

La scuola attraente

lineamenti e motivi

a cura di
Cosimo Guido e Giuseppe Verni



Ufficio Scolastico Regionale Puglia
Ufficio Scolastico Provinciale Bari
Comitato Tecnico Provinciale Educazione alla Salute

LA SCUOLA ATTRAENTE

Lineamenti e motivi

a cura di

COSIMO GUIDO E GIUSEPPE VERNI

Ufficio Scolastico Regionale Puglia

Ufficio Scolastico Provinciale Bari

Comitato Tecnico Provinciale Educazione alla Salute

Hanno collaborato (in ordine alfabetico)

Mario ANGELINI, dirigente Ufficio V, Ufficio Scolastico Regionale Puglia
Francesco BELLINO, Università Bari,
Piero CATTANEO, Università Cattolica Milano
Duccio DEMETRIO, Università Statale Milano
Giuseppe FIORI, Direttore Generale Ufficio Scolastico Regionale Puglia
Vincenzo FIORENTINO, Dirigente Scolastico Bari
Cosimo GUIDO, Università Bari; già ispettore Centrale M.P.I.
Giovanni LACOPPOLA, Dirigente Ufficio II, Ufficio Scolastico Regionale Puglia
Santina LITURRI, Dirigente Scolastico Bari
Antonella MANCANELLO, Docente comandata M.P.I.
Pier Aldo ROVATTI, Università Trieste
Fabio SCRIMITORE, Dirigente Ufficio Scolastico Provinciale Bari
Giuseppe VERNI, Referente Educazione salute, U.S.P. Bari

*L'immagine di copertina è stata elaborata e fornita
dalla professoressa Agata Laviola*

INDICE

Premessa (C. Guido – G. Verni)	7
---------------------------------------	---

Presentazioni

GIUSEPPE FIORI Direttore Generale Ufficio Scolastico Regionale Puglia	11
--	----

GIOVANNI LACOPPOLA Dirigente Ufficio II USR Puglia	13
---	----

FABIO SCRIMITORE Dirigente Coordinatore Ufficio Scolastico Provinciale di Bari	15
---	----

Relazioni

COSIMO GUIDO Scuola attraente, pedagogia della gioia e pedagogia positiva	21
--	----

DUCCIO DEMETRIO Scrivere di sè, oltre la memoria	59
---	----

PIERO CATTANEO La scuola italiana tra autonomie e riforme: cambiamenti progettuali e valutativi	69
---	----

PIER ALDO ROVATTI La dimensione ludica	103
---	-----

Contributi

MARIO ANGELINI	
La scuola attraente. Ovvero la non riconosciuta autonomia finanziaria	121
FRANCESCO BELLINO	
Per una scuola attraente: la svolta biopedagogica	133
VINCENZO FIORENTINO	
Per una sociologia della scuola attraente nella società complessa	151
SANTINA LITURRI	
La metacognizione come fondamentale elemento di una scuola attraente	165
ANTONELLA MANCANIELLO	
A scuola con il corpo	175
GIUSEPPE VERNI	
Dalla prevenzione alla promozione della salute attraverso una scuola attraente	191

Appendici

1) Convenzione tra Regione Puglia e U.S.R. Puglia sui temi dell'educazione alla salute (1/3/2006)	213
2) Selezione di programmi comunitari per l'istruzione e i giovani. Programmazione 2000-2006	217

PREMESSA

Questo volume rappresenta la terza tappa di un itinerario formativo e di ricerca culturale sui grandi temi della salute e della scuola.

La prima tappa, relativa all'anno scolastico 2003-04, si concretizzò nel volume **Cultura della salute e scuola**; la seconda, nell'anno scolastico 2004-05, fu sintetizzata nel volume **Convivenza civile e scuola**; la terza tappa, relativa all'anno scolastico 2005-06 ed all'inizio dell'anno scolastico 2006-07, trova ora espressione nel suggestivo ed ambizioso titolo di questo volume: **La scuola attraente**.

L'itinerario formativo si è sviluppato, come al solito, attraverso una serie di seminari rivolti ai docenti che si occupano di educazione alla salute nelle scuole di ogni ordine e grado dell'intera provincia di Bari.

Il tema della **scuola attraente** è stato così accattivante ed impegnativo da dilagare in due anni scolastici, durante i quali docenti e relatori, accomunati dall'identico proposito euristico, hanno tentato, con passione ed interesse, di delineare il profilo, ad un tempo suggestivo e provocatorio, di una scuola che, ci si augura, possa

diventare, prima o poi, realmente attraente per gli allievi e per gli insegnanti.

Oltre alle **relazioni**, il volume contiene una serie di qualificati ed interessantissimi **contributi** sempre sul tema della scuola attraente.

Il volume è, infine, arricchito da un'**appendice** contenente una Selezione di programmi comunitari per l'istruzione e i giovani nonché la Convenzione tra Regione Puglia e U.S.R. Puglia sui temi dell'educazione alla salute.

Il Comitato Tecnico Provinciale per l'educazione alla salute di Bari, che ha promosso l'iniziativa, ringrazia, per la preziosa collaborazione, l'Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia, l'Ufficio Scolastico Provinciale di Bari, gli Autori delle relazioni e dei contributi, i Docenti e i Dirigenti che hanno partecipato, con passione e con spirito di ricerca, all'itinerario culturale.

Cosimo GUIDO – Giuseppe VERNI

PRESENTAZIONI

GIUSEPPE FIORI

Direttore Generale Ufficio Scolastico Regionale Puglia

Da diversi anni la scuola ha dichiarato esplicitamente tra i suoi obiettivi la prevenzione del disagio e la promozione del benessere degli studenti.

Per la sua specifica attività educativo-formativa la scuola costituisce una sede ideale per interventi che accrescono la capacità di promuovere e difendere la salute dei giovani, aumentando la percezione di quei comportamenti che possono portare a situazioni di disagio non controllato, di emarginazione, di solitudine e isolamento che molto spesso diventano rischiosi per la salute sia fisica che psichica.

La scuola assume, attraverso appropriati messaggi, la funzione di mediatrice tra persone, famiglia, operatori sanitari, enti del territorio e mezzi di comunicazione di massa per formare una solida e diffusa coscienza della salute e favorirne poi la conversione in modello culturale e *habitus* comportamentale.

Punto nodale di qualunque rapporto educativo è la prospettiva relazionale, dal momento che educare significa anche entrare in una relazione interpersonale che tenga conto dei diversi punti di vista ai quali si dà senso attraverso i sistemi etici, estetici e le logiche.

È nella relazione che si ricreano i linguaggi e le conoscenze.

Compito dell'educatore è aiutare i ragazzi a trovare il proprio punto di vista attraverso la conoscenza di sé e di sé con gli altri.

La scuola, come “*luogo attraente*” e di partecipazione attiva, può offrire risposte alla solitudine e all'isolamento, dando un forte contributo alla prevenzione di quel disagio che spesso apre la strada ai comportamenti a rischio, sviluppando nei ragazzi la capacità di trasformare il *sapere* appreso a scuola in un *sapere di vita*.

In questa cornice valoriale si collocano i contributi del volume “*La scuola attraente: lineamenti e motivi*”, quale esito del percorso annuale 2005/2006 di educazione alla salute e di prevenzione tossicodipendenze posto in essere dall'Ufficio Scolastico Provinciale di Bari e dal Comitato Tecnico Provinciale di cui alla legge 162/90.

Il libro riporta in maniera significativa i “*lineamenti e i motivi*” per cui oggi è richiesta una “*scuola attraente*”, capace di progettarsi, al proprio interno e in sinergia costruttiva con il territorio, per promuovere una partecipazione responsabile, da parte dei giovani studenti, alla vita della scuola e della comunità sociale e offrire loro un contesto esperienziale entro cui è possibile la formazione delle competenze necessarie per l'espressione di una cittadinanza attiva, efficace e responsabile.

GIOVANNI LACOPPOLA

Dirigente Ufficio II USR Puglia

La significatività dei seminari di educazione alla salute “*la scuola attraente: lineamenti e motivi*”, organizzati dell’Ufficio Scolastico Provinciale di Bari e dal Comitato Tecnico Prov. le di cui alla legge 162/90 durante l’a.s. 2005/2006, può essere così sintetizzata: un nuovo modo di essere scuola permette di analizzare in primo luogo la condizione di disagio degli adolescenti nella società attuale, e quindi di individuare la necessità formativa che la stessa società esprime nei confronti della scuola.

Paradossalmente è vero che i giovani di oggi hanno tutto in termini materiali, ma esprimono l’emergenza di nuovi bisogni sociali legati alla qualità dei rapporti interpersonali, all’agibilità di percorsi/modelli rispondenti alle proprie esigenze, alla disponibilità di canali di comunicazione e di scambio tra individui e società in ordine ad obiettivi e valori collettivi.

La scuola, secondo tale prospettiva, non può esimersi dal fornire spiegazioni alle domande degli studenti sui temi dedotti dall’ambiente culturale, dai vissuti personali, dalla percezione dei problemi emergenti, compresi quelli riguardanti la sfera affettiva. Restando senza risposta e sollecitato dall’ansia o dalla curiosità,

il ragazzo potrebbe rivolgersi a fonti non attendibili e subire il condizionamento degli stereotipi, mettendo in tal modo in pericolo il proprio equilibrio cognitivo, affettivo, personale.

Proprio per questo si richiede alla scuola di essere attraente e promuovere un coinvolgimento attivo e responsabile, in quanto, per la sua specifica funzione formativa, si pone come strumento strategico nell'avviare gli studenti all'acquisizione di abitudini mentali e di comportamenti favorevoli alla loro salute.

Una vera azione educativa si rivela per se stessa preventiva in quanto mira a sviluppare al meglio le potenzialità di ciascuno, a rendere ogni persona autonoma e protagonista della propria esistenza, e quindi poco incline a coltivare la prospettiva della dipendenza in ogni suo aspetto.

In questo processo è necessario puntare sulle risorse, sulle potenzialità che, nonostante tutto, sono presenti nei giovani, ma che vanno prima individuate e poi coltivate e rinforzate affinché crescano persone autorevoli e responsabili.

Nel volume sono ben descritti e documentati, nei contributi dei diversi autori, quelli che possono essere gli indicatori di una *scuola attraente*: ampia funzione preventiva che si lega indissolubilmente alla promozione del benessere degli studenti, all'attenzione rivolta al protagonismo giovanile e alla sua capacità progettuale, alla predisposizione di interventi per prevenire e arginare l'insuccesso scolastico.

FABIO SCRIMITORE

Dirigente Coordinatore Ufficio Scolastico Provinciale di Bari

La promozione del benessere della persona, della sua crescita e del suo sviluppo all'insegna delle autonomie e della consapevolezza non può essere nè un impegno derogabile, né sopprimibile, ma è un essenziale percorso di valorizzazione dei processi di formazione delle nuove generazioni.

La scuola sottolinea l'importanza di favorire le potenzialità di sviluppo e di espressione delle abilità cognitive, emotive, relazionali di base dello studente come un continuo richiamo di motivi ed aspirazioni tesi ad un'educazione integrale dello stesso.

Si tratta di aspirazioni autentiche verso una scuola in cui l'obiettivo non sia solo quello di trasmettere contenuti ma di favorire la crescita della persona "per" e "nel" processo di apprendimento.

Lo studente oggi chiede che la sua esperienza scolastica sia collegata con le forme e i contenuti della sua vita. Non possiamo dimenticare che la peculiarità dell'esperienza scolastica si rivela nell'opportunità di un incontro tra vita e cultura, nell'offrire l'opportunità al giovane di svilupparsi e crescere, di divenire libero, di incontrare sé e gli altri, i propri pari e gli adulti, nel *medium* delle forme e dei contenuti della cultura.

In classe – *secondo Bruner* – l'adolescente deve avere la possibilità di *interrogare* e di *narrare* la vita, di problematizzarla, di approfondirla, di renderla libera e ricca. Gli avvenimenti della sua vita devono essere integrati originalmente nel contesto dei valori, delle credenze, delle procedure comunicative, condivise dalla comunità in cui vive, attraverso l'appropriazione consapevole e la rielaborazione creativa dei sistemi simbolici della cultura di appartenenza, che non necessariamente il giovane deve ripetere in modo conformistico.

In tale contesto la scuola rappresenta uno dei luoghi educativi – *tra questi il più importante* – in cui l'adolescente può apprendere ad elaborare le informazioni.

L'educazione alla salute, in tale prospettiva, vuole e deve anche essere educazione al benessere, alla pienezza di vita, al piacere di esserci e relazionarsi; di qui la legittimazione di un itinerario formativo centrato sulla *scuola attraente*.

Questo è lo sfondo di riferimento in cui si è collocata la proposta formativa “*la scuola attraente: lineamenti e motivi*” che l'Ufficio Scolastico Provinciale di Bari, d'intesa con il Comitato Tecnico Provinciale Educazione alla Salute - legge 162/90, ha destinato ai docenti delle scuole di ogni ordine e grado per l'a. s. 2005/2006.

Detti incontri formativi hanno posto in evidenza, in maniera marcata, che solo una scuola che saprà educare ai fondamenti etici della vita – la solidarietà, la responsabilità personale, gli ideali, i valori la tradizione, l'importanza della relazione con gli altri – potrà dare risposte ad un numero crescente di giovani sui quali pesa oggi un grande senso di abbandono e di estraneità.

La scuola può diventare, secondo tale prospettiva, un luogo di raccordo e di integrazione di diverse competenze e risorse, un punto di collegamento tra i molti operatori della scuola, del

privato sociale, del volontariato che già oggi sono impegnati nel campo del disagio giovanile: può diventare in una parola *attraente*.

RELAZIONI

COSIMO GUIDO

SCUOLA ATTRAENTE, PEDAGOGIA DELLA GIOIA E PEDAGOGIA POSITIVA

SOMMARIO:

1. *Premessa*

2. *Dalla noia alla motivazione*

Il bisogno. La pulsione. L'Interesse. La motivazione

3. *Dimensione ludica dell'apprendimento*

Il gioco. Edutainment. La scuola dei giochi

4. *Aspetti strutturali e organizzativi*

I contenitori strutturali. L'organizzazione didattica

5. *Itinerari di scuola attraente*

La pedagogia del sorriso. Aspetti didattico-professionali. Il pensiero positivo. L'incoraggiamento, La cultura del rispetto

6. *Pedagogia della gioia come pedagogia positiva*

Teoresi della gioia. Gioia e salute. Educazione alla gioia come educazione alla vita

7. *Bibliografia*

1. Premessa

Il tema della scuola attraente è, ad un tempo, suggestivo, utopico, provocatorio.

È però un tema di per sè attraente, accattivante, coinvolgente e persuasivo.

Il difficile viene dopo l'enunciazione del tema.

Che cosa vuol dire attraente? Ma veramente la scuola può permettersi di essere attraente?

E se può farlo, in che modo, quando, dove, perché farlo?

E, inoltre, la scuola può realisticamente essere attraente per gli allievi? E per i docenti?

Come si vede le domande sono tante e se ne possono aggiungere tante altre.

Le risposte sono spesso superficiali e tangenziali, scettiche o accomodanti, ma nascondono un'incredulità di fondo: però tutte rivelano curiosità, interesse e attenzione per l'argomento.

Sul quale, dunque, cominciamo a riflettere.

2. Dalla noia alla motivazione

Partiamo da un dato empirico, purtroppo da tutti osservabile e comunque a tutti noto: la **noia**.

Molti ragazzi dicono che la scuola li annoia, che non li motiva e non li stimola.

Questo dato risulta, in effetti, sempre presente, sia pure con percentuali diverse, nelle varie indagini effettuate negli ultimi anni, con particolare riferimento alle ricerche sull'abbandono scolastico e sulla dispersione.

I ragazzi si dicono, in genere, annoiati, sfiduciati, delusi: il dato emerge, particolarmente, nel contesto dei soggetti a rischio, degli svantaggiati socio-culturali, ma anche – ed è una novità – fra i cosiddetti “ragazzi bene”, che denunciano una quasi totale carenza di motivazioni all'apprendimento scolastico: segnalano, cioè, una condizione psicologica di noia.

La noia è un misto di insoddisfazione, di senso di vuoto, di indifferenza, di rifiuto ad agire e reagire.

In sostanza, si tratta di assenza di interessi, senso del tempo che non passa mai, quindi monotonia e immobilismo, in una situazione scolastica priva di stimoli ed inadeguata a prevenire e ad attenuare o combattere tale condizione psicologica, che è particolarmente diffusa nell'età adolescenziale.

È necessario, peraltro, che genitori e insegnanti tengano presente che la noia può, talvolta, sollecitare nei ragazzi anche risposte eccessive o diversivi piuttosto eccentrici se non addirittura rischiosi.

A questo punto appare opportuno analizzare il quadro degli elementi concettuali che, sul piano psicologico ed esistenziale, si collocano in posizione avversiva rispetto alla condizione di noia o anche di indifferenza.

Fra questi elementi riveste un ruolo prioritario il concetto di **bisogno**.

Il bisogno appare come una necessità, come un'esigenza indispensabile e indifferibile per la realizzazione di un obiettivo e, in primo luogo, per la realizzazione di sé.

Il bisogno si qualifica dunque come uno stimolo a realizzare una meta, valida a colmare uno stato di insoddisfazione psicologica.

Il bisogno segnala uno stato di privazione e di desiderio, una carenza ed al tempo stesso un'irrequietezza psicologica: tutti elementi che evidenziano una pulsione a raggiungere l'obiettivo ed a conquistare uno stato di gratificazione.

A realizzare, cioè, in sede psicologica, quella condizione di equilibrio, il cui mantenimento è uno dei segni più importanti della salute psicologica di un individuo.

La **pulsione** è un concetto a lungo investigato ed utilizzato da Freud e rivela, nel comportamento umano, una condizione di forte eccitazione e coinvolgimento, anzi una vera e propria stimolazione alla quale è difficile sottrarsi.

La pulsione, come dice l'etimologia, è dunque una pressione, interna al soggetto, sul quale si scarica nelle forme di un vigoroso carico di energia che reclama soddisfazione.

Come si nota, il rapporto fra bisogno e pulsione è strettissimo.

La psicologia indica vari modi di classificare i bisogni: fisiologici, psicologici, sociali, ecc.

Fra i bisogni più collegati al tema della scuola attraente e dell'impegno nello studio, conviene ricordare i bisogni di autostima e di realizzazione di sé, di autonomia intellettuale e di successo personale, di superiorità e di dominanza, di curiosità e di conoscenza e persino di gioco e di divertimento.

Oltre al bisogno ed alla pulsione, nel quadro dei concetti proiettati in senso avversivo rispetto alla noia, riveste un significato particolarmente importante il concetto di interesse.

L'**interesse**, (da inter-esse = essere in mezzo, coinvolgere) che è l'elemento base di ogni motivazione, varia secondo il grado di intensità e secondo l'ampiezza, la complessità e la durata dell'interesse stesso.

Sul piano del merito, l'interesse si qualifica come un'esigenza, generalmente spontanea, che mobilita l'attenzione del soggetto e ne sollecita il pieno coinvolgimento emotivo, affettivo e intellettuale.

Si può senz'altro condividere l'opinione di chi ritiene che l'interesse sia strettamente collegato al bisogno, che ne è, anzi, l'origine, nel senso che il bisogno rappresenta il contesto generale su cui s'innesta l'interesse specifico.

Il bisogno è, insomma, lo sfondo che sollecita l'attenzione su un interesse specifico, in un processo psicologico alimentato dall'esperienza e dalla cultura del soggetto.

L'interesse attrae ed appassiona, pur se, in senso stretto, non obbliga né impone, anzi si modula ludicamente come hobby o

gioco vero e proprio, mai vissuto come sforzo o come impegno gravoso e noioso, ma, al contrario, come investimento emotivamente radicato e, persino, affettivamente coltivato.

Fra tutti i concetti fin qui brevemente esaminati sotto il profilo della loro carica avversiva nei confronti della noia, il più importante nonché il più ricco di significato pedagogico è sicuramente il concetto di motivazione.

La **motivazione**, pur essa, come l'interesse, è strettamente collegata al bisogno, che anzi ne è parte fondamentale e costitutiva.

La motivazione è ciò che spinge all'azione, per ragioni interne o esterne (ricompense, punizioni, ecc.).

Essa attiva ed orienta il comportamento umano, dirigendolo, attraverso un insieme di fattori consci ed inconsci, verso un determinato obiettivo.

Tale obiettivo, almeno per quanto concerne i livelli superiori delle motivazioni, quali quelli collegati alla coscienza, alla libertà, ai valori, agli ideali di vita del soggetto, si concretizza nella prospettiva della possibilmente piena realizzazione di sé.

Naturalmente ogni motivazione, anche la più elevata, è anche il risultato del vissuto storico-antropologico e socio-culturale di ogni individuo.

Ecco perchè bisogna saper sempre collegare l'oggetto di apprendimento all'*esperienza pregressa*, già acquisita dagli alunni, la quale favorisce naturalmente l'insorgenza dell'attenzione, cui, in genere, segue la motivazione.

L'esperienza pregressa suscita sempre, in ogni soggetto, una serie di riferimenti, di confronti, di sensibilità, di memorie che trovano legittimo e didatticamente prezioso sfogo nel racconto, cioè nella narrazione che disvela il personale *curriculum* nascosto e rinviene, come dice Duccio Demetrio, nel *registro autobiografico* i moduli della propria espressione.

La narrazione autobiografica è fortemente legata alla rievocazione emotiva, alla gioia, ma purtroppo anche alla sofferenza del ricordo.

Quando il ragazzo ricorda, *parla col cuore*, attraverso la memoria, che anticamente aveva sede proprio nel cuore: etimologicamente, ri-cordare significa ri-tornare al cuore (dal latino *cor-cordis*, cuore).

Sta qui il significato emotivo della motivazione, che porta alla ribalta la pedagogia della memoria e la metodologia dell'autoascolto.

Le motivazioni possono nascere dalla necessità di soddisfare un bisogno e quindi di recuperare uno stato di soddisfazione e di equilibrio esistenziale del soggetto oppure, al contrario, da un'esigenza più dinamica, intesa non tanto a ricomporre l'equilibrio personale, quanto ad infrangerlo, cioè ad attivare il soggetto in direzione di nuove mete, di nuove esplorazioni, di nuove conoscenze e quindi di nuovi progetti, sempre in vista di un processo di autorealizzazione.

Questa capacità attivante della motivazione è spesso di grande peso: sotto questo profilo la motivazione è, in effetti, una irrefrenabile carica di energia psichica e mentale che scompone tutti i parametri dell'equilibrio personale, sottoponendo il soggetto ad una tensione non sempre facilmente e razionalmente governabile, ma sempre diretta, nonostante costi talvolta sforzi e fatiche notevoli, al raggiungimento della meta agognata, anzi, possiamo dire senz'ombra di retorica, della meta amata.

