriale
- scambio di U.d.A. con scambio di opinioni e risultati
- consulenza sui progetti reali di ciascuna scuola nella globalità del POF

- differenziare le tipologie degli studenti in relazione agli indirizzi tecnici e liceali
- lettura e interpretazione dell'universo giovani qui nel territorio
- avviare un progetto per il lavoro di gruppo con gli studenti
- istituzionalizzare la figura del docente formato circa l'educazione alla salute
- studio e gestione dell'accoglienza degli alunni extracomunitari
- la (nuova) professionalità del docente
- la riforma della secondaria superiore
- approfondire le indicazioni nazionali
- aspetto legislativo della funzione docente
- lavorare sui temi trattati applicati alle discipline
- progetti che coinvolgano il corpo
- strategie per coinvolgere il collegio sulle tematiche dei corsi di formazione che i singoli docenti frequentano rapporto più stretto con i colleghi
- prevedere una ricaduta sulle singole scuole e sul territorio
- ampliare l'offerta formativa per i docenti
- realizzare progetti di formazione in tutte le scuole
- formazione dei docenti nell'ottica della "continuità" della formazione degli alunni
- formazione di un'equipe che si incontri periodicamente sul territorio
- formazione di formatori per naturale evoluzione di figure professionali
- realizzare con il CSA progetti di rete decentrati presso scuole Polo nella provincia \ programmazione concertata con CSA
- supervisione Oppi
- avere un contatto continuo con l'organizzazione del corso o con figure di riferimento nel CSA

EVENTUALI OSSERVAZIONI\SUGGERIMENTI

- 4 % incontri più ravvicinati
- 3 % rispettare le date
- 1 % la presenza dei ragazzi
- non solo attestati ma riconoscimenti
- riconoscimento dei crediti formativi scolastici
- lavorare sulla comunicazione all'interno del gruppo
- maggiori testimonianze scritte sui percorsi realizzati
- gradirei un corso pratico operativo
- non presentateci problemi ma soluzioni pratico-operative

- analisi di casi pratici, simulazioni, giochi di ruolo
- suggerimenti pratici e documentati
- meno tematiche più approfondimento
- puntare sempre a lavori che prevedano metodologie di gruppo
- ascoltare i docenti
- maggiore scambio con i relatori
- dare più spazio al confronto tra i docenti dei vari ordini di scuola
- i seminari seminano poco e raccolgono noia
- progettare educazione alla convivenza civile
- maggiore confronto in plenaria con la relatrice perché il modello formativo possa essere discusso
- più spazio per il confronto, per domande agli esperti, per l'intergruppo
- sarebbe preferibile concludere con un incontro in cui si possa sintetizzare quello che si è affrontato, consentendo riflessioni ed esempi concreti
- fornire materiali e sussidi in modo più ordinato e sistematico
- più materiali
- suddivisione dei docenti per ordine di scuola più funzionali rispetto a problematiche specifiche dell'età
- fare gli incontri in 3 sedi diverse (nord – Bari - sud) per diminuire i ritardi
- evitare la pausa pranzo, gli intervalli troppo lunghi
- lavorare solo la mattina
- una regolare scansione tra gli incontri
- una fase formativa a inizio di anno una fase sperimentale e una fase di verifica finale
- iniziare prima di dicembre
- da settembre a marzo per avere tempo di sperimentare e accumulare meno stanchezza
- meno incontri
- e più vicini alla propria scuola, nei comuni di appartenenza
- un'organizzazione più attenta fra CSA e scuole
- formazione aderente ai bisogni della base
- formare gruppi di docenti dello stesso tipo di scuola
- prevedere un confronto sulla progettazione didattica per livelli di scuola omogenei
- esonero dal servizio
- ottimizzazione dei tempi: puntualità all'inizio e in itinere
- discussione con ispettore, CSA, con i ragazzi
- rivalutare il lavoro regresso dei singoli istituti sull'educazione alla salute

- pensare a una prosecuzione nella progettazione delle scuole partecipanti, creando opportunità di incontri tra i referenti
- costruire una rete o un forum
- partire dalla realtà delle singole scuole, discutere sui progetti già attuati per valutarne concretamente i risultati
- trattare argomenti sulle educazioni che rientrano nell'educazione alla convivenza civile
- spostare l'attenzione sugli studenti delle scuole superiori; si dovrebbe insistere a tutti i livelli di età con differenziazioni diagnostiche e terapeutiche sull'educazione alla legalità con processo educativo che investa anche i genitori
- qualunque sia il progetto garantire una sezione sulla psicologia giovanile
- far continuare il corso agli stessi docenti (invitando nominalmente gli stessi e non solo la scuola)
- valutare concretamente la relazione con i ragazzi nella formazione docenti
- pubblicizzare al massimo gli incontri
- allargare la partecipazione a tutti i docenti
- avviare corsi per più docenti della stessa scuola
- mantenere i contatti con le persone fra un corso e l'altro, magari inviando materiali di lettura, consultazione
- dare continuità a progetti ed esperienze con incontri più ravvicinati coordinati da CSA
- comunicare risultati da parte di Oppi e CSA
- il corso andrebbe esteso a molti più docenti (perché questa modalità è decisamente migliore rispetto ad altri modelli (a distanza, on line...))
- formare i docenti prima che entrino a scuola,
- promuovere la formazione in itinere allargata al maggior numero dei docenti specialmente per i più giovani
- ottime la preparazione e la capacità comunicativa e formativa dei formatori Oppi
- Grazie. A presto!!
- AD MAIORA SEMPER

La valutazione creativa del corso: “i 6 cappelli”

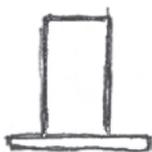
L'equipe ha infine scelto di utilizzare una modalità di valutazione dell'esperienza che permettesse di sperimentare direttamente uno stru-

mento, passando così dalla teoria alla pratica. I partecipanti e l'equipe di progetto sono stati i soggetti attivi della valutazione di un Progetto del quale avevano tutti fatto esperienza.