Perché ciò che di speciale, di caratteristico e di originale vi è nella motivazione è, come dice Goleman, la dimensione emotivo-affettiva che coinvolge pienamente ed appassiona e rende attraenti l'iniziale stimolazione, l'intero percorso motivazionale e l'obiettivo finale.

Tutto l'itinerario motivazionale è sempre fortemente incarnato nei ritmi vitali del soggetto, il cui cammino in direzione della meta, pur se ostacolato da sforzi spesso onerosi, è sempre gratificato da un'attrazione fondata su un elemento-base: il piacere di fare e di esserci.

Insomma, il comportamento motivazionale è intimamente caratterizzato da una connaturata carica edonistica, che a sua volta esalta i risvolti affettivi dell'intero processo motivazionale.

Per una persona, attratta da uno scopo importante da raggiungere, ogni fatica è sopportata con piacevole rassegnazione in vista della meta agognata e tutte le tappe del faticoso itinerario entrano a far parte di un processo mentale, psicologico ed affettivo, che si declina sul piano di un profondo, automotivante, godimento interiore.

Per quanto già detto, non si può non segnalare, ancora una volta, il fondamentale ruolo della motivazione nella spiegazione del comportamento umano, sia se la si intenda come processo di riduzione della tensione in vista di un ritrovato equilibrio, sia, a maggior ragione, che, al contrario, la si interpreti come tendenza a rompere l'equilibrio raggiunto per attivarsi verso nuove affermazioni o conoscenze.

Appare anzi chiaro che, specialmente sul piano cognitivo, la motivazione umana è caratterizzata proprio da una fortissima spinta al dinamismo ed all'attività esplorativa, cioè alla ricerca di prospettive nuove, proprio nel senso di inesausta fame di conoscenza.

Tale insaziabile *appetito cognitivo* è già, di per sé, per qualsiasi persona, una intrinseca gratificazione, capace di compensare anche un cammino irto di sforzi e difficoltà.

Ciò perché l'appetito cognitivo è parte costitutiva della condizione umana: che è sempre in crescita, *oppure non è*.

È qui la base della motivazione umana, volta, secondo un processo assolutamente naturale, alla continua e dinamica realizzazione di sé.

In determinate situazioni, l'alunno motivato sa perseguire con costanza i propri propositi cognitivi, perché spinto da curiosità, interesse, bisogno di affermazione. Egli è persino in grado di differire il suo appagamento, di prevedere un periodo di impegno anche faticoso, di programmare un risultato.

È ciò che, nella letteratura psicologica, va sotto il nome di *appagamento ritardato*, che poi è, in realtà, una regressione dall'immediato al differito, dal naturale al culturale e si identifica sostanzialmente in un moto di vera e propria sublimazione psicologica.

Come si sa, per Freud, la sublimazione è lo spostamento di una pulsione, di una energia ad un piano più elevato (valori sociali, intellettuali, morali, ecc.).

È questa una tendenza presente in ciascuno di noi, tendenza da incoraggiare nei ragazzi, tendenza che talvolta spinge a sublimare il piacere per la conoscenza, per il sapere, per la curiosità intellettuale.

Non va dimenticato che, in tale contesto, si inquadra anche una delle più importanti motivazioni di carattere sociale, cioè la motivazione al successo, che è parte integrante dell'autorealizzazione.

Peraltro, le motivazioni di carattere sociale si possono allargare anche a quelle che si prefiggono l'interesse sociale vero e proprio e quindi alle forme superiori di motivazione, di carattere culturale ed assiologico.

In conclusione, possiamo dire che la motivazione non solo è alla base del comportamento, ma è anche fortemente collegata, specialmente sotto i tanti profili dell'attrazione, alla dialettica delle emozioni e alla dinamica dei processi affettivi.

L'intima congiunzione fra moti affettivi, emozionali e motivazionali attiva spontaneamente molteplici ricadute sul terreno edonistico della gratificazione, dell'intimo godimento e del piacere vero e proprio, che, di solito, premiano l'impegno, anche duro, orientato e sollecitato da forti attrazioni.

3. Dimensione ludica dell'apprendimento

I termini or ora usati (gratificazione, godimento, piacere, attrazioni) ci richiamano immediatamente al valore della dimensione ludico-edonistica dell'esistenza e quindi alla centralità del gioco, inteso nel senso più ampio e coinvolgente del termine.

Il **gioco** è, di per sé, sempre libero e trasgressivo e disvela il fascino della creatività, dell'avventura, dell'esplorazione e della gioia.

Bisogna abituarsi all'idea che il gioco è parte integrante e fondamentale della nostra vita, dall'infanzia all'adolescenza, alla maturità e persino alla vecchiaia.

Il gioco va, insomma, considerato non come un'occasione strumentale e parentetica di divertimento, ma come vero e proprio *spazio mentale*, che caratterizza i nostri atteggiamenti, illumina le nostre esperienze, delinea il nostro carattere, seleziona le nostre amicizie, le nostre simpatie e le nostre complicità, sollecita altresì le più gradevoli espressioni del noi.

Il gioco è, peraltro, una manifestazione totalitaria del nostro essere: si gioca con le parole, con la mente, col corpo e si gioca per una complessa e articolata serie di motivazioni: la distrazione, le risate, il rilassamento, la pausa di alleggerimento, lo scambio relazionale, la discontinuità, e così via.

Una considerazione specifica merita, ovviamente, il gioco tra pari, che assume un carattere particolare, anche perché compren-

de il gioco scolastico, gioco che si arricchisce sempre di significati pedagogici, in vista della formazione autorealizzativa degli allievi.

Sia però ben chiaro, proprio in relazione al valore del gioco nella scuola, che la *scuola stessa deve essere attraente, non perché vi si "gioca", ma perché vi si "lavora"* e sempre che il lavoro sia motivante e quindi appagante sul piano emozionale e gratificante su quello edonistico-affettivo.

La scuola attraente è, insomma, la scuola dove il lavoro e lo studio di docenti ed allievi impegnano, appassionano ed appagano al tempo stesso.

Infatti, il lavoro che soddisfa e diverte realizza una preziosa sintesi tra gioco e lavoro.

Va, pertanto, assolutamente bandita ogni artificiosa contrapposizione tra gioco e lavoro (oppure tra tempo libero e tempo pieno).

Il gioco non è il tempo libero *dal* lavoro, non è mera evasione né rifiuto della realtà, non è insomma perditempo né inutile dissipazione di energia vitale.

A questo punto, il richiamo alla pedagogia montessoriana appare obbligato, in considerazione del fatto che nella "Casa dei bambini", essi non partecipano mai ai leziosi e noiosi giochi tradizionali, ma sono permanentemente impegnati a "giocare" col *materiale di sviluppo* e con quella appassionata serietà che è propria del lavoro anzi del gioco dei bambini.

Torna, a questo proposito, utile considerare che oggi, nella società postmoderna, il gioco è diventato un fenomeno universale, caratteristico del processo di globalizzazione in atto, come si è recentemente notato dagli altissimi livelli di gradimento del gioco del calcio, che, in occasione dei campionati del mondo, ha coinvolto miliardi di persone. Ebbene, quello del calcio è un gio-

co che, per chi lo pratica, costa sforzi inenarrabili, ma sempre appaganti (indipendentemente dal compenso materiale): è, insomma un gioco che è lavoro, e che lavoro!

Peraltro è chiaro che l'enorme pervasività del gioco è anche il risultato della forte incidenza mediatica sulla società attuale, sottoposta ad un imponente processo di virtualizzazione informatica.

Oggi si gioca ovunque e comunque: è sufficiente considerare l'uso ludico anche soltanto del computer e del cellulare, che coinvolgono bambini, ragazzi, giovani, ma anche tanti anziani, incollati ai giochi d'ogni tipo, offerti da internet.

Anche nella scuola il gioco ha acquistato nuovi livelli di cittadinanza: e non solo nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, dove, in verità, anche per la congenialità anagrafica dell'età degli alunni, ha sempre goduto di un particolare rilievo educativo e pedagogico.

Anche nella scuola secondaria, non solo durante le attività ricreative, integrative, sportive o comunque socializzanti, ma anche nell'esercizio delle attività cognitive è sovente presente la dimensione ludica, opportunamente sollecitata dai docenti attraverso le tante tecniche utili a stimolare motivazioni culturali, curiosità intellettuali ed interessi euristici.

Senza parlare della diffusione nella scuola d'ogni grado delle nuove strumentazioni tecnologiche, specialmente informatiche ed interattive, il cui uso offre, di per sé, una particolare temperie ludico-partecipativa.

La didattica, o almeno una parte cospicua di essa, diventa così più avvincente e perciò stesso attraente.

In sostanza, il gioco offre un particolare significato all'attività degli allievi perché, in ogni caso, contribuisce a liberare e a sviluppare la creatività e l'originalità di ogni soggetto, essendo il gioco del tutto endotelico, nel senso che rinviene la sua finalità

solo in se stesso: questo vale, ovviamente, per le attività ludiche non deputate a supplire, nel tempo libero o nella ricreazione, le attività cosiddette “importanti”.

Occorre, in realtà, accostarsi alla dimensione *culturale* del gioco, individuandone il profondo significato pedagogico per gli alunni di ogni età e percorrendo, quindi, con intelligente impegno didattico, gli itinerari di un’inedita alfabetizzazione ludica della scuola.

Uno di tali itinerari è rappresentato oggi dalla diffusione di un fenomeno nuovo e complesso, che va correntemente sotto il nome di **edutainment**.

Il termine deriva da *educational* (educativo) ed *entertainment* (intrattenimento, divertimento) e si può tradurre letteralmente come *intrattenimento educativo* o come *educazione ludica* o con la locuzione *imparare giocando*.

Che attraverso il gioco si possa apprendere è un assunto così ovvio che risulta quasi banale ripeterlo.

D’altra parte la didattica ufficiale della scuola dell’infanzia, ma anche quella della scuola primaria, sono vistosamente connotate di dimensione ludica.

Nella scuola dell’infanzia il gioco viene addirittura valorizzato come una delle principali espressioni della vitalità infantile e come uno dei più significativi strumenti didattici per la crescita e per l’apprendimento.

Però, a guardar bene, nei testi programmatici ufficiali, nella scuola primaria più che in quella dell’infanzia, il gioco ha, per lo più, un valore strumentale rispetto all’apprendimento, come supporto utile ma umile, cioè accessorio e sussidiario rispetto al valore ed alla nobiltà dello studio.

Anzi, in varie situazioni, nelle scuole d’ogni ordine e grado, il gioco viene considerato ed accettato sul piano didattico prevalentemente come momento di riposo, di rilassamento o di ricreazione al fine di poter riprendere l’impegno apprenditivo con rinvigorita lena.

Occorre invece avere il coraggio intellettuale e pedagogico di fare un salto di qualità.

In realtà il gioco, sia quello tradizionale sia quello tecnologico (computer, cellulare, videogiochi, ecc.) rappresenta di per sé una significativa ed *autonoma* modalità didattica di apprendimento, nonchè un importante investimento formativo che favorisce nei ragazzi la capacità di collaborazione, di socializzazione, di ricerca, di progettazione, di resistenza fisica e mentale, oltre che il senso di curiosità, di sperimentazione, di creatività, di decisionalità e di gratificazione.

L'insegnamento va riguardato anche sotto un aspetto insolito: come trasmissione della capacità di applicare delle regole in determinate situazioni. L'apprendimento, da questo punto di vista, appare come la capacità di acquisire una normativa da applicare in campo didattico e sociale.

Ebbene, anche e specialmente in questo senso, la scuola diventa veramente la “**scuola dei giochi**”, come la chiama Pier Aldo Rovatti, il quale identifica, senza mezzi termini, la scuola – tutta la scuola, anche la secondaria – col gioco.

Una scuola, cioè, dove il gioco ha un ruolo non marginale o ricreativo, ma è tutt'uno con l'apprendimento, che perciò non può ridursi a semplice trasmissione del sapere, per giunta attraverso vie costrittive e dunque spiacevoli.

Se, infatti, esaminiamo attentamente il gioco, notiamo che, anche quello infantile, è un gioco sempre regolato: un gioco senza regole, infatti, non esiste e persino i bambini si richiamano continuamente all'osservanza delle regole del gioco, non avvertite come imposizione esterna che violi la loro libertà, ma come sviluppo del naturale processo ludico.

In questo senso, per Rovatti, la scuola è sempre un gioco, cioè osservanza di un complesso di regole autonomamente e naturalmente condivise.

E quando in una classe si determina confusione o indisciplina e l'insegnante è costretto ad intervenire, lo fa, in realtà, a tutela del gioco e delle sue regole che sono state tradite. Insomma il docente interviene non perché c'è troppo gioco, ma perché ce n'è troppo poco.

Naturalmente, se non c'è, come in effetti non c'è, gioco senza regole, la scuola può essere intesa come scuola dei giochi, a condizione che le regole siano nel e del gioco stesso, cioè naturalmente e logicamente condivise, anzi invocate in tante occasioni dagli stessi ragazzi.

Un aspetto della nuova professionalità docente consiste proprio nella capacità di cogestire le regole con gli alunni, in modo che la scuola possa diventare sempre più una “scuola dei giochi”, meglio ancora, una scuola attraente.

Ma attenzione, dice Rovatti, se è vero che il gioco è sempre regolato, non si esaurisce però nelle regole.

Nel gioco emergono infatti sempre due elementi:

- il *benessere* (il piacere, il godimento)
- e il *rischio* (il mettersi in gioco, il correr l'alea della sconfitta e dell'insuccesso).

Questa ambivalenza affiora in ogni situazione (in famiglia, sul lavoro, a scuola, ecc.) ed altresì rispetto ad ogni persona (genitore, figlio, docente, alunno).

Oltre che nelle regole, dunque, sta qui, ad un tempo, il fascino ma anche il rischio e l'azzardo del gioco.

4. Aspetti strutturali e organizzativi

Abbiamo finora esaminato una serie di concetti particolarmente avversivi alla noia, che aduggia tanti ragazzi nelle aule scolastiche ed abbiamo altresì sottolineato il valore dell'attività ludica

nel processo formativo degli allievi delle scuole di ogni ordine e grado.

È però necessario fare ora riferimento al ruolo che il contesto logistico ed, in particolare, i **contenitori strutturali** assolvono nel favorire un sereno esercizio delle attività scolastiche.

È indispensabile, infatti, fare tutto il possibile per rendere, se non proprio attraente, almeno accettabile la scuola, nel senso materiale della struttura architettonica, in una parola, dell'edificio scolastico, nel quadro, naturalmente, anche della progettazione delle aree urbane, da rendere sempre più funzionali al benessere individuale e sociale.

Potrà apparire utopico, ma una scuola attraente deve essere tale anche dal punto di vista strutturale-architettonico, per garantire – ed è molto importante, specialmente sul piano psicologico – anche il quotidiano incontro con la scuola in modo sereno ed accogliente.

L'ambiente scolastico non è per nulla indifferente all'obiettivo di realizzare una scuola attraente: aule ampie, pareti semoventi, arredo a dimensione delle esigenze e dell'età dei ragazzi, laboratori, palestra, teatro, giardini, piscina, ecc. devono essere parte integrante del progetto di una scuola attraente.

Naturalmente, questa è la linea ottimale e, almeno in Italia, quasi utopica: conta però subito osservare che tale linea, pur se necessaria e preziosa, non rappresenta, in ogni caso, una *conditio sine qua*, poiché, al limite, anche una scuola povera e disadorna, può diventare attraente, specialmente per il particolarissimo impegno di docenti eccezionali.

Comunque, a proposito del valore dell'ambiente scolastico, non si può non ricordare Maria Montessori, che, dell'“ambiente preparato” ha fatto uno dei suoi più importanti cavalli di battaglia.

L'ambiente scolastico montessoriano, non solo per i bambini, ma anche per gli adolescenti, tende a realizzare una scuola nella

quale le condizioni di vita e di studio dei ragazzi trovino una loro felice congenialità.

Ambiente architettonico ed arredo devono essere sempre, per la Montessori, totalmente funzionali ad una didattica di coinvolgimento e di responsabilizzazione individuale.

In tutto il mondo, ma specialmente in Olanda e negli Stati Uniti, vi sono oggi molte scuole, anche secondarie di primo e secondo grado, realizzate secondo il principio dell'“ambiente preparato” e attraente: la scuola è una piccola “città” con aule, laboratori, un salone centrale (“la piazza”), le gradinate (il “teatro” o lo “stadio”), ampi e articolati corridoi (“le strade”) funzionali ad un alto grado di mobilità interna, sempre al fine di favorire esperienze giovanili costruttive ed al contempo gioiose.

In particolare, negli Stati Uniti, che, si badi bene, hanno 5500 scuole montessoriane, si tende a realizzare quella che ormai va sotto il nome di *pedagogie of place*, cioè la pedagogia del luogo, fondata sul credito altissimo assegnato all'“ambiente preparato”, al territorio, all'edificio, ai servizi interni ed esterni, tutto per rendere non solo abitabile, ma pedagogicamente attraente l'investimento educativo.

Entrando un momento nei meccanismi dell'**organizzazione didattica**, va detto che: la scuola deve poter offrire un piano orario non solo, come è ovvio, flessibile, ma sensibile, oltre che alle esigenze di sviluppo cognitivo degli allievi, anche ai bisogni della loro specifica età (spontaneità, curiosità, movimento, socialità, interessi, appagamento, divertimento), evitando, con intelligenza didattica, forme diseducative di coattività.

Viene subito in mente il caso del cosiddetto *accanimento cognitivo*, che può provocare la citatissima sindrome dell'oca di Strasburgo, da cui si ricava il famoso fegato d'oca, attraverso un accanimento particolarmente sadico nei confronti delle oche, rin-

chiuse in gabbie strettissime, con luci perennemente accese, talvolta inchiodate per evitare ogni movimento e costantemente ingozzate anche con appositi imbuti.

Il riferimento è certo eccessivo, ma, in qualche modo, ci fa pensare all'alunno, fanciullo o adolescente, seduto per ore e... ingozzato di nozioni, ora dopo ora, giorno dopo giorno!

In più occasioni il risultato non può essere che noia, passività, inerzia, se non conflittualità e talvolta ribellione.

A tal proposito ricordo che, recentemente, un dirigente scolastico mi ha inviato, come fa da anni, il giornale scolastico curato dai suoi alunni e pubblicato dalla scuola: ebbene, in una foto, appare un gruppo di ragazzi dietro una finestra protetta da sbarre di ferro e sotto la foto un titolo emblematico: "la scuola è una prigione". Senza altro commento!

Riflettiamoci su.

Una riflessione a parte merita poi la situazione degli adolescenti, i quali, sempre per quanto concerne il rapporto con la scuola, vivono una condizione complessa e difficile.

Va notato, in particolare, che si determina gradualmente in loro una vera e propria forma di scissione fra il sé personale e il sé scolastico: sembra talvolta che la scuola non c'entri per nulla con la vita reale (emotiva, affettiva, ideale) dei ragazzi, ma che appartenga ad un mondo diverso, lontano dai loro interessi, un mondo rinsecchito, senza emozioni reali, senza passione, insomma.

Essi, ha più volte ripetuto la Mead, *sono a scuola solo come studenti, non come adolescenti*, cioè senza la pienezza dei loro pensieri e dei loro immaginari.

La scuola, evidentemente, non riesce a coltivare quella che oggi chiamiamo intelligenza emotiva, trascurando, in particolare, il linguaggio dei sentimenti e delle emozioni e quindi l'alfabetizzazione affettiva.

Sia ben chiaro, comunque, che la scuola può diventare *attraente* per gli alunni solo se lo è già per i docenti: passione per l'insegnamento, motivazione professionale, interessi culturali, carisma personale, cultura del cambiamento sono soltanto alcuni dei requisiti che il docente deve man mano conquistare ed esercitare.

E sia altrettanto chiaro che, se si vuole realmente tentare di rendere la scuola, almeno per certi aspetti, attraente, tale proposito deve essere formalmente inserito nel POF, in modo da rappresentare, per ciascun docente e per ciascun team didattico-professionale, un preciso orizzonte progettuale da conquistare concretamente giorno dopo giorno.

Dell'impianto generale dell'organizzazione didattica, in particolare delle sue articolazioni collegialmente programmate e condivise, deve far parte anche il tema dei cosiddetti *compiti a casa*.

Infatti, una delle ragioni di sfiducia e di sospetto verso la scuola, da parte dei ragazzi, è, come ben si sa, rappresentata proprio dai compiti a casa.

Si tratta di un'antica questione che da tempo ha messo sotto accusa tali compiti, sovente molto gravosi, ma anche pedagogicamente poco produttivi.

Infatti, sotto accusa risulta, ormai da tempo, l'intero quadro culturale e pedagogico della vecchia scuola che li ha finora sorretti.

Al di fuori di ogni dogma e di ogni tabù, occorre oggi, con serenità e senza alcun pregiudizio, ripensare tutta la problematica dei compiti a casa, coordinandola con le caratteristiche della scuola contemporanea e, ciò che è più importante, col nuovo profilo esistenziale dei ragazzi del nuovo millennio.

Per intanto, l'eventuale somministrazione dei compiti a casa andrebbe, in ogni caso, ridotta al minimo e, quel che più conta, *orientata e coordinata da un'equipe di docenti facilitatori*, nonché intelligentemente collegata a esigenze apprenditive reali, sostenute da motivazioni profonde.

Altrimenti i compiti a casa, oltre ad approfondire la disparità fra le condizioni socioculturali dei ragazzi svantaggiati e delle loro famiglie rispetto ai ragazzi più fortunati, contribuiranno pesantemente a rendere la scuola ancor meno gradita ed attraente.

5. Itinerari di scuola attraente

Dopo tutte le riflessioni fin qui annotate, appare opportuno soffermarci a riflettere su alcune modalità culturali ed operative volte a favorire e rendere più agevole il cammino, comunque estremamente impegnativo, verso la realizzazione di una scuola attraente.

Ebbene, sappiamo, e lo abbiamo più volte ripetuto, che, in genere, nella scuola, genitori ed alunni, ma anche docenti e pedagogisti denunciano, da tempo, situazioni di stress, di disagio, di malessere, di depressione, di noia, di crisi e comunque di inadeguatezza alle esigenze reali e vive di chi vi lavora, in particolare di allievi e docenti.

Sovente, in effetti, la scuola appare inadeguata rispetto alle sfide della società contemporanea ed alle esigenze delle nuove generazioni.

Occorre ovviamente rivedere i programmi, la didattica, le strutture, l'organizzazione scolastica, la professionalità docente e tanto altro.