“È stato importante sottolineare ai gruppi che i colori dei sei cappelli rappresentano i confini ideali – e metodologici - entro i quali collocare il nostro sguardo, sono filtri cromatici che ci permettono di utilizzare pensieri diversi e ci suggeriscono che un'esperienza, qualsiasi esperienza, non è mai monocromatica ma possiamo decidere noi, quando ne siamo consapevoli, che può essere diversamente colorata cioè osservata da punti di vista diversi”.

(dalla relazione di Giovanna Dionigi)

Esiti della valutazione creativa “i 6 cappelli”:



Il cappello bianco

(Maria Luisa Chesi)

Il gruppo assume l'ottica del cappello bianco e si pone subito queste domande:

Quali dati descrivono il corso? Come sceglierli?

Ci sono punti di vista diversi da cui guardare il corso: quello di chi ha costruito l'architettura del progetto, il CSA, quello di chi ha costruito il percorso formativo, quello di chi lo ha realizzato come formatore, quello di chi lo ha vissuto come corsista.

Noi corsisti che siamo insieme costruttori e realizzatori di progetti abbiamo familiarità con tre di questi punti di vista, quindi possiamo entrare e uscire dal ruolo di corsista.

Ed ancora:

Quali dati forniscono elementi significativi alla sintesi del cappello blu?

Ci vengono istintivamente delle valutazioni: quali dati servono per verificarle?

Ad esempio:

Percepiamo distintamente la qualità del corso ma quali dati ci permetterebbero di esprimerla?

Prima del corso:

- Quali/quante scuole sono state invitate
- Quante hanno risposto
- A chi è stata inviata l'informazione
- Quanto prima dell'inizio
- Come è avvenuta la partecipazione (quanti si sono proposti, quanti sono stati "obbligati")
- Con quali criteri

La struttura del corso:

- i tempi: date del corso, i mesi toccati, tempi dei moduli, dei seminari, le giornate intere, il sabato!!
- il numero degli incontri
- la tipologia degli incontri
- la struttura dei moduli
- i contenuti previsti
- i formatori e i docenti previsti
- il costo complessivo del corso
-

...e i cambiamenti intervenuti:

- date spostate\calendario modificato
- perdita di due moduli: l'incontro con i ragazzi della consulta, il contenuto "gruppo di lavoro"
- introduzione di nuove modalità di lavoro non previste
- si è creato un vuoto di tempo fra gennaio e aprile
- una componente dell'equipe Oppi ha partecipato in presenza una volta sola
-

La realizzazione del corso:**I PARTECIPANTI**

- numero scuole (differenza tra invitati e partecipanti)
- quanti si sono iscritti e quanti hanno frequentato
- ordine di scuola
- funzione nella loro scuola dei partecipanti
- tempo di assunzione della funzione di referenti alla salute (nuovi esperti, ecc)
- località provenienza.
- età, sesso, materia insegnata.
- precedenti esperienze di formazione al ruolo.

- quanti partecipanti sono anche genitori di bambini che vanno a scuola.
-

QUANTO HANNO FREQUENTATO

- quanti (uomini e donne) hanno partecipato a tutti gli incontri
- frequenza ai seminari ed ai moduli
- frequenza al mattino e al pomeriggio
- frequenza per mese (dicembre, ..., maggio)

LA GESTIONE DEL TEMPO E L'USO DELLE RISORSE

- la puntualità dell'equipe e il ritardo nell'inizio dei lavori
- ritardi in entrata, prolungamento delle pause, anticipi in uscita
- percentuale di non utilizzo delle risorse da parte dei corsisti

Le persone che hanno lavorato con noi:

- Il CSA ha messo disposizione: 2 uomini e 2 donne
- i formatori OPPI: 6 donne
- i docenti previsti: 6 uomini

I materiali che sono stati distribuiti:

- materiali di cancelleria
- materiali informativi non relativi al corso
- la documentazione del corso precedente
- le relazioni dei docenti intervenuti nei seminari
- le relazioni e i materiali di supporto dei moduli formativi
- un progetto già realizzato e strumenti di lavoro utilizzabili in classe o a scuola
- alcuni "regalini" di fine giornata
- i materiali informativi su OPPI

La valutazione

- questionario di valutazione finale
- questionario di monitoraggio
- questo lavoro sui cappelli.

Riguardando alla fine al quadro che si sente come ancora incompleto un'ultima domanda: quali dati sarebbe stato utile fornire all'inizio del corso per rendere più produttiva la partecipazione? Ad esempio per stringere relazioni già qui.... per ipotizzare incontri fra...



Il cappello rosso

(Stefania Zaccherini Marangoni)

Significato: per la valutazione del Corso abbiamo svolto un'attività laboratoriale ispirata alla metodologia dei "Sei cappelli per pensare" di De Bono.

I gruppi che ho condotto hanno lavorato assumendo il punto di vista del cappello rosso che significa ripensare alle molteplici esperienze vissute durante il percorso formativo ascoltando e nominando le proprie emozioni, percezioni, sensazioni ed intuizioni.

Metodo: i gruppi hanno iniziato a lavorare facendo una ricerca d'aula durante la quale hanno analizzato le diverse situazioni formative e informative alle quali hanno partecipato.

In brevissimo tempo il cartellone si è riempito rendendo manifesta la varietà, la ricchezza e la complessità dei vissuti di ciascuno.

Questo materiale è stato poi organizzato su un cartellone che è stato presentato in intergruppo da una relatrice nominata dal gruppo.

Risultati: i gruppi dei Moduli hanno scelto di operare una notevole sintesi rispetto a ciò che era stato registrato durante la ricerca d'aula privilegiando lo stile grafico.

Le scelte sono state diverse.

Sono state messe in primo piano le emozioni provate, ciascuna all'interno di un cappello rosso nel quale erano denominate le situazioni del percorso formativo e i diversi contesti comunicativi.

È stata utilizzata la metafora visiva di un mago che fa uscire da un contenitore le carte delle emozioni sfoderando un farfallino dove il referente istituzionale, l'OPPI e il CSA, si intrecciano e consentono sia rapporti interpersonali ricchi e caldi sia l'uso dei metodologie maieutiche e pratiche riflessive: è questa alleanza che definisce il potere di una bacchetta magica in cui le emozioni sono mescolate e integrate.

Un cuore diviso ha significato la fatica di integrare emozioni che producono benessere psicofisico-cognitivo e malessere, disagio. Le emozioni denominate sono rappresentate nelle loro polarità come a sottolineare le luci e le ombre di ogni vissuto e la loro necessaria complementarietà. In generale prevalgono nettamente rispetto al corso nelle sue articolazioni, le emozioni produttrici di benessere, ma accanto a queste, anche se per episodi limitati, sono dichiarate quelle frustranti.

L'elenco delle emozioni provate sarebbe davvero molto lungo, ma poco significativo al di fuori dei contesti individuati. I gruppi infatti hanno collocato emozioni, percezioni, sensazioni ed intuizioni con estrema precisione nei diversi contesti: il contesto esterno incerto e addirittura per alcuni caotico, il contesto generale del corso nei suoi aspetti organizzativi e relazionali, il contesto delle diverse situazioni formative, dai seminari degli esperti ai laboratori, ai gruppi di lavoro, alle plenarie, agli intergruppi.

Da questa grande ricchezza è importante cogliere alcune perle come risultati specifici della formazione: la soddisfazione per la conferma delle buone pratiche attuate, la rimotivazione al lavoro, la gratificazione derivata dalla valorizzazione della complessa professionalità docente, la speranza riaccesa per il futuro proprio e dei giovani, il piacere condiviso attraverso le risate e gli sguardi per le scoperte su di sé e gli altri, l'entusiasmo per le sfide proposte dal corso e dal contesto.



Il cappello nero

(Alessandra Stella Tartarelli)

Pensiero logico negativo
Critica costruttiva
Elementi problematici

È stato faticoso comprendere il senso del cappello ovvero delle potenzialità di un pensiero negativo e costruttivo.

Abbiamo quindi ricordato l'importanza di una teoria dell'errore, del trovare dati per costruire il cambiamento, della creatività intrinseca in un pensiero che coglie aspetti problematici che permettono di individuare aree di miglioramento.

Una riflessione generale e la consapevolezza che altri pensieri erano a cura di altri gruppi hanno permesso un lavoro rilassato.

Molto importante l'individuazione di strategie comunicative grafiche che hanno dato al cappello nero proprio il valore del desiderio di analizzare per costruire il cambiamento

SINTESI DEI TRE MODULI

Area del proprio ruolo, rapporti con dirigenti, CSA e colleghi

Tutti i gruppi hanno discusso sulla fragilità del ruolo di referente all'educazione alla salute e delle figure strumentali. Sono state fatte

presenti situazioni nelle scuole di scarso interesse da parte di dirigenti e colleghi.

“vada lei che non c’è nessun altro.. “

“ho chiesto di venire per la continuità con lo scorso anno...”

“non interessava a nessuno..”

Una analisi puntuale ha quindi descritto una serie di “mancanze” tra le quali una pianificazione per il futuro di questa figura.

Senso di abbandono e casualità delle presenze sono state elementi negativi che hanno inquinato all’inizio la partecipazione creando un po’ di diffidenza.

Tra i problemi riportati emerge l’impossibilità di essere esonerati da impegni scolastici per una migliore partecipazione.

Così come la presenza di una sola persona sembra rendere più difficile la divulgazione interna alla scuola.

Emerge quindi la fatica psicologica per giungere ad una partecipazione carica di energia

Area del Corso

La struttura del corso ha sollevato alcune osservazioni anche contrastanti: corso troppo diluito nel tempo, incontri troppo ravvicinati, poca possibilità di studiare negli intervalli tra un incontro e l’altro, poco tempo per studiare tra un incontro e l’altro anche per il carico di lavoro quotidiano nella scuola

Troppi i contenuti affrontati che non permettono di riflettere ed assorbire gli stimoli.

Per la scuola primaria (materna) viene dichiarata la difficoltà di trasferimento nella propria realtà.

I ritardi dei partecipanti vengono riconosciuti eccessivi e si è messo in discussione sia il luogo dove si tiene il corso per la necessità di avere un mezzo proprio, sia l’ampiezza del territorio coinvolto.

Si è detto che la costanza dei ritardi è stata causata anche dall’indifferenza verso chi andava e veniva al di fuori dell’orario di lavoro. Si è creata una “abitudine”.