E a proposito della professionalità docente, oltre alle tante cose “serie” da dire, non si può trascurare anche un elemento,

per così dire, leggero: *l'insegnante sappia, qualche volta, anche sorridere!*

E possiamo aggiungere: *impari a sorridere!*

Impari, cioè, a vedere *sempre* anche l'altra faccia delle cose, perché c'è *sempre* un'altra interpretazione che merita di essere considerata.

E impari a non assolutizzare il proprio punto di vista, sforzandosi di trasformare sempre la libertà d'insegnamento in insegnamento di libertà: sta qui, in fondo, la più autentica eticità dell'insegnamento.

Il **sorriso** migliora immediatamente il clima della classe, sdrammatizza alcune situazioni conflittuali, valorizza le componenti emotive che, sia detto chiaramente, non sono affatto secondarie, rispetto a quelle cognitive, nella formazione dei ragazzi.

Il sorriso introduce, nel clima relazionale, il senso lieve dell'umorismo che, a sua volta, disvela e sollecita le spesso compresse capacità creative degli alunni e la loro enorme, ma quasi mai valorizzata, carica di autenticità, di originalità e, perché no, anche di pensiero divergente.

L'insegnante che, nel quadro di una più ampia **pedagogia del sorriso**, sappia utilizzare, come strumento didattico, anche il sorriso e quindi le tecniche dell'umorismo, avvertirà subito un'atmosfera più serena e gradevole in classe e percepirà la conquista di un livello nuovo di orizzontalità nelle relazioni con gli allievi.

Nel quadro delle tante intelligenze individuate da Gardner, nella sua analisi dell'intelligenza multipla, non si può fare a meno di mettere in luce anche il valore dell'intelligenza umoristica, fondamento degli snodi articolati della creatività, della fantasia, dell'ironia, della diversità culturale e della divergenza intellettuale.

La tecnica didattica dell'umorismo va ovviamente calibrata in rapporto all'età dei ragazzi, tenendo comunque presente che la capacità di sorridere e di scherzare ogni tanto in classe va di pari passo con la capacità di apprezzare l'altrui umorismo, il che, invero, è parecchio più difficile, ma possibile ed auspicabile.

Il sorriso indica anche la disponibilità all'altro ed una sicura tendenza alla simpatia umana.

La capacità di sorridere di sé e degli altri disvela l'idoneità al distacco dalle situazioni e la disponibilità ad esprimere una valutazione critica dell'esperienza umana: ne può derivare un auspicabile senso di leggerezza *intellettuale* della vita.

È, peraltro, ormai positivamente consolidata, sul piano pratico e su quello pedagogico, anche l'esperienza dei *clown*, nelle scuole e negli ospedali (*clown therapy*) per alleggerire l'atmosfera greve dell'impegno scolastico e della sofferenza fisica e per introdurre un soffio di levità e di serenità, di benessere e di felicità, di gioia e di sorriso.

Il momento umoristico, che si risolva nel sorriso di complicità o nella risata generale della classe, consolida le relazioni interpersonali ed amalgama il gruppo, ma, oltretutto, è di per sé aggregante ed autoremunerativo: come appunto è la gioia.

Naturalmente occorre sapere *quando* sorridere e quando indulgere all'umor: non certo in ogni situazione !

Un'autentica cultura dell'umorismo possiede in sé anche l'intelligenza di intuire immediatamente quando, dove e con chi lo si può utilmente esercitare.

Sul piano più squisitamente didattico-professionale, l'orizzonte della scuola attraente comporta un profondo riciclaggio culturale e tecnico-professionale dei docenti.

Non possiamo, ovviamente, in questa sede, analizzare l'enorme numero di tecniche, di itinerari didattici e di iniziative metodologiche funzionali a tale orizzonte, fra cui, ci limitiamo, a mero titolo di esempio, a citare, purtroppo solo a citare:

- **le tecniche per il miglioramento continuo** dell'attività didattica, previste dai vari percorsi della **qualità a scuola**;
- le metodologie, mai sufficientemente diffuse, relative al **lavoro di gruppo ed alle attività laboratoriali**;
- le opzioni pedagogiche relative alla variegata **cultura della programmazione**, che è alla base del successo o meno di ogni iniziativa didattica;
- le **tecniche docimologiche**, che favoriscono un processo valutativo inteso *soltanto* come autentica relazione d'aiuto, con particolare riferimento al **prezioso ed insostituibile strumento didattico dell'errore**;
- le risorse metodologico-culturali rivenienti da un'appropriata applicazione didattica dell'**educazione alla convivenza civile**;
- le tecniche organizzative mobilitate da una funzionale **cultura della continuità didattica**;
- gli itinerari didattici, sempre utili e produttivi, relativi alle **tecniche della individualizzazione o di una benintesa personalizzazione didattica**;
- le iniziative metodologiche afferenti ai **nuovi modelli della comunicazione e della climatizzazione pedagogica in classe**; e così via.

Se la scuola riuscisse ad applicare efficacemente anche solo una parte di tali opzioni pedagogico-culturali, potremmo, con assoluta sicurezza, dire che si è incamminata verso l'orizzonte della scuola attraente.

In ultima analisi, la scuola attraente non è altro che la buona scuola, la scuola di qualità, la scuola dove l'impegno profes-

sionale e la passione etica e culturale dei docenti orientano tutte le scelte pedagogiche e le opzioni organizzative e didattiche.

A questo punto è però indispensabile presentare brevemente almeno alcune fra le tecniche più significative, specialmente sotto il profilo pedagogico-culturale.

Una tecnica importante e ormai diffusa, per tentare di rendere la scuola – e la vita – più attraenti, è rappresentata dal cosiddetto **pensiero positivo**.

Occorre, in qualche modo, sempre sforzarsi di *pensare positivo*, di vedere e sottolineare le cose buone, cioè gli aspetti positivi delle varie situazioni e quindi immaginare e progettare, sempre e con caparbia, un futuro migliore, magari una speranza o, al limite, soltanto un sogno che prima o poi si potrà concretizzare.

Pensare positivo significa operare decisamente contro la noia, anche attraverso la ricerca insistita di novità utili a far emergere interessi nuovi e più appaganti.

Pensare positivo significa anche riuscire a stabilire sempre le opportune priorità, attraverso la capacità di progettazione e programmazione della propria attività sulla scorta delle cose che ciascuno ritiene veramente importanti per sé.

Il pensiero positivo prevede anche la necessità e la capacità di adattarsi alle varie situazioni, ai cambiamenti e alle persone nuove: il *camaleontismo* è, almeno per certi versi, una virtù che rifugge dal facile e improduttivo ribellismo.

Nel contesto del pensare positivo rientra, in ogni caso, la necessità di cercare sempre la motivazione di ciò che si fa: cercare *e trovare* la motivazione delle proprie azioni significa riuscire ad investire in se stesso e persino a scoprire nuovi aspetti della propria identità.

La tecnica (o la terapia) del pensiero positivo ha recentemente favorito la nascita di una particolare branca della psico-

logia: la **psicologia positiva**, teorizzata in USA da Martin Seligman.

Essa si occupa del *well being*, cioè dello star bene, del benessere personale nello spazio sociale.

La vera novità della psicologia positiva sta nel fatto che lavora sui pregi più che sui difetti delle persone, come, invece, aveva sempre fatto la psicologia tradizionale.

Più che analizzare carenze, deficit e patologie, la psicologia positiva privilegia le abilità e le risorse dei soggetti anziché pensare alla riduzione dei deficit.

È, dunque, una psicologia per le persone comuni, al fine di esaltarne le positività e prevenirne le cadute

È il modo di guardare la vita, dice Seligman, che distingue gli ottimisti dai pessimisti e fa dell'ottimismo un elemento essenziale del successo e del benessere. .

Peraltro, se è vero che ottimisti si nasce, è altresì vero che ottimisti si può diventare. .

L'ottimismo si può sicuramente apprendere, tanto meglio quanto più precocemente.

Donde l'estrema importanza della famiglia e della scuola.

La valorizzazione degli aspetti positivi della vita, del proprio benessere psicologico, delle emozioni piacevoli, delle risorse personali e delle abilità individuali è alla base dell'approccio metodologico della psicologia positiva.

Molte delle tecniche e delle ipotesi d'intervento della psicologia positiva sono applicabili a scuola, anzi sono già in corso di applicazione sia in corsi universitari che nella scuola secondaria e sia in USA che in Inghilterra.

Il successo è dovuto anche alla semplicità del metodo, inteso a evidenziare quanto c'è di buono in ogni ragazzo, scoprendone potenzialità e risorse (che ci sono in tutti, compresi gli svantag-

giati e i disabili) e, di conseguenza, coltivando i campi dell'auto-stima, dell'amicizia, della cooperazione, della solidarietà, dell'empatia, dell'ottimismo e persino dell'umorismo.

In conclusione, senza pretendere, come fanno gli americani, di "insegnare la felicità" a scuola (addirittura come si insegnano le altre discipline), attraverso l'insegnamento della psicologia positiva, possiamo almeno far tesoro di qualche spunto metodologico e di qualche ipotesi culturale in direzione, se non di una utopica pedagogia della felicità, almeno della possibile costruzione di una scuola più attraente, ispirata – perché no? – alla pedagogia della gioia, anzi, come più appropriatamente e meno enfaticamente possiamo oggi dire, alla **pedagogia positiva**.

Molto utili, sul piano didattico, appaiono anche le **tecniche dell'incoraggiamento**, che si basano, in primo luogo, sull'atteggiamento positivo, nei confronti degli allievi, da parte degli insegnanti.

Ben si sa, peraltro, che le aspettative positive del docente influiscono notevolmente sul rendimento dell'allievo, così come le aspettative negative finiscono purtroppo con l'essere confermate: questo è il meccanismo dell'effetto Pigmalione, che trova oggi, nella scuola, quasi unanime consenso.

Occorre, peraltro, tener presente che lo scoraggiamento è proprio una delle cause fondamentali del disagio, dell'insuccesso, della devianza e dell'abbandono scolastico.

Incoraggiamento significa capacità di favorire negli alunni, attraverso l'instaurazione di un clima di fiducia, di rispetto e di stima, un'immagine positiva di sé.

Tale immagine è basata sull'autostima del ragazzo, la quale, a sua volta, è fondata sulla stima che gli altri (docenti e compagni) nutrono nei suoi confronti.

Ciò conferma, secondo l'insegnamento di Adler, anche l'origine sociale dell'autostima nonché il processo prevalentemente sociale della sua formazione. e conferma di conseguenza il grande ruolo della scuola e del docente nel processo di socializzazione dei ragazzi: ne deriva, naturalmente, una particolare e positiva enfasi didattica da accordare al lavoro di gruppo.

L'alunno che percepisce di *contare*, di valere qualcosa per gli altri, di sentirsi non solo accettato, ma anche talvolta valorizzato dai pari, dai docenti, dai genitori, incrementa l'indice della propria autostima, supera i rischi, sempre incombenti, della solitudine, dell'emarginazione, della sfiducia, della demotivazione e della noia e risponde positivamente all'altrui riconoscimento.

Questo meccanismo genera coraggio e fiducia in sé e nelle proprie capacità, stimola a collaborare con gli altri, a stimarli e rispettarli nonché a coltivare interessi ed a perseguirli con tenacia.

Occorre dunque un vero e proprio itinerario di *rieducazione* alla fiducia in se stessi.

Se l'insegnante incoraggia gli allievi, riconoscendo sempre i loro eventuali successi, senza enfatizzarne – come purtroppo spesso accade – gli inevitabili (ma, talvolta, didatticamente utili) errori, insorge e si diffonde nei ragazzi un clima di serenità, di sicurezza, di fiducia nonché di ritrovata, spesso appagante, laboriosità.

Su queste e su altre basi di codesto tipo si può avviare un processo di ricostruzione dell'immagine positiva della scuola che, almeno in alcune occasioni, potrà diventare persino amica ed attraente.

Fra le tante tecniche, in questa brevissima rassegna, non possiamo dimenticare la cosiddetta **tecnica del rispetto**.

Il docente deve sempre avere – e dimostrare di averlo – il massimo *rispetto per i ragazzi*, ma, attenzione, non solo rispetto formale o cortesia esteriore: rispetto significa capacità di attenzione reale e di ascolto *attivo*, anche per andare incontro, per quanto possibile, alle loro esigenze.

Considerato che il tempo della parola concessa ai ragazzi oggi è molto ridotto, sia a scuola che a casa, proprio mentre, al contrario, essi, specialmente gli adolescenti, avvertono prepotente il bisogno di farsi ascoltare e di manifestare il proprio punto di vista, rispetto significa capacità di comunicazione e di dialogo, ma partendo da quella posizione di assoluta orizzontalità agerarchica, che disvela immediatamente la più alta – ancorchè poco praticata – qualità del docente: l'umiltà professionale.

A questo punto, quella che abbiamo chiamato *tecnica del rispetto* diventa vera e propria **cultura del rispetto**.

E rispetto significa altresì preparazione, prossima e accurata, della lezione; capacità di sorridere e di alleggerire ogni tanto il clima d'impegno; sforzo insistito di espungere cadute retoriche o logorroiche della lezione, che deve sempre essere assolutamente chiara e quindi facilmente traducibile in un sintetico schema logico; significa inoltre capacità docimologica sofferta ed accurata, intesa a valutare attentamente le espressioni cognitive dei ragazzi, essendo sempre pronti a chiarire *subito*, con onestà d'intenti, le ragioni del voto eventualmente attribuito.

Il rispetto del docente nei confronti dei ragazzi assume talvolta il ruolo di vera e propria motivazione intrinseca: sforzi, fatiche e persino le ripetitività insistite possono essere accolti e vissuti dai ragazzi se si sentono veramente rispettati.

Il docente, allora e solo allora, sarà in grado di motivarli con estrema naturalezza, addirittura a tal punto da suscitare

sovente la loro libera e responsabile accettazione dell'intrapresa didattica.

6. Pedagogia della gioia come pedagogia positiva

Dopo questa lunga serie di riflessioni, avviamoci alla conclusione tentando di coniugare il concetto di scuola attraente con la pedagogia della gioia o pedagogia positiva, che ne è l'architettura portante.

La pedagogia della gioia vanta una lunga tradizione culturale, che potremmo anche denominare **teoresi della gioia**, la quale va, tanto per fare qualche nome, da **Vittorino da Feltre**, che a Mantova nel 1423 fondava la famosa scuola *zoiosa*; a **Rousseau**, che nel '700, già prefigurava l'educazione funzionale nell'intreccio tra bisogni, interessi e apprendimento. Rousseau propugnava l'educazione assolutamente naturale e quindi non interventistica, indiretta e non direttiva, secondo canoni sviluppati poi da **Rogers**: educazione come conquista personale e apprendimento come autoapprendimento; a **Froebel** che, in pieno romanticismo, nell'800, sanciva definitivamente il ruolo del gioco e delle attività ludico-espressive nell'educazione, anche attraverso i famosi "doni", utilizzabili in una scuola che non può che chiamarsi "giardino" (d'infanzia) e che rappresenta sicuramente un esempio di "ambiente preparato"; a **Claparède**, che nella prima metà del '900, teorizzava la "scuola su misura" dell'alunno, da non considerare più come piccolo uomo o come un adulto in miniatura, ma come soggetto che ha modi e tempi specifici di organizzazione e che trova nel gioco l'asse portante dell'intero processo formativo: non per altro Claparède è considerato il primo teorico della pedagogia del gioco; a **Dewey**, la cui pedagogia è fondata sull'interesse, come motivazione e consapevole giustificazione

dello sforzo; alla **Montessori** che, nella stessa epoca, esaltava, attraverso il famosissimo *materiale di sviluppo*, la libertà e l'autonomia dell'alunno.

Questa elencazione, anche se rischia di diventare pletorica, non può inoltre escludere una serie di autori che, sul tema di una scuola più libera e serena, hanno dato un loro originale contributo.

Ricordiamo, fra gli altri: **L. Tolstoi** e la sua educazione liberale, fondata però sul ruolo carismatico del docente; **G. Lombardo Radice** e l'umanesimo della sua *scuola serena*; **M. Boschetti Alberti** e il libero lavoro; **R. Baden Powell** e il movimento scoutistico; **A. Ferrière** e la scuola attiva, che promuove l'attività spontanea dei ragazzi; **Bertrand Russell** e l'educazione al tempo libero, come educazione all'equilibrio personale ed alla felicità.

Sarebbe troppo lungo continuare, anche perché, nel corso del '900, sono stati numerosissimi gli autori che hanno posto al centro del processo formativo proprio il beninteso ruolo del gioco, della gioia, della serenità e della libertà dei giovani.

Non possiamo però non ricordarne almeno alcuni, che hanno, in maniera particolare, contribuito a definire l'assetto epistemologico di una possibile pedagogia della gioia: Wyneken, Marcuse e Schlick.

Wyneken, teorico del giovanilismo, attraverso la sua "battaglia per la gioventù", approda al concetto di "civiltà giovanile", una civiltà di tipo diverso da quella tradizionale o da quella comunque vagheggiata dalle varie pedagogie e sociologie.

Si tratta di un concetto nuovo di civiltà, pienamente identificata nell'età giovanile, una civiltà comunitaria e solidale, anticonformista e laica, che celebra i valori dell'esistenza nella gioia e nell'altruismo, nel piacere e nella libertà, nella felicità e nella spontaneità.

Riflettiamo: considerato che non è, in genere, di questo tipo l'attuale condizione dei giovani, è veramente compatibile e pedagogicamente legittimabile la scuola di oggi, noiosa ed alienante sotto tanti aspetti, con la vita, la cultura e le aspettative dei ragazzi?

O non è drammaticamente urgente tentare di costruire una scuola realmente attraente?

Marcuse, come si sa, esalta una vita disalienata ed autentica, libera e spontanea, che si identifica in una totalità gioiosa e si risolve nelle componenti della fantasia, del gioco, dell'armonia estetizzante fra naturalità ed umanità.

Egli propugna l'*utopia dell'amore*, specialmente in due scritti divenuti famosi: *Eros e civiltà* (1955), e *L'uomo a una dimensione* (1964), nei quali sviluppa i punti fondamentali di quella che possiamo anche chiamare la sua *pedagogia dell'amore* e che possiamo così sintetizzare:

- il benessere (la felicità) come scopo e misura della vita;
- l'esistenza come gioco, cioè come attività libera e creativa, non alienata come il lavoro nella società industriale ipertecnologizzata;
- i corpi delle persone come organi di piacere, benessere e gioia, non di fatica alienante;
- le forze dell'amore (*eros*) si impongano su quelle dell'alienazione e della morte (*thanatos*);
- coniugare società e felicità, eros e civiltà;
- la storia, per fortuna, ci porta verso una vita sempre più gioco e libertà che fatica, come inconfutabilmente testimonia la vertiginosa riduzione della durata della giornata lavorativa;
- l'uomo a una dimensione è l'uomo alienato e testimonia il conformismo indotto dai mass media: più o meno tutti vedono gli stessi programmi, alla stessa ora, commentano gli stessi eventi, leggono fedelmente gli stessi giornali ogni giorno;

- contro questo sostanziale autoritarismo conformistico e unidimensionale è necessaria la lotta per la liberazione *integrale* della persona (in tutte le sue dimensioni).

Schlick, moderno teorico della pedagogia della gioia, considera la ludicità come la categoria privilegiata per la comprensione della condizione giovanile.

Per Schlick il gioco designa l'autonomia giovanile, cioè l'identità e addirittura l'autosufficienza "culturale" dei ragazzi, la loro genuinità e spontaneità nonché l'endotelicità della loro condotta: il gioco, come peraltro abbiamo già detto, ha il suo fine in se stesso, non è, né può essere (altrimenti non è più gioco) subordinato ad alcuna finalità esterna, perché esaurisce la sua carica vitale nella proposizione stessa dei suoi termini gioiosi.

La giovinezza e il gioco fanno tutt'uno con la gioia, si risolvono pienamente in essa.

Tutti tre sono, per Schlick, valori autosufficienti e non strumentalizzabili e la gioia li riassume tutti: essa è l'unico, vero valore riposante in se stesso.

La gioia si risolve pienamente nella felicità: per Schlick, la gioia e la felicità sono addirittura erette a unico criterio di valore per l'etica e l'educazione.

Qui sta il suo sempre riaffermato edonismo e quindi il suo eudemonismo, il suo ottimismo naturalistico, il suo originale umanesimo.

Fatti questi brevissimi e del tutto incompleti cenni ad alcune linee di una possibile teoresi della gioia, cerchiamo ora di delinearne alcuni profili, con particolare riferimento alla scuola ed alla generale condizione giovanile, nel quadro di una nuova pedagogia, la **pedagogia positiva**.

La gioia, abbiamo detto, è un istinto vitale fra i più profondi e svolge una importantissima funzione nello sviluppo della persona.

La gioia ha i caratteri del gioco: la libertà, il disinteresse, l'autogratificazione, la creatività, l'entusiasmo, la partecipazione.

La gioia è, insomma, giocosità, letizia, beatitudine, contentezza, piacere, felicità; è stato di serenità e di benessere; è pienezza affettiva e disponibilità umana; è espansione emotiva, apertura vitale, slancio comunicativo; è automotivazione, gratuità, bellezza; è qualità della vita.

Ancora. La **gioia è salute**, è pienezza di vita.

La *salute* è, infatti, condizione esistenziale primaria, è linguaggio originario della persona; è gioiosa soddisfazione dei bisogni vitali, è un valore a sé, che trova le sue ragioni in se stessa.

La salute è *gioia di vivere*, armonia spirituale; si realizza in un equilibrato rapporto con il proprio corpo, ma anche con quello degli altri, è comunicazione e serenità d'animo, è ottimismo vitale, è fluente liberazione di energie sane e rigogliose.

La salute è anche capacità di vivere la vita come un'esperienza **positiva**, valida, incrementativa e costruttiva e significa, anche ed essenzialmente, capacità di realizzare un rapporto **positivo** e gratificante con l'esistenza.

Appare ormai chiaro il doppio legame che avvince – e in buona misura identifica – la salute con la gioia di vivere.

Ancor più chiaro appare il rapporto fra gioia e salute, sul piano educativo.

L'*educazione alla salute* bisogna proporsela quotidianamente: non per altro la salute è una conquista che si realizza giorno per giorno.

Ma anche l'*educazione alla gioia* occorre tenacemente accettarla, volerla e programmarla: la gioia – come la salute – è un *valore difficile*.

L'educazione, come d'altra parte l'esistenza, può essere gioiosa o meno: dipende dall'entusiasmo, dalla partecipazione gioco-

sa, dall'autenticità con cui, in primo luogo, gli educatori – genitori ed insegnanti – affrontano il rapporto educativo.

Educare significa alimentare, nutrire, *caricare d'entusiasmo* (da *èduco-as*, più che da *edùco-is*= tirar fuori), partecipare valori gioiosi, comunicare il desiderio di vivere anche per realizzare un obiettivo importante: la formazione di una persona serena e disponibile, aperta, equilibrata, automotivata, cioè **positiva**.

L'educazione tende, in tal modo, a ricaricare continuamente la vita, a rinfrescare l'esistenza, con i valori fondamentali della gioia e della salute. .

Spesso, invece, l'educazione, familiare o scolastica, non carica ma frustra, è uggiosa e demotivante, grigia e rigoristica, materializzata di divieti e di rimproveri: essa rappresenta talvolta l'espropriazione della gioia, che è poi espropriazione della salute, costituendo gioia e salute un rapporto indivisibile

Chiediamoci: ma perché mai la scuola è per tanti ragazzi uno spauracchio, per altri una pena e per nessuno è comunque una condizione gioiosa ed un'occasione attraente?

Ogni docente dovrebbe proporsi di riuscire – e non è facile – a coniugare quotidianamente educazione e gioia: il solo valore *ansiolitico* di una siffatta impostazione educativa favorirebbe enormemente il livello di *salute mentale* dei giovani.

Siamo tutti responsabili della nostra e dell'altrui salute, come della gioia e della sofferenza comune: occorre tentare di evitare, per quanto possibile, che nei nostri figli, nei nostri alunni si sviluppino situazioni di sofferenza psichica.

La scuola ha, in questo campo, un ruolo insostituibile: essa deve *educare a vivere* con la maggior pienezza e partecipazione possibile: l'educazione è, in primo luogo, **educazione alla vita**, che è, a sua volta, educazione allo *sviluppo integrale* della persona, in vista di un nuovo *umanesimo educativo* fon-

dato sui valori essenziali della salute, della gioia, della serenità, dell'equilibrio e della partecipazione.

Persino il *dovere*, in un clima siffatto e proiettato in un registro di educazione permanente, potrebbe essere affrontato e vissuto come un momento atteso e gratificante: appunto come una gioia.

Sta tutto qui il significato, il valore ed il ruolo della scuola attraente.

Infine, se quelli fin qui ricordati sono, sia pure in estrema sintesi, i concetti più significativi di una possibile pedagogia della gioia, la stessa cosa si può dire per una costruenda **pedagogia positiva**, che non ha ancora una sua specifica letteratura né un quadro epistemologica ben definito.

In sostanza, la **pedagogia positiva**, come accade per la **psicologia positiva** (che ha però un suo curriculum ormai ben definito), lungi dal far riferimento a concezioni vetero-positivistiche o a strumentalizzazioni psicoterapeutiche o salutistiche, tende, fra l'altro, con tecniche e metodi specificamente didattico-pedagogici, a favorire il graduale incremento delle capacità personali dell'alunno e quindi a potenziarne tutte le qualità personali, il benessere soggettivo, l'autostima e la creatività nonché la relazionalità sociale.

Peraltro, la pedagogia, proprio perché pedagogia, è, per definizione, **positiva** cioè è sempre costruttiva ed arricchente: *oppure non è*.

Come si nota, si tratta di un tema nuovo ed affascinante in ordine al quale mi permetto di rinviare ad un mio prossimo volume, dedicato all'argomento, in fase di avanzata preparazione.

BIBLIOGRAFIA

- A. ADLER, *Prassi e teoria della psicologia individuale*, Roma, 1949.
- R. BADEN POWELL, *Scoutismo per i ragazzi*, Milano, 1962.
- G. BATESON, *L'umorismo nella comunicazione umana*, Milano 2006; *Verso un'ecologia della mente*, Milano, 2001; *Questo è il gioco*, Milano, 1996.
- F. BELLINO, *Filosofia del successo*, Bari, 2004.
- P. L. BERGER, *Homo ridens. La dimensione comica dell'esperienza umana*, Bologna, 1999.
- E. BERNE, *A che gioco giochiamo?*, Milano, 1967.
- M. BOSCHETTI ALBERTI, *La scuola serena di Agno*, Brescia, 1952.
- J. S. BRUNER ed altri, *Il gioco. Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*, Roma, 1981; *I giochi e gli uomini*, Milano, 1981.
- R. CAILOIS, *I giochi e gli uomini*, Milano, 1981.
- E. DE BONO, *Il pensiero laterale*, Milano, 1967.
- E. CLAPAREDE, *La scuola su misura*, Firenze, 1949; *L'educazione funzionale*, Firenze, 1949.
- O. DECROLY – L. MONCHAMP, *Avviamento all'attività intellettuale e motrice mediante i giochi educativi*, Firenze, 1958.
- A. DELLE FAVE (a cura), *Dimensions of well being*, F. Angeli, 2006.
- D. DEMETRIO, *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Bari, 2003; *Filosofia del camminare*, Milano, 2005.
- J. DEWEY, *Esperienza e educazione*, Firenze, 1949.
- D. DINKMEYER-R. DREIKURS, *Il processo di incoraggiamento*, Firenze, 1974.
- A. FERRIÈRE, *La pratica della scuola attiva*, Firenze, 1948.
- D. FRANCESCATO, *Ridere è una cosa seria*, Milano, 2002.
- E. FINK, *Oasi della gioia. Idee per una ontologia del gioco*, Salerno, 1960; *Il gioco come simbolo del mondo*, Firenze, 1991.
- F. FROEBEL, *L'educazione dell'uomo*, Padova, 1949.

- S. FREUD, *Il motto di spirito e la sua relazione con l'inconscio*, Torino, 1978
- H. GARDNER, *Formae mentis*, Milano, 1996; *L'educazione delle intelligenze multiple*, Milano, 1993.
- E. GOFFMAN, *Espressione e identità*, Bologna, 2003.
- G. GOLDWURM, M. BARUFFI, F. COLOMBO, *Qualità della vita e benessere psicologico. Aspetti comportamentali e cognitivi del vivere felici*, Mc Graw-Hill, Milano, 2004.
- D. GOLEMAN, *Intelligenza emotiva*, Milano, 1996; *Lavorare con intelligenza emotiva*, Milano, 2000.
- C. GUIDO, *La pedagogia della gioia in M. Schlick*, in "Scuola '70", n. 3/1971; *La pedagogia della comunicazione*, in "Scuola '70", n. 4/1972; *La pedagogia montessoriana*, in "M. Montessori: il pensiero, il metodo", vol. I, Firenze, 1993; *IL ruolo dell'educatrice*, "M. Montessori: il pensiero, il metodo", vol. II, Firenze, 1993; *L'educazione affettivo-sessuale*, in "Convivenza civile e scuola", Bari, 2005; *Sulle tecniche didattiche: La continuità educativa*, Bari, 1993; *La didattica della continuità*, Bari, 1993; *La valutazione nella scuola della continuità*, Bari, 1994; *Dispersione scolastica*, Bari, 1995; *Didattica e metacognizione*, Roma, 1995.
- S. HESSEN, *La scuola serena di Giuseppe Lombardo Radice*, Roma, 1954.
- J. HUIZINGA, *Homo ludens*, Torino, 1973.
- G. LOMBARDO RADICE, *Athena fanciulla. Scienza e pedagogia della scuola serena*, Firenze, 1925.
- H. MARCUSE, *Eros e civiltà*, Boston, 1955; *L'uomo a una dimensione*, Boston, 1964.
- M. MEAD, *Generazioni in conflitto*, Milano, 1972.
- M. MONTESSORI, *A new education for the secondary school*, riportato in *The Namta Journal*, vol. 26, n. 3/ 2001; *Il metodo della pedagogia scientifica*, Roma, 1935; *La scoperta del bambino*, Milano, 1950; *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Milano, 1962.
- IL PENDOLO*, Rivista di psicoterapia, Centro Psicologia Clinica, Pescara, aprile 2005 (numero monografico sulla psicologia positiva).
- G. PETRACCHI, *Motivazione e insegnamento*, Brescia, 1990.

- J. PIAGET, *La formazione del simbolo nel bambino*, Firenze, 1972; *Lo sviluppo mentale nel bambino*, Torino 1967.
- G. RODARI, *Grammatica della fantasia*, Torino, 1973.
- C. ROGERS, *La terapia centrata sul cliente*, Firenze, 1970.
- P. ROSENTHAL, *Pigmaliione in classe*, Roma, 1968.
- J. J. ROUSSEAU, *Emilio*, Firenze, 1950.
- P. A. ROVATTI (con A. DAL LAGO), *Per gioco*, Milano, 1993; P. A. ROVATTI, *Il paiolo bucato*, Milano, 1998; *La follia in poche parole*, Milano, 2000; P. A. ROVATTI (con D. ZOLETTO), *La scuola dei giochi*, Milano, 2005, P. A. ROVATTI, *La filosofia può curare?*, Milano, 2006
- B. RUSSELL, *La conquista della felicità*, Milano, 1967; *Elogio dell'ozio*, Milano, 1963.
- M. SELIGMAN, M. CSIKZENTMIHALYI, *Positive Psychology: an introduction*, American Psychologist, 55, 5-14.
- M. SCHLICK, *Natura e cultura*, Vienna, 1952.
- L. TOLSTOI, *Quale scuola?*, Milano, 1975.
- L. VOLPICELLI, *La vita del gioco*, Roma, 1962.
- G. WYNEKEN, *Scuola e civiltà giovanile*, Jena, 1912; *Cos'è civiltà giovanile?*, Monaco, 1914; *La battaglia per la gioventù*, Jena, 1920.
- D. W. WINNICOTT, *Gioco e realtà*, Roma, 1974.
- L. WITTGENSTEIN, *Ricerche filosofiche*, Torino, 1967.
- A. ZIV, *Perché no l'umorismo?*, Emme, 1981.

DUCCIO DEMETRIO *

SCRIVERE DI SÈ, OLTRE LA MEMORIA

Quell'invisibile virtù tra le dita

La scrittura di sè è un'arte umile, fedele e semplice. Quando ce ne avvaliamo, in quegli istanti di frenesia amanuense o di raccoglimento meditativo, centellinando una parola dopo l'altra, diventiamo almeno un poco queste virtù. Esercitiemo l'umiltà di riconoscere che scriviamo senza pretese; ci mostriamo coerenti con un copione da correggere in continuazione (la nostra vita); non badiamo alla forma, ma all'essenzialità e al senso che assumo per noi quel che raccontiamo, in una vera libertà del pensiero e del sentire. Tenere un diario – anche saltuariamente – su fogli sparsi o rilegati, trasformando la propria oralità silente in un appunto visibile, è purtroppo una possibilità che non coltiviamo mai abbastanza; una risorsa latente che aspetta, tacita, di svelarci quanto non sappiamo di quella nostra memoria che solo alla pen-

(*) Professore ordinario di Filosofia dell'educazione e di Teorie e pratiche autobiografiche all'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Fondatore con Saverio Tutino e presidente della Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari (www.lua.it).

na si dischiude. Ricordare con le parole, condivise o in soliloquio; rammentare in un lampo del pensiero, è fugace sua cattura: solo le dita riescono ad aggiungere al passato ritrovato altra materia per comprenderne i segni. Scrivere di sé è sempre un ricordare, pur senza ricordi precisi. Sempre, la scrittura di cui ci serviamo, viene da qualcosa che abbiamo imparato a fare, a imitare, a invidiare in altri più grandi di noi, già alfabeti, nel tempo immemore dell'infanzia.

La penna ci racconta di noi e di quel che più ci è oscuro: per questo una modesta matita può e sa mostrarci, ogni volta, diversi e nuovi in quel che pensiamo di essere o di essere stati. Siamo quindi sempre una scrittura potenziale, in attesa che l'autore che non sappiamo d'essere ancora si decida di avvalersene. Quando incominciamo a scrivere di quel che andiamo vivendo (già rivivendolo in altro modo, a nostro modo) scopriamo – e con sorpresa – di essere i più autentici destinatari, i primi attori e gli interpreti di quanto già ci appartiene di diritto. La penna cuce ferite senza rimarginarle del tutto, consentendoci di vederle in faccia con il coraggio di ricominciare senza volerle cancellare. Così facendo ci sentiamo a casa(ospiti accettati di noi stessi) e, in poche righe, ne usciamo. Per scrutare ciò che l'esterno può ispirarci. La scrittura rinchiude e schiude, in un movimento continuo troppe volte non riconosciuto. Anzi, respinto o negato: forse per paura di lasciare tracce, indizi troppo intimi in grado di svelare altre immagini di noi; forse per scarsa fiducia nel valore della memoria. Se questa scrittura, come ogni scrittura personale, è già memoria e non ne facciamo uso, è nei confronti della memoria in quanto tale che ci mostriamo scettici e ostili. Meno umani, più disposti al disumano.

È, questa, un'attività certo impegnativa, che esprime un attaccamento alla vita, una caparbia voglia di non dimenticarsi di esi-

stere pur nei momenti peggiori. Scaturisce più che dal desiderio di avere a disposizione un confidente personale, dalla tenacia e dalla resistenza contro il nostro un poco quotidiano morire.

Scrivere ci trasforma e ci riconsegna al giorno nuovo: forse non sempre mutati, ma senz'altro meno assopiti nel mentre ne facciamo diretta esperienza, specie se prolungata, regolare e accanita. Non è soltanto dunque un genere letterario(o soltanto espressivo) senza ambizioni: pian piano, può divenire uno stile di vita, un'abitudine che può mancarci se più del dovuto si assenta da noi. Chi l'ha respinta, prima o poi ad essa è tornato. Come in amore, nel camminare e nel pensare necessari. Lo scrivere educa anche il nostro senso morale, il senso di "stare al mondo" e non soltanto per sè, poiché ci insegna a osservare, a riflettere, a rallentare i minuti. A capire gli altri, ad aspettarne e spiarne i mutamenti, prima di esprimere su di essi giudizi troppo frettolosi. Ci insegna a chiedere a costoro di fare lo stesso con noi. Diventa, a lungo andare, oltre ad un modo di essere, una condotta filosofica, persino una sapiente disciplina intellettuale. È indizio certo dell'assunzione di una responsabilità permanente, un "dovuto" che sfuma però senza interpellarci, se non l'incalziamo interrogandolo.

La scrittura è sempre al nostro servizio, anzi in totale nostra balia; è un'ancella che si accontenta di ben poco. Ma è disposta a farsi, con il nostro consenso, una tiranna che ci sprona a non lasciarci andare, a riempire il vuoto che ci tenta e circonda. Le è però necessario il desiderio, pur distratto e impacciato, di voler lasciare memoria di quel che si sta vivendo nell'attimo fluente o che si incontrò in un altro luogo. È un'arte a domicilio che non nutre ambizioni, poichè è una tecnica narrativa di tipo primitivo, che non ama la carta stampata, che alle origini non poteva nemmeno supporre l'invenzione. I primi diari venivano incisi su mor-

bida cera, nella polvere, sulla argilla. Per questo, forse, ancor oggi preferisce gli angoli di strada e i siti appartati per mutare un'intuizione in una ramatura di parole. Dove si possa anche decidere di abbandonarle, sminuzzandole, più leggere al vento o in un cestino di carta straccia. Il liberarcene, con stizza e poi rammarico, non ci evita però la nostalgia di quel che di noi più non potremo sapere, pur malcerto e ingenuo epigramma, biglietto con un pensiero confuso.

Essa è, ancora, il nostro non –luogo interiore e privato, al sicuro nelle tasche: è la fuga dietro l'angolo che non sappiamo o vogliamo raccogliere nelle concitate necessità della usuale frenesia. È, ovunque ci si trovi, a “portata di mano”; una risorsa per imparare ad entrare, sostando in esse in diuturno transito, nelle regioni arcane ed acri dell'esistenza. In quelle lasciate alle spalle, in quelle di cui nulla intuiamo. Ci è compagna nel nostro bisogno di segreti e invisibilità, ci sollecita a connettere immagini ad istanti che credevamo già ingoiati dall'oblio; ci impedisce di affogare quando ci stiamo perdendo nella troppa folla e persino nella eccessiva nostra solitudine.

La scrittura di sé è quasi un 'isola' per sentirsi girovaghi in uno spazio apposta ritagliato e arredato a nostra misura, mentre ne asseconiamo l'impellente richiamo. È un promontorio che si insinua ad esplorare a tentoni quanto potremo ancora diventare: rasenta nuovi confini, immagina oltre i crinali. E, 'soprattutto', un simbolo della nostra impensata ricchezza, che ci è ignota finché non iniziamo a raccogliere le parole (le solo nostre parole e frasi) in ordinate sequenze più che in caotiche misture. In ogni caso, incide i graffiti del nostro aver vissuto e vivere prima di tutto nel nostro cervello, che li crea ricreandosi.

Una nota personale, presa in tutta fretta – quasi rubata su un sedile improvvisato, a un tavolino di caffè – ci educa ad essere scabri, a mitigare quegli eccessi verbali che frastornano le notti e i giorni, nei vortici di parole dagli altri creati.

Su un quaderno, riaperto quando avvertiamo sia giunto il momento, lasciamo tracce di pensiero, sensazioni, litigi, godimenti, atroci dolori dei nostri “giorno per giorno”.

Se le abilità per farne un buon uso, solerte o episodico, sono modeste(saper combinare insieme segni, poter disporre di una superficie minuscola pur effimera su cui distenderli)il suo intento lo è ancor meno.

Marginali, irrilevanti, per non dir banali, potrebbero apparire ad occhi estranei e insistenti quelle pagine che allora è meglio non mostrare mai a chicchessia. Lo scrivere con sincerità e inesperta innocenza di sé, non certo per esibizionismo, dilata la nostra pensosa intimità. Nella percezione di un interiore dominio assoluto, nell’ebbrezza di poter scegliere se conservarle o cancellarle queste nostre orme. Scrivendo soltanto qualche scarna parola evocativa, poche righe possono bastare, reinventiamo per ritrovarle, trattenerle, conservarle, certamente non tutte le cose del mondo, soltanto quelle che ci stato dato, per avventura o progetto, di toccare, di attraversare, di molestare o di subire.

La scrittura di sé non ama l’astrattezza, attinge al calamaio delle impressioni che cose, natura, affetti, sentimenti le offrono. Per ottenere ciò, la penna si immerge frugando il fondo del calamaio nel nostro, sempre nostro, reale: in ciò che abbiamo creduto di vedere o di sapere nella sua *imprevedibilità*. Mai infatti, prima di aver dato vita a queste scritture brevi, affioranti via via dal biancore, sappiamo bene quel che ci accadrà di leggere giunti alla fine della pagina. Esauriti i margini di un libro, ripiegato il biglietto abbandonato per pudore in una casella amica, su un cu-

scino, in una borsa. La penna modifica l'intenzione originaria in un approdo inaspettato. Iniziamo per confermare un 'impressione', concludiamo con una incertezza. Non vi è, qui, trama di romanzo da escogitare, assente è la preoccupazione di ricorrere a capitoli o a note. La scrittura di sé è la nostra libertà che si giova e avvale dell'irrealtà, della finzione principiante e pur maldestra che produce aurorali ed acerbe intuizioni letterarie, filosofiche, poetiche.

Uno scrivere così ci rende storiografi di noi stessi (quando ci studiamo nelle nostre cronologie); romanzieri potenziali (quando cerchiamo le trame e gli intrighi già creati e vissuti); osservatori solerti e meticolosi di quel che gli occhi ci restituiscono e di quanto sfugge ad ogni primo sbadato sguardo.

Ci fornisce del mondo una versione capace di confortarci, per il suo potere immenso di mimesi, di "mimare" quanto ci circonda ed obbliga. Il che la rende sempre non ordinaria nelle nostre mani; ci fa comprendere che possiamo sorpassarci, ci aiuta a valicare le nostre miserie. Ci accorgiamo, avvalendocene con maggiore competenza e accuratezza, alla ricerca di un suo perfezionamento progressivo, che può trasformare il sensibile appena abbozzato in mondi nuovi. La scrittura è quel lavoro di approssimazione infinita al concreto, che rende ogni evento efferato e inaffidabile. Ci fa per questo più cauti, meno assertivi, più disponibili ad accettare il dubbio come suprema vocazione intellettuale. La sua illusorietà non ci esalta, ci rimpicciolisce e contiene. La sua autocorrezione si rende interminabile e per questo fa di noi persone più prudenti e operose.

Quando, da acerba, la scrittura matura

Se tale esigenza iniziamo ad avvertire, vuol dire che è giunto il momento in cui la scrittura personale, ormai nostra compagna di vita(senza pretese e ambizioni), sta avvisandoci che vuole mutare se stessa e il suo peso. La sua vocazione si fa altra. Quei mille frammenti scritti in precedenza ci chiedono di non filiarne altri simili; si rendono generativi di nuove tentazioni, vogliono oltrepassare i propri limiti. Entrano essi e di prepotenza nello stadio maturo dello scrivere di sé. Ciò accade quando viene il momento in cui tutto quell'andare a zonzo che la scrittura – un po' in anarchia – sognava di fermare sulle pagine disordinate, spesso perdute o svogliatamente riposte, non le basta più, non ci basta più. Il dilettante di penna vuole cimentarsi con una nuova stagione e si dedica all'impresa con una scrittura più audace. Più non le o gli sono sufficienti gli sparsi appunti, i diari, i notes di viaggio. Insorge il desiderio di ripercorrere, fin dove sarà possibile, la propria storia da cima a fondo, in lungo e in largo, in panoramiche retrospettive meticolose. In quell'istante, prende forma il progetto autobiografico. La scrittura ci fa capire che è giunto il tempo di abbandonare un'adolescenza pur generosa. Ha bisogno di avvalersi di una maggiore ponderazione, di ricorrere a cancellature e revisioni, di cercare non uno ma più fili del discorso, di ridare compostezza alle tante memorie sopravvissute e in parte disegnate su quei diari.

L'autobiografia, l'età adulta della scrittura di sé, non è mai stata, fin dalle sue più antiche origini, soltanto un cammino a ritroso, ordinato e ben scritto, per ritrovarsi. Fu, in tempi lontani e continua ad esserlo, anche un genere civilmente importante per chi lo coltivò o l'adottò per una maggiore comprensione e interpretazione del proprio male di vivere.

Il che rese e rende tuttora l'autobiografia un movimento di scrittura e di pensiero costituito da scrittori e scrittrici che non si conoscono. È una folla di solitudini che cercano nella scrittura un conforto che occorrerebbe ascoltare e leggere, riunire almeno di quando in quando.