Il tempo del pranzo è stato visto come troppo impegnativo rispetto al lavoro.

Il cambiamento delle date e il nuovo progetto (modulo di gennaio) è stato visto come riduttivo rispetto ad apprendere sul lavoro di gruppo, aspetto che è stato sentito come problematico e quindi necessario.

Il mancato confronto con gli studenti è stato segnalato come molto negativo anche perché alcuni docenti avevano avuto domande da studenti della consulta che erano felici di far parte del progetto.

Considerando i materiali prodotti dai ragazzi e messi a disposizione dei partecipanti (agenda ecc.) è stato notato che: “non basta che i ragazzi partecipino solo con i loro prodotti “

La documentazione pur con fatica è stata esaminata con il cappello nero e il gruppo ha deciso di segnalare la mancata distribuzione informatica per ogni scuola che avrebbe potuto rinforzare il ruolo dei partecipanti ed offrire loro l’opportunità di spiegarli e mostrarli ai colleghi così poco interessati ai progetti di educazione alla convivenza civile.



Il cappello giallo

(Giovanna Dionigi)

Guardare/valutare un’attività con il **cappello giallo** vuol dire coglierne gli aspetti migliori, utili, costruttivi. Vuol dire vedere le luci piuttosto che le ombre, far agire le proprie energie positive per comunicare agli altri la parte solare che pure possediamo.

I gruppi da me condotti hanno ripercorso l’intera esperienza corsuale con la visione ottimista del cappello giallo e i risultati, organizzati per aree e sintetizzati, sono i seguenti:

La metodologia del corso:

Sono state ritenute molto efficaci e innovative le varie strategie di metodo adottate e in modo particolare il *lavoro di gruppo* (confronto, scambio di esperienze fra docenti di ordini di scuola diversi inizialmente ritenuto negativo, arricchimento reciproco, valorizzazione dei rapporti umani che oggi il computer e la tendenza all’individualismo fanno passare in seconda linea....)

È stato rilevato inoltre che il gruppo rappresenta una risorsa per apprendere attraverso il fare.

Le attività di metacognizione e quindi di valutazione e autovalutazione hanno rappresentato per alcuni partecipanti momenti attraverso i quali riflettere per progettare il miglioramento e occasioni per rielaborare il proprio quotidiano far scuola.

Sono stati sottolineati

- *l'approccio problematizzante* agli argomenti trattati,
- la valorizzazione del “*fare domande*” piuttosto che l'aver risposte
- la coerenza fra i contenuti e le strategie di metodo proposte.

Le informazioni durante i vari incontri sono state date in modi diversi ed efficaci (frontali, interattive, attraverso materiale, vivendo le esperienze, attraverso lo scambio con i colleghi,....)

Alcuni partecipanti hanno ritenuto che le strategie di metodo proposte sono state motivanti e coinvolgenti.

L'équipe delle formatrici e i relatori

Ottima la scelta dei relatori che hanno affrontato i vari problemi non solo dal punto di vista teorico ma anche pratico/esperienziali. Sono stati chiari nell'esposizione, molto competenti nei rispettivi ambiti, disponibili ad ascoltare. Sono riusciti a trasmettere stili di pensiero e di vita.

È stata infine ritenuta innovativa ed interessante la scelta di un esperto – medico.

Molto apprezzata la scelta dell'OPPI come agenzia di formazione e le formatrici (sei donne) sono state ritenute competenti, efficienti e puntuali.

La diversa provenienza dell'équipe è stata un elemento di arricchimento perché sono state portate esperienze di altri contesti.

Il possibile follow-up nella classe e nella scuola

Si è dichiarato da parte di alcuni corsisti che le attività formative proposte

- potevano essere trasferite nella classe permettendo così di uscire dai soliti schemi di insegnamento
- e avevano consentito di vedere in modo diverso i rapporti con i colleghi e le relazioni con gli alunni.

In genere si è rilevato che il corso ha offerto molti stimoli e idee da poter utilizzare nella didattica.

A livello personale il corso ha favorito la riflessione sui processi attivati, ha prodotto maggiore autostima per le conferme avute.

Inoltre qualcuno/a ha detto: “ho conosciuto aspetti di me attraverso gli altri”.

Il contesto ambientale e il setting di lavoro (organizzativo e relazionale)

È stato apprezzato il luogo in cui si è svolto il corso: il sole, il vento, il mare sono stati considerati una cornice che, per quanto gli orari lo consentivano, ha reso più piacevole la frequenza del corso.

Anche gli aspetti organizzativi sono stati ritenuti globalmente efficienti soprattutto per quel che riguarda la distribuzione del materiale di supporto.

I momenti informali – le pause, il pranzo – sono stati momenti di socialità e convivialità.

Si è lavorato in un clima disteso, in cui ci si sentiva bene, “abbiamo instaurato ottimi rapporti con le formatrici”.

I contenuti affrontati nei vari incontri

I tempi di lavoro nei gruppi non hanno permesso una analisi approfondita dei contenuti affrontati nei vari incontri e tuttavia da più corsisti e con varie accentuazioni sono stati messi in evidenza:

- la possibilità di sistematizzare le procedure della progettazione,
- l’approccio ai problemi della comunicazione e della relazione che è risultato un contenuto molto importante per lo sviluppo della professionalità docente.

Infine in genere si è rilevato che il corso ha offerto molti stimoli per approfondire le tematiche affrontate.