I circoli di scrittura in una città di sconosciuti che potrebbero riconoscersi scrivendosi non solo on line, sono un avamposto che può riproporre momenti aggregativi preziosi e non solo per un autocompiacimento. Come già si rivelano tali laddove vadano creando tessuti memoriali metropolitani di narrazione di sé. In presenza non per il tramite di circuiti medial. Laddove si stiano impegnando nell'invenzione di mnemoteche di territorio, per la diffusione intra e intergenerazionale della cultura della memoria Poichè essa mira a qualcosa di ben più complesso della promozione di racconti e storie scritte in prima persona per il piacere della propria, privata persona. Per la cerchia di pochi amici e sodali. Potrebbe diventare questa folla, e potenzialmente lo è già, un comportamento collettivo riconosciuto, una linea di tendenza esemplare – e quindi un'entità culturale e sociale – in aperta polemica nei confronti di ogni atto, abuso, gesto implicito di cancellazione della nostra individualità e della stessa libertà di ricordare e di generare memorie. Un segno tangibile, inoltre, della volontà di opporsi alle molteplici strategie incivili, inumane, disumane volte esplicitamente a sopprimere e a rimuovere le culture del ricordo. In nome in una società del presente e dell'istante, della velocità e della brevità. La scrittura può presiedere dunque alla “riparazione” anche sociale di quanto si è frantumato; instaura un altro ordine nella ricor-danza, ispirato da forte passione politica. Le parole, facendosi pagina del presente e del passato non solo remoto, da leg-

gere e gridare ad alta voce, aiutano a sciogliere i grumi di tristezza e desolazione che gravavano come pesi altrimenti non attenuabili, perché sanno anche rinunciare ai loro segreti, alle loro intimità. I sentimenti di pena che non trovavano ascolto mutano così il loro rifugio solitario in una esperienza di partecipazione, quando vien loro offerto un teatro di strada. Uno spazio in cui raccontare che significa scrivere di sé nelle diverse fasi di quella nostra vita parallela che è la stessa facoltà di scrivere.

La scrittura di sé liberandosi della sua malattia giovanile, pur necessaria alla sua crescita, si trasforma ritrovando la trama e le ragioni delle proprie origini, attraverso la denuncia dei misfatti degli oblii cercati. La scrittura ormai autobiografica, riconquistata la via della reciproca solidarietà, contribuisce ad accrescere l'impegno di chi in essa, analizzando se stesso, scopre che la sua storia assomiglia a quella degli altri. La propria storia divenuta libro in pubblica lettura, non importa se stampato, una volta che sia giunta a questa svolta, può dunque uscire dalle rischiose stanze della propria segregazione per imboccare le vie plurime che conducono alla polis.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- D. DEMETRIO, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, R. Cortina, Milano, 1996
- D. DEMETRIO, *Autoanalisi per non pazienti. Inquietudine e scrittura di sé*, R. Cortina, Milano, 2003
- N. FERRARI (a cura di), *Ad occhi aperti. La relazione d'aiuto alla fine della vita e nelle esperienze di perdita*, Ed Libreria Cortina, Verona, 2005

- S. FERRARI, *Scrittura come riparazione*. Saggio su letteratura e psicoanalisi, Laterza, Roma - Bari, 1994
- I. GAMELLI (a cura di), *Il prisma autobiografico*, Unicopli, Milano, 2003
- L. MORENI, *Lo specchio del racconto: educare alla relazione e curare con la scrittura*, Unicopli, Milano, 2003

PIERO CATTANEO

LA SCUOLA ITALIANA TRA AUTONOMIE E RIFORME: CAMBIAMENTI PROGETTUALI E VALUTATIVI *

Milano, 1. 05. 06

1) Quali cambiamenti sul piano della progettualità?

1. 1 Dal Profilo educativo culturale e professionale (PECUP) alle Unità di apprendimento (UdA)

Le innovazioni introdotte dalla riforma del sistema di istruzione e quello di istruzione e formazione modificano, e in modo particolarmente evidente e significativo, le prassi progettuali, organizzative e gestionali delle singole istituzioni scolastiche.

I cambiamenti resisi necessari sul piano progettuale riguardano tutti i livelli di progettazione e di programmazione previsti anche dalle norme precedenti.

* N. B. Questa relazione è stata redatta l'1/5/2006 dall'Autore e quindi rispecchia la situazione precedente rispetto al "cacciavite" del Ministro Fioroni.

I curatori del volume la pubblicano, oltre che per ragioni di doverosa testimonianza storica, anche perché è ricca di spunti di riflessione e di stimoli culturali, specialmente per quanto concerne il primo ciclo.

Normalmente tali livelli fanno riferimento ai diversi soggetti programmatori: il Collegio dei Docenti a livello d'Istituto; i Consigli di Classe e/o di Interclasse, oppure di team o di dipartimento disciplinare, a livello intermedio; e infine a livello di singolo docente.

In molti istituti scolastici sono previsti altri soggetti di programmazione, dalle commissioni ai comitati, ai gruppi di progetto, e spesso sono riconosciute anche funzioni di project leader a quei docenti che coordinano i vari soggetti collegiali con compiti progettuali o che gli stessi progettano iniziative ed azioni educative e/o didattiche per la scuola.

La legge n. 53/2003 e i decreti legislativi attuativi, come si è detto, incidono su prassi progettuali consolidate e pongono dei vincoli che ogni istituzione autonoma è tenuta ad osservare, pur avendo la possibilità di esercitare la propria autonomia didattica, organizzativa di ricerca, sperimentazione e di sviluppo nell'ambito dei margini di discrezionalità riconosciuti dalle norme stesse.

I cambiamenti più ricorrenti sul piano progettuale riguardano:

a) a livello di istituto l'elaborazione del Piano dell'Offerta Formativa. Questo documento è reso obbligatorio dall'art. 3, c. 1 del Capo II del DPR n. 275/99 (Regolamento sull'autonomia) che recita: "Ogni istituzione scolastica predispone, con la partecipazione di tutte le sue componenti, il Piano dell'offerta formativa. Il Piano dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia".

Il secondo comma dello stesso articolo ribadisce che il Piano dell'offerta formativa deve essere corente con gli Obiettivi Ge-

nerali ed educativi dei diversi tipi e indirizzi di studi, determinati a livello nazionale. Ora la riforma del sistema di istruzione e di istruzione e formazione tramite le “Indicazioni Nazionali per i piani di studio personalizzati”, presenta tali obiettivi generali dei processi formativi (OGPF) e soprattutto definisce gli esiti formativi da garantire ai cittadini italiani al termine dei due cicli (Primo ciclo mediamente a 14 anni, Secondo ciclo mediamente a 19 anni) con la pubblicazione dei Profili Educativi Culturali e Professionali riferiti, appunto, alle due tappe del sistema di istruzione.

Sempre l’art. 3 del DPR 275/99, nei commi 2 e 3, sottolinea che 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. Il POF (Piano dell’Offerta Formativa) riflette inoltre le esigenze del contesto locale, tenendo conto della programmazione territoriale dell’offerta formativa.

Quindi l’organo collegiale che elabora il POF tiene conto delle proposte e dei pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni anche di fatto dei genitori e, per le scuole secondarie di 2° grado, degli studenti.

Il Piano dell’offerta formativa è elaborato e deliberato dal Collegio dei Docenti e viene adottato dal Consiglio di Istituto.

Il DPR n. 275/99 tuttavia non indica in maniera puntuale e vincolante i “contenuti” del POF e non fornisce neppure orientamenti o suggerimenti per la sua organizzazione interna.

Le prassi progettuali dei vari Collegi Docenti di questi anni, la circolazione delle informazioni tra dirigenti e docenti delle varie istituzioni scolastiche, le pubblicazioni sul POF e sulle attività progettuali, hanno di fatto reso simili per non dire quasi sovrapp-

ponibili i vari POF, almeno sotto l'aspetto formale, che mediamente presentano le seguenti parti o sezioni:

- a) le scelte culturali, educative sulla base dei bisogni formativi degli allievi;
- b) le scelte organizzative relative ai tempi scuola, agli orari, alle attività didattiche, ai servizi interni alla scuola, ai rapporti interni tra le varie componenti, ai rapporti tra scuola e territorio;
- c) le tipologie di attività disciplinari e trasversali alle varie materie o ambiti disciplinari o altre attività educative;
- d) la memoria storica della scuola relativa alle eventuali trasformazioni della scuola nel tempo (forme di sperimentazioni; aggregazioni tra istituti; cambiamenti di utenza; variazione di sedi; ecc.), a decisioni circa funzioni e compiti consolidati nel tempo, a modalità gestionali assunte nel tempo (verifiche, valutazioni, attività opzionali, iniziative di accoglienza degli allievi, eventi e/o manifestazioni ricorrenti e caratterizzanti l'identità dell'istituzione scolastica);
- e) i progetti migliorativi delle attività ordinarie visti come un valore aggiunto alla qualità dell'offerta culturale e formativa della scuola (es. Progetto Orientamento; Progetto Potenziamento della lingua straniera; Progetto Interculturale, ecc.);
- f) eventuali organigrammi circa ruoli, funzioni e compiti, con riferimento anche alle funzioni strumentali previste dalla legge sull'autonomia; delibere del Collegio dei Docenti e del Consiglio di Istituto o di Circolo circa l'approvazione del Bilancio e/o del riparto del Fondo d'Istituto; ecc.

Il d. lgs. n. 59/2004 e il d. lgs. n. 226/2005, come già accennato, introducono il PECUP (Profilo Educativo, Culturale e Pro-

fessionale) rispettivamente per il Primo e per il Secondo Ciclo. Ciascuno dei due Profili è articolato come segue:

- alcune considerazioni sul significato del profilo
- tre nuclei teorici relativi all’Identità, agli Strumenti culturali e alla Convivenza Civile
- una sintesi delle competenze complesse da far acquisire agli allievi entro il termine del ciclo di studi di riferimento.

Il PECUP assume valenza obbligatoria nel momento in cui gli esiti indicati andranno certificati sul piano della valutazione degli apprendimenti.

La CM n. 84 del 10. 11. 2005 (Indicazioni per il Profilo nel Primo Ciclo) prevede, tra i vari documenti da inserire nella sezione A del Portfolio (obbligatorio e a struttura non modificabile), proprio quello denominato “Certificazione delle Competenze”.

Questo documento andrà compilato al termine del Primo Ciclo e le certificazioni secondo i parametri proposti (elementare, maturo ed esperto) riguarderanno proprio gli Strumenti culturali (cioè le competenze acquisite tramite le attività disciplinari), l’Identità e la Convivenza Civile.

Da tutto quanto esposto deriva che il PECUP incide e incide notevolmente sul Piano dell’Offerta Formativa di ogni singola istituzione scolastica. Ciascun istituto infatti dovrà esprimere nel POF le scelte culturali, le attività educative e le modalità da condividere a livello di istituto circa lo sviluppo e la promozione dell’identità personale degli allievi, i livelli di apprendimento delle competenze disciplinari, le tematiche e le problematiche relative alle sei educazioni che formano il nucleo teorico della Convivenza Civile. Queste ultime scelte sicuramente dovranno essere particolarmente fondate sulle effettive esigenze degli allievi, sulle priorità degli interventi da realizzare anche in relazione alle iniziative intraprese a livello di territorio sulle medesime te-

matiche e/o problematiche. Ovviamente queste andranno poi affrontate nell'arco dei vari cicli e quindi richiederanno anche delle distribuzioni degli argomenti nel tempo, proprio in relazione ai bisogni e all'età degli studenti.

Altro elemento da considerare è dato dal fatto che il PECUP si riferisce agli esiti da garantire al termine del ciclo considerato, quindi i POF per i "segmenti" intermedi del ciclo stessi indicheranno i livelli e/o le tematiche e le problematiche più rispondenti alle esigenze educative e alle scelte metodologiche e didattiche del periodo considerato (es. scuola primaria nell'ambito del Primo Ciclo).

b) a livello intermedio, cioè a livello di Consiglio di Classe e/o di Interclasse, di team e/o di dipartimento disciplinare. Gli esiti di questo livello progettuale, nel periodo antecedente la riforma e sulla base delle norme vigenti, venivano raccolti in documenti variamente denominati: Programmazione del Consiglio di Classe o di Interclasse; Piano di lavoro collegiale; Piano annuale di lavoro del team o del Consiglio di Classe ecc.

Ora i decreti attuativi della legge di riforma sopra ricordati contengono le Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati.

Gli esiti della progettazione intermedia dovrebbero figurare nei Piani di Studio Personalizzati.

A questo riguardo, la domanda più ricorrente tra gli addetti ai lavori è una: cosa sono i Piani di Studio Personalizzati? A cui seguono altre domande circa i contenuti, la destinazione, i soggetti che elaborano e compilano i Piani di Studio, i tempi di consegna, i rapporti tra Piani di Studio Personalizzati e Portfolio, ecc.

Nel d. lgs. n. 59/2004 (allegati b e c) il Piano di Studio Personalizzato viene definito come "l'insieme delle Unità di Ap-

prendimento effettivamente realizzate, con le eventuali differenziazioni che si fossero rese opportune per singoli alunni”. Inoltre, sempre nello stesso decreto, si ribadisce che il Piano di Studi Personalizzato (PSP) resta a disposizione delle famiglie e dal Piano di Studi Personalizzato si ricava anche la documentazione utile per la compilazione del Portfolio delle competenze individuali.

Quindi il Piano di Studio Personalizzato assume la valenza di un documento che alla fine del ciclo dovrebbe consentire una scelta degli indirizzi formativi del secondo ciclo non soltanto ponderata e responsabile ma anche collocandola sia attraverso esperienze nelle attività ordinarie sia in quelle opzionali aggiuntive facoltative. Il Portfolio delle competenze dovrebbe di conseguenza registrare e sancire tale scelta con adeguate documentazioni. Il Piano di Studi Personalizzato, a sua volta, rappresenta il percorso, la traccia di fatto seguita dall’allievo attraverso le attività obbligatorie comune a tutti gli allievi della classe e quelle scelte che caratterizzano il percorso del singolo allievo.

Il problema che molti dirigenti e docenti si pongono di fronte all’elaborazione del Piano di Studi Personalizzato è generato dall’ambiguità o meglio dalla contraddizione concettuale tra la dimensione previsionale di una qualsiasi azione progettuale, quindi anche del Piano di Studi Personalizzato, e il fatto di essere definito come un “consuntivo” delle Unità di Apprendimento effettivamente realizzate nell’arco del tempo (anno, biennio, ciclo?).

Quindi si tratta di “coniugare” la previsionalità di un qualsiasi piano d’azione, e pertanto anche di ogni Piano di Studio Personalizzato, e la documentazione di un qualsiasi percorso formativo seguito da ciascun allievo.

A questo proposito va subito precisato che un percorso educativo e didattico realizzato all’interno di un’istituzione scolastica

autonoma presenta certamente dei vincoli correlati con le norme degli ordinamenti, con le scelte fatte dal Collegio dei Docenti e dalle singole équipe pedagogiche (denominazione che si riferisce ai Consigli di Classe e team, eventualmente allargato a docenti non assegnati alla classe e a esperti esterni alla scuola) con le scelte effettuate dagli allievi e dalle loro famiglie.

In sintesi il Piano di Studio Personalizzato diventa pertanto un documento che indicherà in maniera chiara:

- a) i dati anagrafici dell'allievo/a a cui il piano si riferisce;
- b) la scelta del "tempo scuola" fra quelli proposti dall'istituto che l'allievo frequenta, data la possibilità di ogni scuola di offrire tempi scuola differenti sulla base di quanto previsto dagli ordinamenti nazionali (es. orario obbligatorio) e di quanto offerto dalla scuola per le attività aggiuntive, opzionali e/o facoltative (a seconda del ciclo scolastico);
- c) le attività opzionali obbligatorie, cioè le opportunità di scelta offerte agli allievi rispetto a materie obbligatorie e che presentano aspetti opzionali per allievi e famiglie: ad esempio le attività alternative all'insegnamento della religione cattolica; la lingua comunitaria tra quelle offerte come seconda opportunità (se la scuola offre più lingue straniere), ecc. ;
- d) le Unità di Apprendimento effettivamente realizzate; in questo caso si tratta di registrare sul Piano di Studio Personalizzato gli elementi essenziali dell'Unità di Apprendimento (es. ambito di sapere/problematica o tematica; durata; periodo di realizzazione; obiettivi formativi personalizzati o competenze di fatto acquisite dall'allievo/a; valutazione e/o certificazione del livello di acquisizione delle competenze).

Al riguardo della registrazione delle Unità di Apprendimento nel Piano di Studio Personalizzato, si è aperto un confronto nelle singole scuole e tra scuole circa le necessità e l'obbliga-

torietà di registrare tutte le unità di apprendimento effettivamente seguite da ciascun allievo, quindi sia quelle inter o multidisciplinari sia quelle disciplinari, sia quelle riferite alle materie o attività obbligatorie sia quelle collegate con le attività opzionali e facoltative;

- e) eventuali note e/o osservazioni da parte dell'équipe pedagogica oppure alcune note, se è il caso, del docente con funzione tutoriale rispetto alla classe e/o all'alunno/a cui si riferisce il Piano di Studio Personalizzato;
- f) a livello del singolo docente, la cui attività progettuale personale era documentata da una programmazione individuale relativa alla propria/e materia/e di insegnamento o ambito disciplinare o attività educativa, variamente denominata da Piano di lavoro annuale, quadrimestrale o trimestrale o Piano di lavoro settimanale o mensile.

Oggi al docente viene chiesto di contribuire alla progettazione di Unità di Apprendimento inter o multidisciplinari proposte dall'équipe pedagogica, selezionando quei saperi disciplinari e quelle abilità specifiche funzionali alla realizzazione dell'Unità di apprendimento in esame. Nulla vieta che il singolo docente possa progettare, a sua volta, unità di apprendimento disciplinari o unità didattiche o altre tipologie di percorsi didattici funzionali a far conseguire agli allievi quegli obiettivi specifici di apprendimento come previsti dalle Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio personalizzati.

Non tutti gli OSA (Obiettivi Specifici di Apprendimento) possono essere conseguiti tramite le unità di apprendimento, quindi il singolo docente potrà ricorrere ad altre soluzioni e modalità didattiche la cui progettazione può ricorrere a modelli didattici che non necessariamente devono coincidere sempre e comunque con le Unità di Apprendimento.

Il registro orario personale può rappresentare un utile strumento di “tenuta” del processo di insegnamento/apprendimento con l’annotazione delle scelte contenutistiche, metodologiche, di tempo e delle verifiche e relative valutazioni riportate da ciascun allievo.

1. 2. Alcune proposte operative

Per facilitare la realizzazione dei molti cambiamenti introdotti dalla riforma del sistema dell’istruzione e della formazione professionale, si presentano alcune indicazioni operative e alcuni esempi di strumenti utili ai fini della progettazione:

a) Dal PECUP (Profilo Educativo Culturale e Professionale) al POF (Piano dell’Offerta Formativa)

Si tratta di uno schema-guida per il Collegio dei Docenti chiamato ad adeguare il POF dalla scuola alle Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzato.

(vedasi schema del dossier sull’educazione alla convivenza civile)

b) Dal POF alle linee progettuali elaborate da ciascuna équipe pedagogica

c) Dalle linee progettuali dell’équipe pedagogica alla progettazione dell’Unità di Apprendimento

Scheda di progettazione dell'unità di apprendimento

Titolo			
DATI IDENTIFICATIVI	Anno scolastico		
	Scuola		
	Destinatari		
	Insegnanti coinvolti		
1) ARTICOLAZIONE APPRENDIMENTO	Apprendimento unitario da promuovere	Declinazione dell'apprendimento	Riferimenti ai Documenti
		unitario in obiettivi formativi	
		personalizzati (OFP) con relativi	1) (A LIVELLO NAZIONALI):
		standard):	
	Compito unitario in situazione		PECUP.....
			OGPF.....
			OSA (descritti nelle schede di espansione disciplinare)
	Prodotto		2) (A LIVELLO DI ISTITUTO):
			POF
			PROGRAMMAZIONI PRE-GRESSE
2) MEDIAZIONE	Metodi	Ruoli/Funzioni	
DIDATTICA			
	Tempi		
	Soluzioni organizzative		
3) CONTROLLO DEGLI APPRENDIMENTI	Verifica e valutazione delle competenze	Documentazioni	
		Portfolio	
		Piani di Studio Personalizzati	

PIANO DI STUDIO PERSONALIZZATO

Alunno/a _____

Classe _____

Anno Scolastico: 2005-2006

1. Tempo scuola

- ☐ 27 ore settimanali
☐ 29 ore settimanali
☐ ... ore settimanali

2. Attività opzionali aggiuntive facoltative annuali

- ☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐

3. Opzioni nell'ambito delle attività obbligatorie annuali

- ☐ Lingue Comunitarie ☐ Francese
☐ Tedesco
☐ IRC (Insegnamento della Religione Cattolica) ☐ Sì
☐ No

4. Prospetto delle Unità di Apprendimento inter/multidisciplinari

N° o Titolo UdA	Durata h	Competenze acquisite	Eventuali note valutative

5. Prospetto delle Unità di Apprendimento opzionali aggiuntive facoltative e/o di altre esperienze

N° o Titolo UdA	Durata h	Competenze acquisite	Eventuali note valutative

6. Eventuali note e/o osservazioni dell'équipe pedagogica

7. Eventuali note e/o argomenti del docente con funzioni tutorali

Luogo e data	Il docente tutor
	Il Dirigente Scolastico

2) Quali cambiamenti sul piano della valutazione degli apprendimenti?

2.1. *La valutazione degli apprendimenti e la certificazione delle competenze nella normativa scolastica*

Il DPR n. 275/1999 (Regolamento sull'autonomia) prevede che le scuole individuino le modalità e i criteri di valutazione degli alunni nel rispetto della normativa nazionale ed i criteri per la valutazione periodica dei risultati conseguiti dalle istituzioni scolastiche rispetto agli obiettivi prefissati.

A sua volta la legge n. 53/2003 (Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale) afferma che *“la valutazione, periodica e annuale, degli apprendimenti e del comportamento degli studenti del sistema educativo di istruzione e di formazione, e la certificazione delle competenze da essi acquisite, sono affidate ai docenti delle istituzioni di istruzione e formazione frequentate; agli stessi docenti è affidata la valutazione dei periodi didattici ai fini del passaggio al periodo successivo ...”*

Quindi gli insegnanti, a livello delle singole scuole autonome, sono tenuti a definire il sistema della valutazione interna degli apprendimenti (quella esterna, per il momento attuata solo nelle classi seconde e quarte della primaria e prime della secondaria di primo grado, sono affidate all'INVALSI con la somministrazione di prove comuni a livello nazionale) e a ricercare e definire metodiche e pratiche valutative da condividere a livello di istituto per permettere un controllo e un confronto tra le valutazioni dei vari risultati.

La trasparenza dei criteri, delle modalità e degli strumenti valutativi, oltre che dei risultati e delle valutazioni, costituisce ele-

mento di garanzia per gli studenti e le loro famiglie circa la coerenza tra quanto dichiarato nel POF e quanto di fatto realizzato nella vita quotidiana della scuola.