I tempi del corso

La distribuzione degli incontri è stata positiva anche se ultimamente si è avuto un calo di presenze che non è dovuto a mancanza di interesse per il corso, ma al fatto che il mese di maggio è notoriamente un periodo di grande impegno per i docenti.

Inoltre, visti i “normali ritardi” il corso non è stato ansiogeno (*e ciò per dare comunque una connotazione positiva ad un fenomeno che altrimenti*)

Altre note positive...

“Abbiamo avuto la possibilità di pensare”

“Ho riscoperto l’orgoglio di essere insegnante”

“Ho capito che è più importante la qualità piuttosto che la quantità rispetto a ciò che si fa in classe”

“Il corso è stato comunque costruttivo, pur con alterne vicende”

“Questo corso ci ha posto nella condizione di capire davvero che il ragazzo deve essere al centro del nostro lavoro”

“Il modello formativo proponendoci come positivi la cooperazione, la flessibilità, “rema contro” certi valori vincenti nella società attuale quali la competitività, l’individualismo, la gerarchizzazione, ecc)”

“Il corso ci ha permesso di “ricalibrare” la nostra offerta formativa, di riflettere sull’importanza dei processi oltre che dei prodotti”



Il cappello verde

(Anna Zucca)

Se il metodo dei cappelli (esprimersi, confrontarsi, discutere con in testa un cappello di un colore preciso) facilita l'uso della creatività, indossare il cappello verde spinge al massimo grado il pensiero creativo e provoca nel soggetto la ricerca di alternative non consuete.

Nel gruppo si è partiti avviando il processo di ricerca col metodo del brain storming: l'invito a valutare il progetto del corso, che si stava concludendo non tanto pensando al passato, ma spingendosi verso il futuro nel fare proposte originali e innovative, è stato ben accolto.

Già in questa prima fase gli interventi soggettivi hanno consentito di costruire un collage di spunti ideativi, tutti interessanti pur nella loro diversità.

L'approfondimento delle prime proposte e lo sviluppo che ne è derivato hanno consentito di articolare meglio le idee emerse. Ne è scaturito un confronto che ha generato più volte dichiarazioni di scontento relativamente ad alcuni aspetti del corso; è stato proprio il metodo del cappello che ha permesso al gruppo, obbligando i partecipanti a sospendere i giudizi negativi (da cappello nero), di mobilitarsi verso idee nuove.

Il richiamo ad indossare il cappello verde ha provocato i singoli ad abbandonare gli schemi abituali di pensiero e ad utilizzare le mancanze avvertite nel progetto e/o nella gestione del corso (tutto ciò, quindi, che non aveva funzionato) per inventare proposte di sviluppo.

Ne è emerso un quadro di idee che via via si sono collegate e integrate in un prodotto più simile a una mappa che al collage iniziale.

I risultati che si sono ottenuti, molto diversi nei tre gruppi sia nel contenuto che nella forma, fanno però riferimento alle stesse categorie.

Protagonismo degli alunni e dei docenti:

- gli alunni hanno pensieri da esprimere. È necessario ascoltarli scegliendone una rappresentanza, ad esempio quelli della consulta;
- i docenti si possono attivare nelle scuole di appartenenza organizzando momenti ludici e di condivisione con i colleghi per poter vivere situazioni di benessere;

Rete di scuole:

- le scuole devono rimanere collegate. Il CSA deve favorire questo collegamento e anche quello tra i referenti che devono essere rico-

nosciuti nel loro ruolo perché possano assumere la responsabilità necessaria per fare da tramite con l'intera scuola.

- Possono essere avviate nelle scuole, già da ora, attività con l'uso di materiali e strumenti utilizzati durante il corso.

E per continuare

- Il CSA deve continuare a offrire formazione, ma con modalità un po' diverse, ad esempio favorendo l'avvio di microprogetti che possano essere riportati e valutati negli incontri di formazione come se si trattasse di una ricerca-azione
- Il CSA può favorire l'avvio di richiesta di consulenze da parte delle scuole che si impegnano in progetti innovativi.

Nei risultati che si sono ottenuti, molto diversi nei tre gruppi sia nel contenuto che nella forma, si ritrovano però i seguenti concetti comuni.

- è necessario indagare i reali bisogni dei docenti
- è necessario conoscere concretamente l'universo giovani utilizzando la Consulta e le Agenzie di riferimento dei giovani presenti sul territorio
- la prossima offerta di formazione deve essere in continuità con quella attuale
- vanno tenuti in maggior considerazione i diversi bisogni dei tre ordini di scuola
- è importante che si offrano metodi, materiali, strumenti già pronti per l'uso lavorando anche attraverso lo studio di casi
- è utile offrire alle scuole una consulenza esterna che accompagni l'elaborazione e la gestione dei progetti
- i progetti delle scuole dovrebbero essere considerati come ricerche-azioni, quindi da sostenere e verificare durante i momenti di formazione facendone una valutazione in tempo reale
- scuole e referenti devono restare collegati in rete
- il ruolo del referente deve essere rafforzato perché possa diventare davvero il tramite fra CSA e scuola



Il cappello blu

(autovalutazione dell'equipe)

È stato difficile separare le conclusioni del cappello blu della sintesi dall'autovalutazione dell'equipe.

Riteniamo quindi utile segnalare alcuni aspetti che comprendono la nostra autoanalisi e la conclusione che collega tutti i pensieri espressi dai vari cappelli.