I docenti quindi sono tenuti, sulla base della normativa sopra riportata, a individuare anche le modalità organizzative delle valutazioni, da quelle iniziali con valenze prevalentemente diagnostiche, a quelle intermedie di tipo più formativo e sommativo, fino ad arrivare a quelle finali (nel senso di fine scuola primaria, fine scuola secondaria di primo e di secondo grado) con valenza certificativi (CM n. 84/2005 e relativi allegati).

La necessità e la validità della condivisione di criteri, metodiche e pratiche valutative è sottolineata anche dalla CM n. 85/2004 *“È appena il caso di rilevare che la valutazione nelle sue diverse fasi di gestione e di attuazione, quale momento significativo del perseguimento delle finalità formative di ogni alunno, deve scaturire dalla collegialità dei componenti dell'équipe pedagogica, ed è pertanto affidato a tutti i docenti responsabili delle attività educative e didattiche previste dai piani di studio collegialmente definiti”*.

La legge di riforma sopra ricordata prevede anche diversi cambiamenti circa la valutazione degli apprendimenti.

Nel 1° ciclo i docenti effettuano una valutazione, anche periodica, degli apprendimenti e del comportamento degli alunni ai fini del passaggio alla classe e al periodo successivo.

La CM n. 85/2005 stabilisce anche i casi in cui tale passaggio è negato.

Nella scuola primaria l'esame di licenza è stato eliminato; nella scuola secondaria l'eventuale ripetenza al secondo anno è prevista quando permangono due debiti in due discipline (compreso il comportamento) che siano già stati registrati l'anno precedente.

Sempre nella scuola secondaria di primo grado l'ammissione agli scrutini di fine anno è condizionata, fatta eccezione per casi particolari, dalla verifica della validità dell'anno scolastico per ciascun alunno, sulla base delle assenze effettuate. Nell'attestato finale, posto sul frontespizio del Documento di valutazione, si fa riferimento ai 3/4 del monte ore anno, come parametro di valutazione del periodo di assenza.

Quanto alle azioni per il recupero e il potenziamento, il D. lgs. 59/04 vi fa cenno nella parte relativa alla scuola secondaria di 1° grado: *“sulla base degli esiti della valutazione periodica, le istituzioni scolastiche predispongono gli interventi educativi e didattici, ritenuti necessari al recupero e allo sviluppo degli apprendimenti”*.

Vanno segnalati, a questo punto, i cambiamenti introdotti a livello di strumenti da utilizzare nei momenti di valutazione periodica e finale. Al riguardo è utile confrontare le indicazioni contenute nelle CCMM n. 85/2004 e n. 84/2005: per le classi del 1° ciclo, già impegnate nella riforma, sono stati abrogati i precedenti modelli di scheda personale dell'alunno e di attestato finale.

Nell'a. s. 2004/2005, le singole istituzioni scolastiche hanno potuto predisporre una “scheda personale dell'alunno” rifacendosi o ai precedenti modelli ministeriali o elaborando modelli diversamente impostati, con il solo vincolo della scala valutativa (non sufficiente, sufficiente, buono, destinato, ottimo) per le materie previste dall'ordinamento. La scala poteva essere modificata per la valutazione intermedia e finale del comportamento e delle attività opzionali facoltative aggiuntive.

Sempre secondo la CM n. 85/2004 tale scheda poteva essere allegata al Portfolio delle competenze oppure farne parte strutturalmente nell'apposita sezione dedicata alla valutazione.

Con la CM n. 85/2004 il MIUR ha fornito alle scuole del 1° ciclo la modulistica relativa al “Documento di valutazione (nuova denominazione) e alla “certificazione delle competenze” al termine della scuola primaria e del 1° ciclo di istruzione.

Questi modelli sono strutturati secondo una impostazione predefinita e non modificabile e vanno obbligatoriamente inseriti all'interno della sezione A del Portfolio.

2. 2. I diversi approcci al concetto di competenza

Negli ultimi dieci/quindici anni il dibattito sulle competenze si è notevolmente intensificato ed oggi “competenza” è materia di discussione su diversi terreni: quello politico-istituzionale nel rapporto, ad esempio, fra Stato e Regioni per la questione formativa (sistema dell'istruzione e della formazione professionale); quello delle politiche sociali e del lavoro per le questioni relative ai processi di cambiamento nel mercato del lavoro (cambiamento dei profili professionali); quello della politica educativa e scolastica per gli aspetti che riguardano l'acquisizione di competenze come modalità indicativa di acquisizioni consolidate e spendibili.

Nel presente dossier il focus sarà posto sulle competenze che gli allievi dovrebbero acquisire al termine dei vari segmenti o cicli di studi (scuola primaria; 1° e 2° ciclo), senza ignorare le varie accezioni con cui il termine competenza si è sviluppato nel tempo per effetto anche delle interazioni/disseminazioni tra i vari sistemi.

Competenze: “Sono la combinazione di conoscenze professionali, capacità, orientamenti gestionali richiesti dal business, dai suoi processi e fattori chiave di successo, ed espressi dalle persone in comportamenti che determinano una prestazione individua-

le e collettiva efficace e competitiva. Le competenze si suddividono in tre componenti fondamentali:

- a) Conoscenze professionali. Sono l'insieme di discipline, teorie, modelli, metodi, strumenti e tecniche acquisite attraverso lo studio, l'aggiornamento e l'esperienza, che devono essere applicate per conseguire in modo eccellente e competitivo gli obiettivi di un business aziendale, di un processo, di un ruolo.
- b) Capacità. Sono l'insieme di abilità personali (skills e capacità di base) che si traducono in azioni e comportamenti direttamente collegati ad una prestazione eccellente in un determinato ruolo, contesto organizzativo e di business.
- c) Orientamenti gestionali. Sono gli orientamenti traenti nell'interpretazione del business (alla qualità tecnica, all'efficienza, al servizio al cliente, ...) che costituiscono le determinanti profonde, i "vettori" del comportamento e determinano l'interpretazione del ruolo in sintonia con i valori fondamentali della cultura aziendale e con i suoi fattori di successo.

R. Boccalari, *Il management delle competenze*, in "Sviluppo & Organizzazione", n. 152, 1995

La competenza è il risultato/sintesi di un mix di elementi: conoscenze e capacità, abilità di base, risorse psicosociali.

Laddove:

- Per abilità si intende la meta-capacità di «processare» le singole capacità «in situazione».
- Per risorse: tutto ciò che rende la persona capace di regolare attivamente le differenti forze che configurano il suo attuale spazio di vita e di progettare soluzioni più vicine agli scopi,

che vuole e deve conseguire in uno specifico contesto come quello lavorativo. Alcune di tali risorse sono di tipo socio logico (riguardano cioè i sistemi di rappresentazione della realtà, dei valori e dell'identità sociale). Altre sono legate più strettamente alla storia formativa dell'individuo, altre ancora hanno una connotazione psico-sociale più forte e concernono, ad esempio, tutta la serie di orientamenti cognitivi e affettivi che il soggetto ha elaborato rispetto al lavoro (valori e aspettative, rappresentazioni della carriera, disponibilità a assumersi rischi e responsabilità).

Isof, *Competenze trasversali e comportamento organizzativo*, FrancoAngeli, Milano 1993.

La competenza è un saper agire valicato. Saper mobilitare, saper combinare, saper trasporre delle risorse (conoscenze, capacità ...) individuali e di rete in una situazione professionale complessa e in vista di una finalità. La competenza è una costruzione, è il risultato di una combinazione pertinente fra diverse risorse:

- conoscenze generali (concetti, saperi disciplinari). Servono a comprendere un fenomeno, una situazione, un problema, un procedimento;
- conoscenze specifiche dell'ambiente professionale: sono le conoscenze sul contesto di lavoro della persona (attrezzature, regole di gestione, cultura organizzativa, codici sociali, organizzazione dell'impresa o dell'unità);
- conoscenze procedurali: esse mirano a descrivere come “bisogna fare”, “come ci si deve comportare per”. Descrivono delle procedure, dei metodi, delle modalità operative;

- saper fare operativi: sono i passi, i metodi, le procedure, gli strumenti di cui la persona padroneggia l'applicazione pratica. Permettono di saper operare;
- conoscenze e saper fare esperienziali: sono prodotti dell'esperienza, dell'azione. I saper fare sono difficilmente esprimibili: si designano spesso sotto il nome "conoscenze tacite", "modi di fare", "colpo d'occhio", "astuzia";
- saper fare relazionali: sono capacità che permettono di cooperare efficacemente con gli altri (capacità di ascolto, di negoziazione, di lavoro in gruppo, di lavoro in rete);
- saper fare cognitivi: corrispondono ad operazioni intellettuali necessarie all'analisi e alla risoluzione di problemi, alla concezione ed alla realizzazione di progetti, alla presa delle decisioni, all'innovazione;
- attitudini e qualità: non sono propriamente dei saperi e dei saper fare, ma delle caratteristiche della personalità (rigore, forza di convinzione, curiosità, iniziativa, ...)

Qualche anno prima Le Boterf in un altro libro aveva definito la competenza in questo modo: non è uno stato o una conoscenza posseduta. Non è riconducibile né a un sapere, né a ciò che si è acquisito con la formazione.

La competenza non risiede nelle risorse/conoscenze, capacità, ... da mobilitare, ma nella mobilitazione di queste risorse.

Qualunque competenza è finalizzata (o funzionale) e contestualizzata: essa non può dunque essere separata dalle proprie condizioni di «messa in opera». La competenza è un saper agire (o reagire) riconosciuto.

Qualunque competenza, per esistere, necessita del giudizio altrui.

Le Boterf, *L'ingénierie des competences*, Editions d'Organisation, Paris 1998.

La competenza è l'agire personale di ciascuno, basato sulle conoscenze e abilità acquisite, adeguato, in un determinato contesto, in modo soddisfacente e socialmente riconosciuto, a rispondere ad un bisogno, a risolvere un problema, a eseguire un compito, a realizzare un progetto. Non è mai un agire semplice, atomizzato, astratto, ma è sempre un agire complesso che coinvolge tutta la persona e che connette in maniera unitaria e inseparabile i saperi (conoscenze) e i saper fare (abilità), i comportamenti individuali e relazionali, gli atteggiamenti emotivi, le scelte valoriali, le motivazioni e i fini. Per questo, nasce da una continua interazione tra persona, ambiente e società, e tra significati personali e sociali, impliciti ed espliciti.

Tra le varie definizioni riportate si possono cogliere analogie e differenze, anche se va subito detto che non si è arrivati in letteratura ad un unico modo di definire il termine “competenza” anche se alcuni Autori hanno tentato di operare una sintesi del dibattito che si è sviluppato negli anni e che continua ancor oggi anche in prospettiva europea.

G. P. Bresciani in *“Riconoscere e certificare le competenze*.

Ragioni, problemi, aporie”, tratto da “Professionalità” n. 87, 2005.

Mette in evidenza 3 modi diversi di intendere competenza:

1. competenze come caratteristiche individuali

2. competenza come processo di attivazione delle risorse individuali

3. competenze come esecuzione di attività

Il primo approccio si lega alla definizione di “competenze” intese come “insieme di caratteristiche individuali di diverso ordine che si considerano casualmente correlate ad una performance lavorativa efficace e che si ritiene costituiscano altrettanti prerequisiti dello stesso”.

Secondo G. P. Bresciani in una prestazione situazionalmente efficace entrano in gioco tre categorie di fattori (competenze):

- le conoscenze (generali, specifiche e di contesto)
- le capacità (intese come disponibilità di tecniche e di metodologie operative)
- le caratteristiche personali (dati, disposizioni, attitudini, risorse ...)

Quindi secondo questo primo approccio per descrivere o definire una competenza occorre elencare le conoscenze, le capacità e le altre doti personali.

Nel secondo approccio la competenza costituisce il “processo” mediante il quale un individuo, in un contesto lavorativo dato e a fronte di una richiesta che lo stesso esprime, si attiva, recupera e mobilita le proprie risorse di vario tipo.

Per questo motivo, secondo questo approccio, non possono esistere due competenze identiche in quanto la competenza è il modo assolutamente personale e irripetibile con cui un individuo sceglie e nobilita le sue doti personali per fronteggiare una determinata prestazione in un contesto definito.

In questo approccio, quindi, descrivere o definire la competenza significa esprimere le strategie operatorie dell'individuo, met-

tendo in luce sia ciò che fa, sia i criteri che adotta di volta in volta per decidere come agire, sia le modalità di esercizio dell'attività (scopi – finalità – motivi).

La competenza è vista quindi come la capacità del singolo individuo di combinare in modo appropriato e sempre originale le risorse di cui dispone.

Il terzo approccio proposto da G. P. Bresciani definisce la competenza come risultato (cioè come performance, attività lavorativa ben eseguita). La competenza coincide quindi con i comportamenti che la indicano e si descrive come un insieme di attività che l'individuo è in grado di realizzare con efficacia, secondo standard di prestazione ben definiti.

A questo punto è legittimo chiedersi come questi approcci culturali possano tradursi nel contesto scolastico?

A quale dei tre appocchi l'attuale contesto scolastico sembra essere più vicino? Quali linee di tendenza si possono cogliere nella riforma in atto nel sistema scolastico italiano?

2. 3. Una possibile classificazione

Molto si è scritto negli anni sul concetto di competenza e sul suo progressivo evolversi. La definizione cui si è fatto riferimento in precedenza e riportata nelle note della C. M. n. 84/2005 ribadisce che la competenza non è mai un puro accumulo di sapere e/o tecniche, non è mai solo l'espressione di un sapere e di un saper fare riferibili necessariamente ad una prestazione. Per capire ciò che influenza davvero l'efficacia di una prestazione (professionale e/o scolastica) occorre prendere in considerazione una serie di altri fattori e dimensioni che caratterizzano la competenza; e cioè l'insieme più ampio delle caratteristiche intrinseche, personali e più profonde dell'individuo, attraverso le quali egli diventa capace di "mobilitare", in modo soddisfacente e flessibi-

le, tutte le sue risorse (attitudini, conoscenze e capacità) nei compiti e nei ruoli che gli vengono affidati. (L. Guasti Annali P. I. n. 96/2001)

È quindi possibile rintracciare, nell'analisi dei fattori che intervengono nella riuscita dell'azione, tre differenti tipi di "contenuti":

- a) Le *conoscenze dichiarative* (o know what) che si riferiscono al sapere di tipo teorico, nozionistico e accademico; esse indicano un bagaglio di conoscenze relative al lavoro, ai compiti, alle discipline che occorrono per affrontare un problema, al ruolo giocato dallo studente nel gruppo, al contesto in cui si svolge l'esperienza, ecc.
- b) Le *conoscenze procedurali* (o know how) che riguardano invece i metodi, le procedure, i ragionamenti sul "come fare" e che si costruiscono nel tempo attraverso le azioni e le esperienze. Fare e riflettere è un modo per apprendere e queste conoscenze si radicano più profondamente nel soggetto. Questi le utilizza nell'affrontare quelle situazioni che richiedono una risoluzione di problemi.
- c) *Disposizioni individuali* nei confronti della situazione di apprendimento e che comprendono attitudini (metafisiche e sensoriali), motivazioni, valori, rappresentazioni ed atteggiamenti nei confronti della proposta operativa e fattori strettamente connessi all'identità, alla stima e all'immagine di sé.

In questa concezione appare ed è ritenuto competente l'alunno che possiede ed utilizza in modo creativo, flessibile e responsabile un sistema di competenze caratterizzato non solo da conoscenze e capacità, ma anche da motivazioni, valori e immagini di sé che gli permettano di porre in atto dei comportamenti competen-

ti e che lo rendano capace di trovare soluzioni innovative e rapide ai problemi che incontra.

Fattore fondante e costitutivo della competenza è la “caratteristica individuale” che a sua volta comprende:

- motivazioni: costituiscono gli schemi mentali, i bisogni e le spinte interiori che inducono una persona ad agire per il raggiungimento di determinati obiettivi desiderati.
- Tratti: sono quelle caratteristiche fisiche ed a una generale disposizione a comportarsi o a reagire in un determinato modo ad una situazione o ad una informazione. (es. velocità di riflessi; resistenza allo stress e alla fatica; autocontrollo e spirito d’iniziativa).
- Immagine di sé: insieme degli atteggiamenti e dei valori personali, connessi con il concetto di sé; ne fanno parte la fiducia in sé e la convinzione riuscire in qualsiasi tipo di situazione;
- Conoscenze: indicano ciò che una persona deve sapere per poter raggiungere gli obiettivi di uno specifico lavoro (conoscenze riguardanti discipline o argomenti specifici, fatti e procedure).
- Capacità (skills): si riferiscono a capacità cognitive (es. pensiero analitico) e comportamentali di eseguire un determinato compito fisico o intellettuale.

L'iceberg della competenza



- Contesto: la competenza è la capacità appresa di padroneggiare il contesto e, di conseguenza, non è vista come una proprietà fissa che è possibile possedere o meno nel proprio repertorio comportamentale; al contrario, essa implica una capacità generativa nella quale le skills cognitive, sociali e comportamentali potrebbero essere organizzate ed efficacemente orchestrate, in modo da servire ad innumerevoli scopi e in situazioni e contesti differenti. Una persona è competente se sa utilizzare e riorganizzare le “risorse” possedute come un “valore aggiunto” allo status quo.

Ogni competenza quindi è tale se è:

- operatoria e finalizzata: la competenza è indissociabile dall'azione attraverso la quale si manifesta ed è sempre relativa ad una situazione o ad un compito; essa non ha senso se non in rapporto all'azione e allo scopo perseguito attraverso l'azione stessa;

- appresa: si diventa competenti attraverso una costruzione personale e sociale che combina gli apprendimenti teorici e quelli esperienziali;
- strutturata: essa combina e ricostruisce in modo dinamico i differenti elementi che lo compongono (saperi, saper fare, atteggiamenti, esperienze...) per rispondere a esigenze di adattamento al contesto e in funzione della realizzazione di un obiettivo specifico.

2. 4. Didattica per competenze: quali condizioni?

La C. M. n. 84/2005 pone una serie di problemi: che cos'è una competenza? Quali competenze promuovere e quali certificare? È possibile una classificazione delle competenze riferite agli apprendimenti scolastici? È possibile certificare senza standard di riferimento? Quali sono i soggetti abilitati ad effettuare tali operazioni (il MIUR, le scuole, gli insegnanti)?

Alla prima domanda, l'allegato alla suddetta circolare, a firma del dott. Silvio Criscuoli, Direttore Generale del MIUR, precisa il significato di "competenze", in cosa consiste la rilevazione e l'orientamento delle competenze e la loro certificazione.

In particolare, la "competenza" è l'agire personale di ciascuno, basato sulle conoscenze e abilità acquisite, adeguato, in un determinato contesto, in modo soddisfacente e socialmente riconosciuto, a rispondere ad un bisogno, a risolvere un problema, a eseguire un compito, a realizzare un progetto. Non è mai un agire semplice, atomizzato, astratto, ma è sempre un agire complesso che coinvolge tutta la persona e che connette in maniera unitaria e inseparabile i saperi (conoscenze) e i saper fare (abilità, i comportamenti individuali e relazionali, gli atteggiamenti emotivi, le scelte valoriali, le motivazioni e i fini. Per questo, nasce da

una continua interazione tra persona, ambiente e società, e tra significati personali e sociali, impliciti ed espliciti.

Definizione sicuramente articolata e complessa che rappresenta un po' la sintesi delle molte definizioni di "competenza/competenze" presenti in letteratura. Da tale definizione emerge che: per progettare un percorso didattico sulla base delle competenze da far conseguire e per certificarle, occorre avere chiaro che:

- a) le competenze sono la risultante di percorsi in cui gli allievi acquisiscono conoscenze(saperi) e abilità (saper fare) ma si giocano anche come persone nei loro modi di essere, di agire, di interagire con il contesto, con l'ambiente di apprendimento e di riutilizzare e reimpiegare tali saperi ed abilità in modo personale;
- b) la certificazione delle competenze scaturisce dalla somma qualitativa e quantitativa delle rilevazioni e degli accertamenti effettuati nel percorso formativo.

Tali operazioni spettano ai docenti cui è riconosciuto dalla C. M. n. 84/2005 la responsabilità di certificare le competenze acquisite a tre livelli:

elementare, maturo ed esperto.

Compito arduo quello che spetta ai docenti, in quanto la proposta contenuta nella C. M. n. 84 sembra essere in contraddizione con la prassi di certificazione delle competenze finora esistente a livello nazionale e internazionale che riguarda, da un lato, l'apprendimento delle lingue comunitarie, dall'altro la certificazione delle competenze nel campo dell'informatica e della multimedialità (ECDL). In questi ultimi due casi, ma la prassi è analoga anche per altre competenze disciplinari e/o trasversali, esistono o dei framework internazionali (ad esempio per le lingue comunitarie esiste il Quadro comune europeo) o comunque degli standard collegati con vari livelli di competen-

ze (ECDL). Quindi la certificazione delle competenze viene fatta sulla base di questi riferimenti riconosciuti a livello nazionale e internazionale.

Ma nulla esiste, per il momento, a livello nazionale, per le varie materie scolastiche e/o per le competenze trasversali.

Dalle Indicazioni nazionali contenute nei documenti della Riforma (in particolare i d. lgs n. 59/2004 e n. 226/2005) si evince che spetta ai docenti progettare itinerari educativi e didattici in grado di trasformare le conoscenze e le abilità (OSA disciplinari e/o trasversali) in competenze. A questo punto però sorge un altro interrogativo: le competenze sono solo trasversali (data la loro complessità) o possono essere anche disciplinari?

Come già anticipato, il modello proposto dal MIUR e allegato alla C. M. n. 84/2005 per la certificazione delle competenze, le prevede entrambe e lascia la più ampia facoltà ai docenti di tradurre gli OSA disciplinari (collegati con le materie previste dagli ordinamenti) e gli OSA delle educazioni e della convivenza civile, in competenze.

Ma è proprio questa ampia facoltà che mette a disagio i docenti, ed anche i dirigenti scolastici, nel momento stesso in cui si accingono a compiere questa operazione di traduzione delle conoscenze e delle abilità in competenze. Disagio, che si può ricondurre a due cause ben precise: l'inesperienza e la difficoltà nella certificazione di competenze disciplinari e/o trasversali; il timore di impegnarsi in un lavoro di ricerca complesso e articolato che porterebbe comunque, allo status quo, a competenze attese molto probabilmente diverse da scuola a scuola, (anche per la stessa disciplina o educazione) e il ripetersi di quanto avvenuto a proposito dei modelli di Portfolio. Come è ben noto, al C. M. n. 85/2004 lasciava ampia discrezionalità ai Collegio dei Docenti nella definizione della struttura e dei contenuti del

Portfolio; la C. M. n. 84/2005, ampiamente citata in queste note, riconduce il Portfolio ad una impostazione piuttosto rigida e burocratica dello stesso, decisa dal MIUR e che le singole scuole devono rispettare.

E allora cosa è possibile fare? Che cosa può essere opportuno suggerire ai dirigenti scolastici e docenti per aiutarli ad affrontare correttamente la certificazione delle competenze al termine del ciclo di studi di riferimento?

Proponiamo le seguenti linee guida:

- costruzione di un quadro di riferimento teorico-operativo delle competenze a livello di singolo istituto;
- costruzione di quadri di riferimento di competenze disciplinari articolati secondo i livelli di certificazione previsti dalla C. M. 84/2005: elementare, maturo, esperto;
- costruzione di quadri di riferimento di competenze collegate con le educazioni della Convivenza Civile, anch'essi articolati secondo i parametri di certificazione sopra ricordati;
- esempi di Piani di Studio personalizzati con riferimento alle Unità di Apprendimento e alle competenze acquisite.

2. 5. Quali competenze sono definite nei PECUP (Profilo educativo culturale e professionale del 1° e del 2° Ciclo)?

A questo punto del lavoro è necessario chiederci quali competenze devono essere sviluppate nelle attività scolastiche sulla base dei documenti della riforma?

Ci si riferirà, nel prosieguo, al PECUP previsto alla fine del Primo ciclo (allegato D del D. lgs. n. 59/2004) e alla fine del 2° ciclo (allegato a e b) sia nel sistema della formazione sia in quello dei licei.

Le competenze desunte dai PECUP vengono classificate secondo il paradigma utilizzato nei corsi IFTS (Istruzione e Formazione Tecnica Superiore):

- Competenze di base: sono quelle ritenute essenziali per il cittadino e il lavoratore e costituiscono i requisiti irrinunciabili per la prosecuzione della formazione (1° ciclo), ed anche per una maggiore possibilità occupazionale e per lo sviluppo della propria professionalità (2° ciclo). Esse riguardano il consolidamento e l'approfondimento delle competenze linguistiche, logico matematiche e scientifiche, ecc.
- Competenze trasversali: riguardano un insieme di abilità di ampio respiro, a sfondo prevalentemente sociale e motivazionale, seppure connesse con le varie tipologie di compiti del cittadino (1° ciclo) ed anche professionali (2° ciclo) che permettano all'individuo di far fronte a situazioni nuove ed imprevedibili dell'ambiente di apprendimento e/o della vita quotidiana e/o lavorativa (fare diagnosi, problem solving, prendere decisioni, comunicazione, gestione dell'informazione, lavorare in gruppo, in rete, lavorare per progetti, ecc.)
- Competenze tecnico professionali: riguardano l'acquisizione di saperi (conoscenze dichiarative e procedurali) e di tecniche tipiche delle attività e dei processi di apprendimento (1° ciclo) ed anche dei processi più legati all'esercizio di una professione (2° ciclo) secondo progetti predefiniti.

BIBLIOGRAFIA MINIMA

- Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione – La Nuova Italia Oxford 2006
- Quaderni degli Annali dell'Istruzione: anno 2001 n° 96 e 97 – Le competenze degli adulti, vol. 1 e 2
- C. PETRACCA: *Progettare per competenze*. Ed. Elmedi – Milano, 2003
- C. PETRACCA: *Competenze e standard formativi*, in *Voci della Scuola* – vol. V, Ed. Tecnodid, Napoli 2005
- P. CATTANEO et alii, *Professione Docente*, Ed. La Tecnica della Scuola, Catania 2006
- P. CATTANEO (a cura di), *Valutazione e certificazione delle competenze*, dossier n. 6 Scuolainsieme, maggio-giugno 2006
- LE BOTERF, *De la compétence*, Les éditions d'organisation, Paris 1994
- P. G. BRESCIANI, *Competenze trasversali: un cambiamento di paradigma?*, Professionalità n. 63, 2001
- P. G. BRESCIANI, *Riconoscere e certificare le competenze. Ragioni, problemi, aporie*, in Professionalità n. 87, 2005
- Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione
- Sitografia www.griffini.lo.it; www.tecnicadellascuola.it; www.scuolainsieme.it

PIER ALDO ROVATTI

LA DIMENSIONE LUDICA

1. Scollare il gioco dal bambino

Chi è il bambino? Tutti crediamo di sapere chi sono i bambini, come se fosse ovvio, e d'altronde abbiamo una quantità di informazioni cosiddette scientifiche, una vera e propria tomografia, per dir così, che ne ritaglia la psiche e il corpo e ce li rappresenta in tutti i dettagli. Questo però non basta a esorcizzare un sentimento di estraneità, come se, nonostante le accurate quadrettature che ne classificano verticalmente e orizzontalmente le caratteristiche, i bambini restassero per noi dei perfetti sconosciuti. Facciamo ogni sforzo per assimilarli all'idea che infine è l'idea che ci siamo fatti di noi stessi, ma ogni volta urtiamo contro qualcosa che ci pare completamente inammissibile. Così, ogni volta, più o meno consapevolmente, per distogliere lo sguardo da questa distanza, facciamo ricorso a un'arma potente, depositata nei secoli e magari nei millenni, che poi è semplicemente l'idea *metafisica* di bambino. Ed è a questa idea che mi pare opportuno chiamare precisamente "metafisica", che aderisce come una specie di pelle l'idea altrettanto metafisica di gioco. Il *bambino che*

gioca sono una formidabile, potente e perciò assai pericolosa costruzione dell'umanità adulta cui apparteniamo, una costruzione cementata da secoli e forse appunto da millenni di cultura, certo non solo occidentale, che ha fatto diventare il bambino un supplemento necessario dell'adulto, una persona, per dir così, un complemento artificiale, come se all'adulto, servisse, per riconoscersi, la disponibilità e il controllo di un *lato infantile* su cui scaricare, e così tacitare, alcune inquietudini profondamente commesse alla propria identità. Con il termine "metafisica" si può forse rappresentare adeguatamente questo indiscutibile processo storico, e soprattutto il risultato di questa macchina di pensiero: così il bambino è diventato, e continua a essere, uno strumento multiuso, che serve al tempo stesso a penalizzare le nostre cosiddette *parti infantili* e anche, però a sublimare queste medesime parti infantili.

È straordinario come una simile constatazione sia verificata dal nostro comune agire quotidiano, senza neppure ricorrere all'infinita letteratura che ogni volta ha trasformato il bambino in un soggetto, per dir così, privilegiato e inesauribile, facendogli assumere tutte le maschere immaginabili e tutti i possibili significati come se fosse qualcosa di infinitamente plasmabile. E se poi chiamassimo in causa la filosofia, nei casi non rarissimi in cui la grande filosofia ha costruito intorno all'idea di bambino un intero apparato di pensiero, ci accorgeremmo per esempio che il "bambino divino" vagheggiato da Nietzsche corrisponde perfettamente a questa nostra metafisica di ogni giorno. Naturalmente questo bambino divinizzato è quanto c'è di più lontano dal bambino reale, che davvero non ha nulla di divino, ma è anche straordinariamente vicino, anzi fa tutt'uno con l'idea di bambino che non solo ci adoperiamo ogni momento a incollare al bambino reale, ma che a ogni momento incolliamo a noi stessi facendo di

questa sublimazione infantile, esattamente come fa Nietzsche, un specie di obiettivo esistenziale. Bisognerebbe diventare bambini, ci diciamo, ripetendo inconsapevolmente la lezione di Nietzsche, e intendiamo dire, proprio come lui, che il nostro progetto più bello, e magari più nascosto, sarebbe quello di diventare *innocenti* cioè di sgravarci da tutti i pesi del mondo per diventare *leggeri*, così come pensiamo debba essere leggera l'innocenza del bambino.

Ma il bambino reale non è leggero né innocente come tutti in fondo sappiamo e come dimostra il fatto che ci affanniamo a educarlo. Senza riuscirci va detto subito e con chiarezza, se non proponendogli un'imitazione dell'adulto, e in fondo concretamente di noi stessi, qualunque persona noi siamo. Quel che facciamo chiamando questa pratica *educazione del bambino*, è infine inculcare nel bambino reale, che non conosciamo affatto e che talora ci spaventa, la nostra *idea metafisica del bambino*, che invece conosciamo bene, per il semplice fatto che l'abbiamo fabbricata noi stessi, e che ci tranquillizza. La metamorfosi di cui parlava Nietzsche subisce così un'imprevista e perversa applicazione. Noi non diventiamo affatto "bambini divini", anche se magari ci facciamo ogni tanto un pensierino e lo assumiamo talvolta come il nostro pensiero principale, ma facciamo diventare "bambini divini" i nostri bambini reali, e così ci liberiamo dal pensiero che questi bambini reali ci danno per rifugiarci in un pensiero più tranquillo, in cui il bambino è sempre innocente ed è sempre leggero.

Il bambino reale, come tutti sanno, è pesante, e in nessun momento appare un "bambino". Ma noi seguiamo a persuaderci che questo bambino reale, quando ne percepiamo la disturbante realtà, sia solo un impaccio di superficie, dovuto a motivi del tutto contingenti, mentre siamo convinti che in profondità e per

dir così, nella sua *essenza*, il “bambino metafisico” quello che abbiamo di fronte, nella sua *infinita innocenza*, che tutti perciò dovremmo prendere a modello di vita. L’adulto reale è colpevole, anche se non infinitamente colpevole, è appesantito e incattivito dalla sua cosiddetta vita adulta che lo fa diventare cattivo e pesante. L’*adulto reale* dovrebbe allora prendere a modello questo *bambino immaginario*, chiamiamolo adesso così, per alleggerire un poco tutti i suoi pesi, accumulati lungo un’esistenza *sempre meno infantile*. Ma il bambino immaginario è lo specchio che l’adulto ha immaginato per imbellettare se stesso. Intanto, però, il bambino reale è scomparso dalla scena.

Anche il gioco è scomparso dalla scena, nella quale in effetti non ha avuto alcuna parte. *Il bambino che gioca*, così Nietzsche e così tanti prima e dopo di lui, distrugge sia il bambino reale sia il gioco reale, il qual e non è mai – a propria volta – né innocente né divino.

Il gioco reale, anche solo il recitare la parte di un altro, anche solo lo sfidare la sorte con un tiro di dadi, anche il semplice esasperare un gesto al di là dell’abitudine, anche il semplice mettersi in gara con un altro o con se stesso, non ha nulla di innocente né di *semplicemente infantile*. Il gioco reale, qualunque gioco, non ha niente di estatico e perciò non ha niente che possa caratterizzarlo come divino. In ogni caso il gioco reale, anche se pensiamo a un gioco massimamente regolato, è un gioco sregolante. Il gioco è divertente, ed è un gioco reale, solo quando arriva alla soglia di sicurezza delle abitudini e riesce ad attraversare, magari per un solo momento, questa soglia di sicurezza, che è costituita dalle cornici abituali in cui facciamo normalmente scorrere la nostra esistenza.

Se il gioco è trattenuto al di qua di questa soglia, restando incanalato nelle cornici abituali, il gioco cessa di essere divertente

diventa un gioco noioso, cessando perciò di essere un gioco. Il gioco non è più piacevole, e quindi smette di essere un gioco, quando è completamente sorvegliato dall'esterno, mentre è piacevole e perfino eccitante quando la sorveglianza dall'interno, che ciascun giocatore si vanta di avere, comincia ad allentarsi. Per quanto possa sembrare paradossale, la realtà del gioco non è la conferma o la ripetizione della propria identità acquisita, ma consiste ogni volta in uno smottamento di questa identità, per così dire, acquisita. Perdersi nel gioco, che è quanto accade poco tanto, ma sempre, nel gioco reale, non significa affatto perdersi, ma sfidare almeno un poco la propria identità esponendosi all'esterno di sé...

Avremo modo di scandagliare meglio più avanti questi e altri caratteri del gioco reale, che riguardano alla stessa stregua l'adulto reale e il bambino reale. Ci potremo anche domandare, allora, se il bambino reale può avere davvero qualche vantaggio sull'adulto reale di fronte all'esperienza del gioco reale. Ma intanto abbiamo incollato il *gioco immaginario* al bambino immaginario, immaginando che questo *divino puer*, che prende esistenza solo nella nostra *metafisica di comodo*, giochi in totale disinteresse, e quindi in maniera tranquilla del tutto sorvegliata. Non sappiamo cosa sta facendo il nostro bambino quando effettivamente gioca, immaginiamo tuttavia che si diverta e stia buono immaginando mondi fantastici, come anche noi vorremmo ma – così ci diciamo – non abbiamo più l'età per permettercelo. Immaginiamo che se ne stia per conto suo, in un mondo a parte, come crediamo, nel quale anche noi certo possiamo entrare accettando la commedia dell'adulto che gioca con il suo bambino. Che poi, così giocando, come immaginiamo, possa anche *apprendere qualcosa*, egualmente lo supponiamo, e gli educatori sono pronti a confermarlo, ma siamo convinti che questo even-

tuale apprendere riguardi solo strumentalmente il gioco e il giocare. Il gioco e il giocare – così crediamo – sono la cornice adatta perché il bambino possa manifestare se stesso, senza alcun vincolo esterno, se questo fosse possibile, cioè in piena innocenza. Infantilmente, appunto.

Questa coppia immaginaria, i cui partner si rafforzano a vicenda e si distruggono l'un l'altro, poiché il bambino immaginario distrugge il gioco reale e il gioco immaginario distrugge il bambino reale, questa coppia, che assomiglia più che altro a una vicendevole clonazione distruttiva, è *un'atroce caricatura* di entrambi. L'innocente bambino che gioca è l'atroce caricatura del bambino reale. E il gioco immaginario, il gioco che immaginiamo protetto da questa infantile innocenza, è l'atroce caricatura, fin nei dettagli dei suoi caratteri, del gioco reale. Il gioco reale, per esempio, è veramente qualcosa di separato, come vedremo. Ma questa separazione, mentre nel gioco reale rilancia un rapporto inedito, complesso ed estraniante (forse nel senso del "perturbante" di Freud) rispetto alla cosiddetta realtà, e in definitiva è una *separazione sregolante*, e lo è proprio nella misura in cui si dà regole proprie e distanzianti, come pure vedremo tra poco. Nel gioco immaginario, invece, la separazione del bambino immaginario, che gioca per conto suo, è la semplice caricatura della separazione reale che si produce ogni volta nel gioco. È una pura e semplice, infantile, separazione di qualcuno che "gioca di là" nella cosiddetta stanza dei giochi e nelle ore che gli adulti hanno destinato al gioco secondo la loro economia che governa gli spazi e i tempi della giornata (e magari della scuola). La caricatura è atroce perché in essa passa apparentemente tutto, ma in realtà non passa nulla del significato degli effetti della separatezza del gioco, come caratteristica sregolante del gioco reale stesso.

La scuola del gioco, se ce ne può essere una, dovrebbe allora, innanzi tutto, scollare il gioco dal bambino immaginario liberandolo dalla sua caricatura infantile. E se questa scuola esistesse, almeno come progetto o idea o solo tentativo, dovrebbe ritrovare qualcosa del gioco reale, introdurre qualcuno dei suoi caratteri distrutti e uccisi dagli effetti atroci della coppia immaginaria. Può darsi che questa scuola continui a non sapere chi è il bambino reale, così come del resto conosce molto poco e forse non sa nulla dell'adolescente reale e d'altronde essa ignora quasi completamente l'adulto reale già nella veste dell'educatore che, come si dice, "fa scuola", e ancor più quando questo adulto compare dalla parte del cosiddetto studente. Ma se questa stessa scuola, se gli educatori e gli insegnanti, di questa scuola che probabilmente non esiste, cominciassero a imparare qualcosa del gioco reale, scompigliando un po' o distruggendo in parte la caricatura del gioco che la scuola, così com'è oggi veicola atrocemente, ripetendo a ogni momento la metafisica del gioco infantile, può darsi anche che una parte di realtà prenderebbe piede nell'attuale maniera di insegnare e di apprendere, rendendo un po' meno estranei e caricaturali i personaggi in carne e ossa che, frequentando la scuola, le danno comunque un'esistenza.

2. La follia del gioco

Ci sono delle situazioni nelle quali, prima o dopo, tutti ci siamo sentiti come se fossimo stati cacciati in un buco. Avviene per lo più nella comunicazione: veniamo incastrati in un dilemma indecidibile, dovremmo rispondere con due risposte contraddittorie tra loro: sì e no.

All'inizio degli anni Settanta, quando si parlava molto di anti-psichiatria e un libro come *l'Istituzione negata* di Franco Basa-

glia faceva parte del comune patrimonio culturale, circolavano anche parecchio i libri di Ronald Laing, l'autore dell'*Io divino*. Laing aveva anche pubblicato un piccolo libro dal titolo *Nodi*. Con una scrittura che assomigliava a una serie di filastrocche. Laing dava abbondanti esempi dei nodi comunicativi in cui, per esempio, ogni bambino resta impaniato nello scambio verbale con i propri genitori, vere trappole predisposte, magari inconsapevolmente, dal padre e dalla madre, ma poi anche dal figlio stesso. Se dico a mio figlio "se mi vuoi bene fai questo" e se immaginiamo che "questo" corrisponda a un compito che mio figlio non ha alcuna voglia di svolgere (perché gli pesa, perché ha voglia di fare altro, o semplicemente perché non ne ha voglia), ecco che lui si trova in un nodo: non vuole dispiacermi (e quindi è disposto ad assecondare il mio comando affettivo) ma per dire sì a questo comando deve dire no al proprio desiderio. Il nodo, e il tratto di follia che lo accompagna, hanno a che fare con l'intreccio perverso (quantunque del tutto normale nella pratica di ogni giorno) che vincola doppiamente il sì e il no. Se infatti mio figlio, come desidererebbe, rispondesse di no al mio invito di smettere di giocare e di dedicarsi ai libri di scuola, non si limiterebbe a disubbidire a suo padre ma sarebbe in qualche modo costretto ad ammettere o a lasciarmi pensare che non mi ama.

Un altro esempio, forse ancora più immediato, è quando gli dico: "Gioca!" Infatti, non si può comandare a qualcuno di giocare. Quest'ultimo esempio ci introduce al punto che ci interessa: trovare un filo che unisca questa follia del doppio vincolo o del doppio comando alla situazione di gioco, la quale è a sua volta un nodo ma senza più impositività. Insomma, riusciamo a far stare insieme la doppia e, all'apparenza, impossibile risposta (sì e no) con il "non so" da cui siamo partiti? (che cosa è la follia?? Non so).

Credo che il filo ce lo fornisca un autore un po' anomalo come l'americano Gregory Bateson, il quale si è occupato di antropologia, di psichiatria, di gioco, di sacro, e che ci ha insegnato moltissime cose su quel che succede quando comunichiamo. Il suo libro più famoso, *Verso un'ecologia della mente*, è stato pubblicato nel 1972 ma riunisce osservazioni e indagini già elaborate negli anni Cinquanta, tra cui appunto la teoria del *double bind* o doppio vincolo ripresa da Laing. Ma, mentre Laing ne vede soprattutto la dimensione di assurdità logica, Bateson si era reso conto che questa follia è preziosa, al punto da affermare che non si dà nessuna comunicazione senza di essa.

A mio parere, tutti dovrebbero leggere *Verso un'ecologia della mente*: non appena prendiamo in mano questo libro, ci accorgiamo che esso è costruito in un modo curioso. È una sequenza di saggi, però i saggi sono intervallati da siparietti che Bateson chiama “metaloghi”: sono dei brevi dialoghi tra un padre e una figlia che teatralizzano i temi principali del libro, per esempio il gioco. Il padre è Gregory, la figlia è Mary Catherine, che, come sappiamo, ha collaborato con il padre mentre era in vita e poi ne ha continuato il lavoro.

Questi metaloghi, e in particolare quello sul gioco (*“Dei giochi e della serietà”*, 1953), si condensano ogni volta attorno a dei *muddles* che il traduttore italiano (Giuseppe O. Longo) ha opportunamente reso con “pasticci”.

“Pasticcio” rende meglio la situazione che non “paradosso”: si suppone che i paradossi possano essere manovrati logicamente, mentre i pasticci ci trasmettono un'idea di disordine, come una frittata che una volta fatta ci impedisce di ricomporre le uova che ci hanno permesso di farla. Per esempio: un gioco è solo un gioco oppure è anche una cosa seria? Tutte e due, ed ecco un primo pasticcio!

Ma andiamo subito alla fine di questo strano dialogo, durante il quale le cose si vanno via via complicando: il pasticcio più importante che è venuto fuori nella conversazione è che un discorso sul gioco non arriva a nessun risultato, a meno che il metalogo tra padre e figlia non diventi esso stesso un gioco. Per parlare intorno al gioco bisogna giocare. Ma che gioco è quello che parla del gioco? Bene, questa nostra conversazione è un gioco – ammette la figlia, ma a che gioco stiamo giocando? Non è un gioco come la canasta o gli scacchi, le risponde il padre. Già, ma avrà pure delle regole, replica la figlia. Certo, ammette il padre, tuttavia le nostre regole non sono già fissate in anticipo e non restano le stesse nel corso del gioco. La figlia non comprende bene e ha l'impressione di essere presa per il naso: non del tutto a torto, sospetta che sia il padre a fare le regole (quanti giochi si giocano tra un padre e una figlia, verrebbe da commentare!).

Non del tutto a torto. Infatti, il padre non può rispondere né sì né no: non è lui che introduce a piacimento le regole del discorso-gioco mentre si svolge, ma poi in un certo modo è proprio lui (è il metalogo stesso scritto da Bateson) che orienta il gioco, non tanto verso le regole, soprattutto verso la trasformazione delle regole. Lui dice precisamente: verso la “scoperta” delle regole. Addirittura: una “scoperta” delle regole, come è la vita! “È come la vita: un gioco il cui scopo è scoprire le regole, regole che cambiano sempre e che non si possono mai scoprire.” Il metalogo si conclude con questo ulteriore pasticcio. “Ma quello io non lo chiamo un *gioco*, papà, esclama la figlia. “Forse no. Io però lo chiamerei un gioco, o comunque un “giocare”. Ma certo non è come gli scacchi o la canasta: è simile a quello che fanno i gattini o i cuccioli. Forse. Non lo so. Pausa. “Papà, perché i gattini o i cuccioli giocano?” “Non lo so... Non lo so...”