È importante che i docenti ritrovino la fiducia nel proprio ruolo, tuttavia la fragilità della figura specifica del Referente alla salute non è stato un argomento da noi preso in considerazione in quanto pensavamo che facesse parte dei prerequisiti dei partecipanti e questo anche per la lunga storia di attività della Puglia proprio in questo campo.

Il bisogno di scambio e confronto che è stato uno dei risultati positivi del corso ha avuto una dimensione relazionale e non è stato possibile un recupero metodologico aprendo così all'idea di futuri interventi formativi proprio sul gruppo (di adulti e per il gruppo classe)

La grande disponibilità a cogliere tutti gli aspetti metodologici proposti nel corso (è stata colta anche la forma data ad alcuni materiali con spazi per gli appunti e già utilizzata con i ragazzi) rinforza l'idea che è necessario, nella formazione con questi docenti, utilizzare molte strategie diverse sulle quali poi riflettere quasi per costruire un patrimonio di alternative possibili per poter scegliere in situazione strategie di metodo funzionali.

Anche la disponibilità a mettersi in gioco, proprio giocando (vedi le esercitazioni, anche se non possiamo dire ciò di tutti) è certamente un segnale di maturità e di desiderio di capire su di sé per trasmettere ai ragazzi.

L'ambivalenza sul tempo da parte dei partecipanti e del C.S.A ci ha fatto riflettere.

I tempi, la disinvoltura dei ritardi che ha portato a penalizzare le persone che arrivavano puntuali (sui quali nel cappello bianco sono state puntualizzati altri aspetti) e la stranezza di persone interessate che comunque andavano via per mille impegni a tutte le ore, finito il pranzo, ... dover stringere su ogni attività per chiudere con puntualità all'ora indicata è stato per noi un elemento emotivo molto forte.

Forse, come equipe, invece di soffrire tanto avremmo dovuto decidere una linea, non importa se morbida o dura.

Adattarci ad una gestione flessibile al limite del contratto e quindi rivedere contenuti e tempi, oppure dare margini minimi di flessibilità e iniziare comunque il lavoro.

Sulla documentazione siamo rimasti persino sorpresi nel sentire alcune critiche. A nostro avviso la collaborazione tra equipe OPPI e C.S.A è stata perfetta con risultati di ottima qualità. Ma certamente avremmo dovuto sottolineare maggiormente questo aspetto se per alcuni, in verità molto pochi, sarebbe stato desiderabile un altro modo di fornire il materiale.

La mancanza degli studenti è stata trattata da tutti i pensieri nei vari laboratori e noi siamo i primi a rammaricarci di non aver saputo negoziare meglio la loro partecipazione con la Committenza.

Ci servirà per il futuro.

Come cappello blu rimane da sottolineare la fiducia di sé affermata da molti docenti dovuta all'incontro con la nostra visione del mondo e la loro rispetto al valore della scuola e la grande tensione progettuale che ha preso molteplici strade: formare reti di scuole, approfondire alcune tematiche, lavorare meglio con i colleghi.

RELAZIONE FINALE DEL CORSO

(A cura di Alessandra Corsini e Alessandra Stella Tartarelli)

La documentazione:

- le aspettative dei partecipanti
- i problemi da essi rilevati nel primo modulo
- il questionario a campione per il monitoraggio
- la valutazione dei corsisti nell'ultimo modulo
- il questionario finale
- gli indicatori individuati in fase di progettazione.

Una rilettura generale di questi documenti ci porta ad affermare che il livello di gradimento del Corso è stato più che soddisfacente anche se le energie dei partecipanti si sono disperse in una gamma di aspettative che andava dal lavoro nella classe, all'impegno di referenti alla salute, ai problemi dei giovani, alla riforma.

L'équipe in fase di progettazione ha curato ogni operazione per permettere ai corsisti di vivere un'esperienza formativa "forte" finalizzata non solo ad un arricchimento in termini cognitivi ma anche esperienziali e quindi emotivi.

È infatti solo attraverso il fare, sperimentando cioè in prima persona metodologie\strategie, che è possibile riconoscerne a pieno la valenza formativa e, recuperandone e razionalizzandone gli aspetti essenziali e critici, trasferirle e riutilizzarle nel proprio lavoro a scuola.

La nostra idea e il nostro desiderio era infatti quello di far nascere la voglia di provare, di sperimentare con i propri studenti o in situazioni collegiali, nuovi strumenti, nuovi approcci.

L'équipe si è posta il problema di valutare l'effettivo apprendimento e trasferibilità di ciò che accadeva nel corso.

A tale scopo ha deciso di utilizzare un indicatore di tipo qualitativo¹ dell'efficacia dei processi attivati e cioè di rilevare, al termine del percorso, un elenco di quali, tra le strategie proposte, sono state effettivamente sperimentate dai corsisti nel loro lavoro.

Tale rilevazione è stata effettuata e quindi documentata attraverso i materiali citati ed i momenti di interazione (lavoro nei gruppi, l'intergruppo finale).

Esiti rilevazione indicatore di processo qualitativo.

I docenti hanno dichiarato di avere utilizzato con i propri studenti ed in altre situazioni:

- l'albero causa - effetto
- i documenti le fotocopie dei lucidi con lo spazio per gli appunti
- le esercitazioni sulla comunicazione
- la scheda di descrizione di un progetto
- il lavorare per problemi
- il pensare per domande

Più genericamente, nel questionario finale, c'è anche chi ha scritto: "ho utilizzato ciò che ho visto fare"

Analizzando i documenti risulta impossibile separare le conclusioni valutative del cappello blu (razionalità, sintesi, collegamenti), l'autovalutazione dell'equipe, i dati emersi nel monitoraggio intermedio e quelli del questionario finale.

Questa relazione tiene conto perciò di tutte delle riflessioni, dei pensieri che si sono rincorsi, incontrati e scontrati, dei dati, dei confronti, delle supervisioni dell'equipe di progetto OPPI.

Riteniamo quindi utile segnalare aspetti integrati che si basano su questa ricca serie di stimoli.

È importante che i docenti ritrovino la fiducia nel proprio ruolo, tuttavia la fragilità della figura specifica del Referente alla salute non è stato un contenuto da noi preso in considerazione nella progettazione in quanto non richiesto, ma anche perché si riteneva che facesse parte

¹ Non è a nostro avviso significativa, al termine dell'esperienza formativa, una rilevazione quantitativa di tale indicatore in quanto i tempi di apprendimento e di trasferimento degli apprendimenti nel quotidiano da parte dei singoli corsisti sono estremamente soggettivi.

Importante per noi è invece verificare che tale indicatore sia comunque presente e verificare per quali delle strategie proposte è effettivamente rilevabile.

È evidente che tanto maggiore sarà il numero di strategie che i corsisti dichiareranno di avere trasferito con successo nel proprio lavoro, tanto più efficace risulterà la proposta formativa offerta.

dei prerequisiti dei partecipanti data la lunga storia di attività della Puglia proprio in questo campo.

Non è stato così, ma la flessibilità del progetto ci ha permesso di inviare messaggi “forti” in questo senso che sono stati recepiti e che hanno stimolato vissuti di benessere.

Il bisogno di scambio e confronto che è stato uno dei risultati positivi del corso, ha avuto una sua intensa dimensione relazionale ma non è stato possibile un recupero metodologico. Si è così aperta una pista per futuri interventi formativi proprio sul gruppo di lavoro (adulti e gruppo classe).

La grande disponibilità dei partecipanti a cogliere gli aspetti metodologici proposti nel corso rinforza l’idea che è necessario, nella formazione con docenti così attenti, utilizzare molte strategie sulle quali poi riflettere quasi per costruire un patrimonio di risorse metodologiche.

Essi hanno infatti individuato e valorizzato in una sorta di processo metacognitivo, le caratteristiche della proposta formativa in ordine ai metodi di lavoro utilizzati.

Anche la disponibilità a mettersi in gioco, giocando (vedi le esercitazioni) è certamente un segnale di maturità e di desiderio di capire su di sé per meglio relazionarsi con gli altri.

L’ambivalenza sul tempo da parte dei partecipanti e del C.S.A ci ha fatto riflettere.

I tempi, la disinvoltura dei ritardi che ha portato a penalizzare i pochi che arrivavano puntuali (con il cappello bianco sono stati messi a fuoco altri aspetti sui ritardi, compresi i costi) e l’ambivalenza di persone interessate che comunque andavano via per mille impegni a tutti le ore, il dover stringere su ogni proposta per chiudere con puntualità all’ora indicata sono stati per noi elementi emotivi molto forti.

Forse, come equipe, (invece di soffrire tanto) avremmo dovuto decidere una linea, non importa se morbida o dura.

Ad esempio adattarci ad una gestione flessibile al limite del contratto e quindi rivedere contenuti e tempi, oppure dare margini minimi di flessibilità e iniziare comunque il lavoro.

Sulla documentazione siamo rimasti persino sorpresi nel sentire alcune critiche. A nostro avviso la collaborazione tra equipe OPPI e C.S.A è stata perfetta con risultati di ottima qualità. Ma certamente avremmo dovuto sottolineare maggiormente questo aspetto se per alcuni, in verità molto pochi, sarebbe stato desiderabile un altro modo di fornire il materiale.

Vogliamo sottolineare:

- la fiducia in sé e quindi l’aumentata autostima (come affermato da molti docenti) nata dall’incontro tra la nostra visione di scuola (la

sua importanza per le nuove generazioni e per la nostra società) e la visione di quasi tutte le persone presenti;

- la grande tensione progettuale che ha aperto molteplici strade e ha fatto nascere desideri (formare reti di scuole, approfondire tematiche, lavorare meglio con i colleghi).

Sulla base di queste osservazioni è possibile affermare che le risposte del questionario alla domanda 3:

- **interesse** verso gli argomenti trattati,
- **individuazione** di aree problematiche,
- **approfondimenti** ritenuti utili,

rappresentano una precisa e consapevole analisi di bisogni.

Interessante tuttavia notare le molte risposte non aggregabili alle categorie individuate (circa il 36%) in quanto espressione di bisogni specifici molto personali.

Questo dato conferma l'individualismo che caratterizza la professione docente ma anche come la sensibilità personale e l'estrema delicatezza del lavoro formativo si debbano collegare alle mille sfumature possibili ed originali insite nella relazione di apprendimento.

Queste diversità rappresentano la ricchezza del lavoro come pure qualche forma di dissenso che ha trovato spazio nel questionario e oralmente (in gruppo ed in plenaria).

Tale dissenso decisamente marginale è espressione del clima positivo che rendeva libera, anche una minoranza, di esplicitare il proprio punto di vista in una situazione di ascolto.

Il Corso ha dato come risultato anche una partecipata ricerca sui bisogni professionali dei docenti e sui loro problemi di gestione del ruolo.

È possibile trarre qualche segnale dalle risposte alla domanda 4 che verificava se i partecipanti consideravano le strategie didattiche utilizzate facilitanti la partecipazione (e quindi il confronto, la cooperazione ecc.). La percentuale altissima, il 99%, ci conferma che vi è una buona consapevolezza dell'importanza delle scelte di metodo nel lavoro con i ragazzi, specialmente quando si curano obiettivi formativi. Sarebbe quindi utile inventare nuove opportunità formative per non togliere energia al processo avviato.

La domanda 7 relativa a suggerimenti per il futuro dovrebbe essere motivo di riflessione.

Le percentuali riportate forniscono ancora percorsi interessanti e condivisi e l'alta percentuale di voci non aggregabili ci fa capire la necessità di nuove occasioni di analisi e sintesi che vedano i docenti

appropriarsi degli aspetti organizzativi e collegiali del loro lavoro per condividerli in una logica di priorità.

Questa “fragilità” del ruolo è apparsa anche rispetto alla debolezza con la quale i docenti sono intervenuti (praticamente non sono intervenuti) rispetto al taglio della partecipazione dei ragazzi. Essi hanno in più occasioni espresso il loro dispiacere per questa mancanza, ma nei fatti hanno accettato senza alcuna discussione la decisione presa.

Questa debolezza è, a nostro avviso, apparsa anche nella scelta dei temi (effetti negativi) che costituivano il compito da analizzare nel modulo 3 sulla progettazione.

Riporto le scelte dei 12 gruppi perché si tratta di indicazioni preziose per chi avrà cura della formazione futura di questi docenti:

1. I ragazzi arrivano in ritardo a scuola
2. I ragazzi non sanno dialogare
3. I ragazzi mancano di rispetto verso i docenti ed anche tra di loro
4. I ragazzi hanno difficoltà ad interagire tra pari
5. I ragazzi hanno difficoltà a concentrarsi su di un problema
6. I ragazzi manifestano scarsa autostima
7. Gli studenti comunicano urlando
8. I ragazzi hanno difficoltà di attenzione prolungata
9. Gli studenti non sanno dialogare, non si rispettano, non scelgono
10. Difficoltà dei ragazzi a rispettare le regole
11. Gli studenti non sanno dialogare
12. I docenti non sanno lavorare insieme per un fine comune

Il lavoro fatto sulla ricerca delle cause possibili per impostare un progetto fattibile (modulo 3) fa di nuovo rilevare la tendenza ad affrontare i problemi in solitudine e quindi a non sfruttare le sinergie di pensieri diversi che esplorano problemi.

La solitudine in cui i docenti si trovano a lavorare è un aspetto assai rilevante anche per la fatica che comporta e la difficoltà ad uno scambio costruttivo, per noi indispensabile.

Come equipe OPPI possiamo affermare che il Corso nel suo complesso è stato rispondente alle aspettative e la proposta ben compresa dai partecipanti nei suoi aspetti strategici e formativi.

Inoltre la documentazione e la valutazione permettono sia ai formatori che alla Committenza di “apprendere dall’esperienza” in una logica di co-evoluzione con i partecipanti.

Ci piace anche sottolineare che gli esperti hanno risposto con piacere alle richieste OPPI, così come era nelle aspettative del C.S.A.

Il loro coinvolgimento è stato gestito dall'equipe con estrema cura e non poco impegno.

Un indicatore interessante è che tutti hanno accettato il nostro invito e che non vi è stata alcuna defezione nonostante la durata del Corso.

I relatori hanno apprezzato il progetto e l'iniziativa del C.S.A.

Essi sono stati sempre informati dell'andamento dei lavori ed hanno ricevuto la documentazione necessaria a modulare i loro interventi in funzione del processo di apprendimento attivato.

A tutti loro va il nostro ringraziamento ma anche a chi, all'interno dell'Equipe, ha avuto il delicato compito di coordinare la loro presenza nel Corso.

Come hanno scritto i partecipanti... *Grazie... a presto! Ad maiora semper...*

Finito di stampare nel mese di ottobre 2005
nello stabilimento della RAGUSA GRAFICA MODERNA – BARI

La democrazia la si apprende vivendo: l'istruzione, anche non formale e informale, è fondamentale nel corso di tutta la vita per lo sviluppo della cittadinanza attiva, per la qualità della partecipazione in una società democratica e per la promozione di una reale cultura democratica.

Questa valorizzazione del sentire e creare appartenenza al proprio contesto, questa volontà di costruire un progetto condiviso per affrontare le sfide del nostro tempo, introducono, nella riforma del sistema di istruzione e formazione, il tema centrale dell'educazione alla convivenza civile.

Se questo è, dunque, l'orizzonte della riforma, il traguardo ambizioso e impegnativo che la scuola deve aiutare a conseguire, attraverso contenuti ed abilità, è l'educazione della persona nella sua globalità e nell'insieme dei suoi aspetti cognitivi, affettivi e relazionali. Questa identità ha la sua naturale proiezione verso l'esterno, verso gli altri e la società.

La salute, è uno di quei valori che non può considerarsi disgiunto da valori come l'uguaglianza, la giustizia, la cittadinanza, la libertà: il suo ambito supera la sfera fisica ed individuale – *star bene con se stessi* – per investire una dimensione psicologica e sociale – *star bene con gli altri e nell'ambiente* – così vasta da interessare problematiche di respiro mondiale.

In tale prospettiva, educare alla salute, *nell'ambito della educazione alla convivenza civile*, significa allora riscoprire il valore stesso della salute all'interno di un più ampio orizzonte di valori identificabili e riassumibili nel valore della vita in quanto tale ed affermare la centralità della persona nel processo educativo.