Finale in perdita, a quanto sembra. Le parole stesse si avvitano. Come si fa a scoprire qualcosa che non si può scoprire? Noi saremo portati a pensare che si scopre qualcosa che già è e che si può appunto scoprire dato che prima c'era ed era coperto. Ma non è qui che Bateson ci vuol condurre con il suo teatrino, che pare uno strumento assai fragile per fare delle scoperte degne di questo nome. Tutto il metalogo è fragilmente attraversato dall'innocenza, dai "forse" e precipita in quel doppio e sconsolato "non lo so... non lo so...", che ne è l'ultima parola.

L'oggetto di questa bizzarra scoperta, di cui sarebbe fatta niente meno che la vita, non è esterno al nostro domandare e domandarci, insomma non è fuori dal gioco. È dentro il gioco. Ma poi neanche. È infatti questo gioco, che è la vita e che il metalogo di Bateson cerca di mimare, che scompiglia le regole normali del dentro e del fuori, al punto di portarci a pensare che si può scoprire qualcosa che si trasforma di continuo e che non si può scoprire.

Bateson cerca di spingerci verso un'idea di verità alla quale non siamo abituati. Non c'è dubbio che questa verità, per lui, abita nei cosiddetti pasticci. È tutta lì. Tutto dipende dalla nostra capacità di ospitare i pasticci, di tenerli per un momento presso di noi, di non scrollarceli subito di dosso. Io direi: di riuscire ad abitare questa follia. In realtà, che da questo punto di vista non c'è nessun oggetto da scoprire, regole o altro. Si tratta di riuscire a stare al gioco, e di non affrettarsi a trovare come un possesso quel che stiamo cercando di scoprire. Allora, però, è perfino ingannevole parlare di un punto di vista: lo stare al gioco, il riuscire finalmente a giocare, non solo non assomiglia alla posizione privilegiata di chi guarda, ma è, per quanto è possibile, proprio la negazione di ogni privilegio dell'osservatore. Per quanto è possibile. Infatti, questo scarto – che è la follia di cui sto cercando di

parlare in queste pagine – è fragile, breve, transitorio. Se si stabilizza, se lo fermiamo, siamo già usciti dal gioco.

Anche Laing, proprio all'inizio di *Nodi* aveva additato il gioco quasi fosse la chiave o la parola d'ordine per entrare nel suo libro. La prima filastrocca che troviamo è la seguente:

Stanno giocando a un gioco.
Stanno giocando a non giocare a un gioco.
Se mostro loro che li vedo giocare,
infrangerò le regole e mi puniranno.
Devo giocare al loro gioco,
di non vedere che vedo il gioco.

Dobbiamo allora fingere? Certo, la finzione è importante e introduce uno spazio di gioco. Il metalogo di Bateson è una finzione letteraria e altrettanto si può dire della filastrocca di Laing. Per giocare, occorre costruire uno spazio, farsi un po' di spazio: È molto importante sapere che senza questo spazio non c'è gioco, ed è facile verificare, con un'occhiata alla nostra *routine* quotidiana, che un simile spazio non è normalmente disponibile e che per prenderselo occorre un lavoro su di sé e sugli altri, spesso un lavoro faticoso e difficile. Tuttavia sbaglieremmo se credessimo di uscire dal pasticcio grazie alla finzione, diventando esperti della finzione. Mancheremmo il bersaglio, perché non si tratta di uscire dal pasticcio ma di entrarci e di restarci per un poco. E lo mancheremmo una seconda volta, e clamorosamente perché faremmo scomparire il gioco stesso come una bolla di sapone. Infatti, non si può fingere di giocare. Non possiamo dire a noi stessi: gioca! (fingendo di giocare).

Nello spazio di gioco, che la finzione ci aiuta a tenere aperto, si tratta poi di giocare. E cioè di essere giocati. E cioè di mettere a repentaglio se stessi. Potremmo anche dire: di sospendere le

regole della realtà. O più precisamente: di sospenderle parzialmente.

Osservo, di sfuggita, che questa follia del gioco non è solo un problema che attraversa tutto il pensiero contemporaneo (da Nietzsche a Heidegger, da Bataille a Derrida, da Freud a Lacan), ma a guardar bene, è la posta in gioco, il punto di presa di un intero modo di pensare.

Questa follia viene continuamente cercata, corteggiata, inseguita, dandole ruoli e magari anche nomi diversi, ma ogni volta investendo in essa un surplus di conoscenza. Strano destino di un pensiero che sembra lavorare contro se stesso per non vedere quello che vede, o per afferrare la propria anomalia. Ancora più strano ci appare il fatto che questa posta funzioni come una specie di casella vuota o di luogo sbarrato. Come se il pensiero contemporaneo confessasse ad ogni buona occasione il proprio *horror pleni*, un'angoscia da troppo pieno. In poche parole, e con tutta semplicità, potremo dire che il nostro pensiero ha bisogno di spazio, e di gioco. La nostra follia è il tentativo di soddisfare questo bisogno.

“Sospensione” è una parola complicata. La fenomenologia ci viene un po' incontro parlandoci di un ritiro, delle nostre abitudini normali di pensiero. È importantissimo che noi sappiamo che il “non so”, che si presenta con i tratti dell'immediatezza e della spontaneità, è l'effetto di un passo indietro. Ma la folle sospensione di realtà che il gioco agisce chiede ulteriori considerazioni. Infatti, come hanno visto tutti quelli che se ne sono davvero occupati (uno per tutti, Erving Goffman), le regole del gioco non aboliscono le regole della realtà: il gioco funziona, ci prende ed è divertente alla condizione che ciò non avvenga. Dovremo piuttosto parlare di un filtro, di una membrana sottile che trattiene e lascia passare, e contrapporre questa esile e formidabile barriera,

che incornicia il gioco, ai confini rigidi, alle cornici dure che legittimano la normalità del nostro sapere e del vostro vivere. E forse, per cominciare a capirci, dovremmo parlare di un allenamento.

Buona parte del metalogo tra Gregory e sua figlia riguarda proprio quest'allenamento. Per imparare a saltare da una cornice all'altra (questo è infine il senso del trasformare le regole scoprendo le regole), per acquistare quest'arte ibrida che deve qualcosa al teatrante e qualcosa al nevrotico, che ci fa pensare all'acrobata ma anche all'umorista, occorre sapere usare... la colla. Che c'entra la colla?

Nel metalogo si prende a esempio e a metafora il gioco infantile dei cubi. I bambini giocano con i cubi (o con degli analoghi) e imparano a fare costruzioni. Se anche noi facciamo così, obietta al padre Mary Catherine, abbiamo già delle regole, e perché allora trasformarle e scoprirne di nuove (e poi ben strane, dato che non si lasciano scoprire?) Il gioco infantile dei cubi può funzionare come metafora del nostro sapere normale. Con qualche cubo di sapere e un po' di colla mettiamo in piedi le nostre costruzioni, piccole e grandi. La colla sono le regole logiche di cui disponiamo. Se accettassimo questa semplice metafora, non sarebbe difficile mostrare che anche il metalogo di Bateson fa ricorso ai cubi e alla colla. Basterebbe considerare che i due interlocutori parlano la stessa lingua e condividono una medesima cultura. D'altronde, alla obiezione della figlia, il padre risponde che sì, certo, anche loro stanno adoperando cubi e colla. L'ammissione toglie di colpo un equivoco. La follia del gioco, di cui abbiamo qui un esempio piccolo ma inquietante, non ha niente a che fare con una fuga in un mondo di fantasia o con una deriva delirante. Il gioco è realtà, non puro fantasma o sogno. Eppure questa realtà non è fatta di cubi, non si affida solo alla potenza della colla.

Se riusciamo a capire che qui non si tratta di aggiungere, ma di togliere colla, di alleggerire la colla al minimo, fino al punto di allentare la costruzione, di renderla fragile e pericolante, certo con il rischio di fallire, ma anche con la possibilità di trovare altre congiunzioni, altri modi di ordinare i cubi, allora forse ci siamo avvicinati a ciò che ha in mente Bateson, e magari abbiamo cominciato a capire cosa è un gioco, e a cosa può servirci questo strano dispendio di energie.

Imparare a usare la colla. Ad usarne meno, magari sempre meno. Questo mi pare di leggere nel dialogo tra Gregory e sua figlia, e anzi mi pare che questo incredibile e normalissimo dialogo sia già esso stesso l'esempio di uno scollamento avvenuto. Quel "non lo so... non lo so..." che lo chiude, non è una resa ma l'indice di un'operazione avvenuta e il viatico per altri scollamenti.

Faccio notare che togliendo la colla ai cubi fin quasi al punto di farli precipitare, Bateson si procura uno spazio di gioco, che non potrà che essere ibrido e incerto. Riesce a stare per un momento nel pasticcio della comunicazione e della vita, e ci esorta, se crediamo, a ripetere per conto nostro l'esercizio.

Esercizio da funamboli o da matti. Nessuno ci obbliga, come nessuno ci obbliga a non vedere che vediamo il gioco. Davvero possiamo non farlo? Non lo so.

Quel che sappiamo è che possiamo tranquillamente andare avanti con i nostri cubi e la nostra colla. E, anzi, chiedere alle tecniche che ci forniscano colle sempre più forti e rapide, con il che i nostri cubi (essi stessi risultato di tanti incollamenti) diventeranno di sicuro sempre più cubi.

CONTRIBUTI

MARIO ANGELINI

LA SCUOLA ATTRAENTE

Ovvero la non riconosciuta autonomia finanziaria

L'autonomia nelle istituzioni scolastiche può essere definita come la necessità di spostare la centralità dell'azione didattico-amministrativa dalla "pedissequa e puntuale osservanza delle leggi" alla "qualità del servizio".

Correttamente, l'autonomia scolastica si colloca all'interno del sistema delle autonomie; si tratta, quindi, di un sistema articolato ed ordinato di relazioni, di poteri e di responsabilità tale da fornire una risposta all'esigenza di migliorare la qualità del sistema scolastico intesa, quest'ultima, come valorizzazione di tutte le risorse professionali interne alla scuola a cui è affidato il compito di promuovere e gestire il progetto educativo sia sul piano didattico sia sul piano organizzativo.

La prioritaria finalità a cui il servizio scolastico deve tendere è quella di perseguire, con la massima efficacia ed efficienza possibile, gli obiettivi che gli sono propri, sviluppando coerentemente i programmi di azione traducendoli, poi, in risultati chiaramente identificabili e valutabili.

Va osservato, in proposito, che dal momento in cui l'autonomia è stata riconosciuta, le scuole hanno potuto organizzare me-

glio le loro attività, migliorando al tempo stesso i loro metodi ed i loro risultati.

L'autonomia, interpretata nella giusta dimensione, però non significa libertà di autodeterminazione ma trasferimento di responsabilità al fine del raggiungimento di obiettivi nazionali, regionali, della singola unità scolastica collegata all'obbligo di rendere conto alle famiglie ed alla comunità nel suo complesso dei risultati che l'unità scolastica consegue.

Non si può, a quest'ultimo proposito, non mettere in luce la recente direttiva del Dipartimento della funzione pubblica ⁽¹⁾ avente come oggetto la rendicontazione sociale nelle Amministrazioni pubbliche.

Stante la premessa di cui al punto 1 della direttiva, la rendicontazione sociale *“risponde alle esigenze conoscitive dei diversi interlocutori, siano essi singoli cittadini, famiglie, imprese, associazioni, altre istituzioni pubbliche o private, consentendo loro di comprendere e valutare gli effetti dell'azione amministrativa”*.

Infatti, il bilancio sociale è il documento nel quale *“l'amministrazione riferisce... le scelte operate, le attività svolte e i servizi resi, dando conto delle risorse a tal fine utilizzate, descrivendo i suoi processi decisionali ed operativi”*.

Il significato del bilancio sociale è definito nel punto 4. I. della direttiva – che trova applicazione a tutte le amministrazioni pubbliche compresa la scuola – laddove si specifica che *“il bilancio sociale serve a rendere conto ai cittadini in modo trasparente e chiaro di cosa fa l'amministrazione per loro”*.

A differenza del bilancio tradizionale, il quale riportata i dati economico-finanziari, difficilmente comprensibili dal cittadino, il

⁽¹⁾ Direttiva della Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento della Funzione Pubblica – 17 febbraio 2006

bilancio sociale deve *“rendere trasparenti e comprensibili le priorità e gli obiettivi dell’amministrazione, gli interventi realizzati e programmati, e i risultati raggiunti”*.

Ritornando ad occuparci dell’autonomia scolastica diremo che la stessa non deve prescindere da un sistema nazionale di riferimento che garantisca standard qualitativi uniformi su tutto il territorio nazionale ed in tutte le aree sociali del Paese così come non deve essere avulsa da un sistema di valutazione nazionale che abbia il compito di misurare e di garantire non solo l’efficienza delle strutture scolastiche valutate in termini organizzativi ma anche l’efficacia delle proposte educative valutate in termini di conseguimento dei risultati.

La riforma che ha introdotto l’autonomia delle istituzioni scolastiche ha un valore ed un significato del tutto speciale sia sul piano delle vicende di cambiamento che hanno segnato il mondo della scuola sia sul piano della continuità legislativa in quanto coglie la trama unitaria che tiene insieme la riforma della scuola con quella più ampia delle istituzioni del nostro Paese.

Va osservato che l’autonomia è la sfida più difficile e conseguentemente accettarla e mettersi in gioco è una responsabilità che non si può delegare a nessuno.

L’approvazione della riforma dell’autonomia scolastica ha, in qualche modo, consentito ed aperto la strada per le riforme degli ordinamenti scolastici, offrendo ad esse il necessario quadro organizzativo ed istituzionale.

L’autonomia delle istituzioni scolastiche costituisce, pertanto, non solo una prospettiva privilegiata ma addirittura la prospettiva necessaria alla luce della quale considerare le vicende del sistema di istruzione ed i suoi rapporti con il più generale processo di cambiamento che investe le istituzioni e la Costituzione del Paese.

All'interno dell'autonomia delle istituzioni scolastiche si possono distinguere vari segmenti quali:

1. l'autonomia didattica
2. l'autonomia amministrativa
3. l'autonomia finanziaria
4. l'autonomia organizzativa
5. l'autonomia negoziale.

L'autonomia didattica è l'aspetto più pregnante dell'autonomia complessivamente considerata e consiste nella libera autodeterminazione, da parte delle istituzioni scolastiche, del progetto educativo e dei curricoli mentre l'autonomia amministrativa rappresenta l'ambito di competenze soggettive esercitate con autodeterminazione.

L'autonomia finanziaria consiste nella gestione autonoma dei fondi pervenuti sotto forma di contributi statali, tasse e contributi degli studenti ed altre forme di autofinanziamento. In tal senso sembrerebbe esprimersi il comma 5 dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59 ⁽²⁾ allorquando ha individuato i contenuti della dotazione finanziaria essenziale.

L'autonomia organizzativa consiste nella facoltà del soggetto pubblico di dettare norme relativamente al proprio modello organizzativo e di funzionamento mentre l'autonomia negoziale consiste nella possibilità riconosciuta alle istituzioni scolastiche di stipulare contratti al fine di perseguire i propri obiettivi didattici ed organizzativi.

Nel riconoscere l'autonomia alle istituzioni scolastiche il legislatore del 1997, dopo aver precisato che la stessa si inserisce nel

⁽²⁾ Legge 15 marzo 1997, n. 59 (Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa)

“processo di realizzazione dell’autonomia e della riorganizzazione dell’intero sistema formativo” ⁽³⁾, ha individuato nell’autonomia organizzativa e didattica i capisaldi dell’intera riforma, lasciando quindi sbiaditi e sfocati gli altri aspetti fondamentali dell’autonomia.

Su questi profili – in data 31 agosto 2006 – è intervenuta la nota di indirizzo per l’avvio dell’anno scolastico del Ministro della Pubblica istruzione Giuseppe FIORONI rivolta alle scuole di ogni ordine e grado avente come titolo Autonomia e innovazione *“2006-2007 anno-ponte”*.

Con detta nota vengono fornite alle istituzioni scolastiche *“alcuni elementi di chiarificazione, utili soprattutto nel momento della progettazione iniziale”* tenendo presente, come principale legge di riferimento la citata legge n. 59 del 1997 ed il regolamento attuativo contenuto nel d. P. R. 8 marzo 1999, n. 275 ⁽⁴⁾.

La richiamata norma, insieme alla riforma del Titolo V della Costituzione di cui alla legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3 *“costituiscono le cornice di riferimento entro la quale necessariamente si iscrive e va interpretata la legge n. 53 del 2003”* (c. d. legge Moratti) *“e le relative disposizioni attuative”*.

Infine, sempre secondo la richiamata nota di indirizzo *“l’autonomia scolastica e l’interazione, nei contesti locali, tra le diverse autonomie, costituisce il quadro di riferimento principale dei processi di innovazione e di riqualificazione di cui l’intero sistema educativo ha bisogno”*.

⁽³⁾ Legge 15 marzo 1997, n. 59 (Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa)

⁽⁴⁾ D. P. R. 8 marzo 1999, n. 275 (Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell’art. 21, della legge 15 marzo 1997, n. 59)

Va osservato che in precedenza, il legislatore del 1993 (legge 24 dicembre 1993, n. 537), nel dettare all'art. 4 ⁽⁵⁾ le norme in materia di autonomia scolastica – autonomia questa che, invero, non ha visto la luce per effetto del mancato esercizio, nei termini previsti, della delega conferita al Governo – aveva, invece, previsto che, agli istituti ed alle scuole di ogni ordine e grado, *“nei limiti, con la gradualità e con le procedure previste”*, dalla medesima disposizione sarebbe stata riconosciuta non solo l'autonomia organizzativa e didattica ma anche l'autonomia finanziaria, di ricerca e di sviluppo.

Per effetto dell'autonomia finanziaria le istituzioni scolastiche, nello svolgimento delle attività didattiche ed amministrative, avrebbero potuto organizzare ed amministrare le entrate e le spese, al fine del conseguimento degli obiettivi definiti nel piano dell'offerta formativa.

L'attribuzione alle scuole della detta forma di autonomia avrebbe, quasi certamente contribuito ad incrementare la partecipazione delle famiglie all'attività gestionale delle istituzioni scolastiche ed inoltre gli insegnanti e gli amministratori sarebbero stati incentivati ad accrescere la qualità in quanto avrebbero migliorato le pratiche didattiche utilizzando le risorse finanziarie in modo più produttivo.

Le istituzioni scolastiche avrebbero, secondo le decisioni deliberate in sede di approvazione del programma annuale, esercitato l'autonomia sia nella programmazione delle risorse acquisibili sia nella loro destinazione all'assolvimento delle finalità istituzionali, perseguendo così, la piena realizzazione dei preventivati obiettivi in conformità ai principi di corretta ed economica gestione delle risorse finanziarie, ai principi di trasparenza, di imparzialità e di buon andamento dell'azione amministrativa.

(⁵) Legge 24 dicembre 1993, n. 537 (Interventi correttivi di finanza pubblica)

L'intera idea progettuale non ha, però, trovato ingresso nella legge delega del 1997 (legge 15 marzo 1997, n. 59) nella quale sono state esplicitamente riconosciute l'autonomia organizzativa e l'autonomia didattica e, nei limiti "*del proficuo esercizio*" di entrambe le forme autonomistiche, è stata riconosciuta anche l'autonomia "*di ricerca, sperimentazione e sviluppo*".

Il mancato riconoscimento dell'autonomia finanziaria, oltre che dal testo normativo dianzi evocato, lo si deduce anche dal d. P. R. 8 marzo 1999, n. 275 il quale attribuisce agli istituti scolastici autonomi poteri di gestione sul piano organizzativo e didattico, vale a dire competenze esclusive in materia di progettazione delle attività didattiche, di definizione delle modalità di insegnamento e di impiego dei docenti.

Non va taciuto che nella relazione pubblicata in data 15 settembre 2004 ⁽⁶⁾ ed avente come finalità quella di riferire in ordine all'attuazione della riorganizzazione dell'Amministrazione scolastica la Corte dei conti – nel capitolo 3 dedicato all'analisi dell'autonomia finanziaria delle istituzioni scolastiche e la gestione del bilancio – dopo aver sottolineato che "*qualsiasi espressione di autonomia amministrativa deve fondarsi sull'autonomia finanziaria*" ha intravisto nel D. M. 1° febbraio 2001, n. 44 ⁽⁷⁾ lo strumento attraverso il quale viene, di fatto, riconosciuta l'autonomia finanziaria alle istituzioni scolastiche evidenziando altresì, come "*la programmazione dell'attività dell'istituzione scolastica che dovrebbe essere assicurata proprio dalla coerenza del programma annuale (art. 2 del D. M. n. 44 del 2001) con il POF a sua volta presuppone l'azione sinergica di più soggetti*".

⁽⁶⁾ Deliberazione della Corte dei conti – Sezione controllo Stato n. 19 del 23 giugno 2004

⁽⁷⁾ D. M. 1° febbraio 2001, n. 44 (Regolamento concernente le "Istruzioni generali sulla gestione amministrativo-contabile delle istituzioni scolastiche")

A mio avviso, la non esplicita chiarezza usata dal legislatore nel dettare le norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, mette in risalto come la mancata introduzione della invocata autonomia finanziaria costituisce il limite maggiore che l'autonomia delle istituzioni scolastiche si porta dietro sin dalla sua introduzione.

È di tutta evidenza che le istituzioni scolastiche non dispongono di strumenti e di risorse adeguate, sufficienti né sul piano delle risorse finanziarie né su quello delle risorse professionali.

In altri termini, le scuole non hanno sin qui avuto a disposizione le risorse necessarie per sviluppare una propria autonomia reale né sul piano finanziario (finanziamenti *in primis* dal competente Ministero dell'istruzione, ma anche dagli enti locali) né sul piano degli organici del personale.

Anzi in questi anni si è semmai assistito ad una politica dei tagli, di progressiva riduzione delle risorse assegnate alla scuola pubblica.

Si sono, nel tempo, ridotti non solo i fondi assegnati dal Ministero dell'istruzione alle scuole per l'ampliamento dell'offerta formativa (legge 18 dicembre 1997, n. 440) ⁽⁸⁾ ma anche quelli per il finanziamento amministrativo didattico e quelli riservati all'integrazione degli alunni con handicap.

Ai tagli delle risorse assegnate si aggiunge la continua e persistente incertezza sull'entità delle assegnazioni sulle quali contare e la ritardata effettiva disponibilità delle medesime, con pesanti conseguenze sulla realizzazione dei progetti e sullo stesso funzionamento delle scuole.

Non a caso, la Corte dei conti, nella relazione alla quale dianzi si è fatto riferimento, critica con parole severe questo modo di

⁽⁸⁾ Legge 18 dicembre 1997, n. 440 (Istituzione del Fondo per l'arricchimento dell'offerta formativa e per gli interventi perequativi)

procedere del Ministero dell'Istruzione, che non è adeguato a governare il sistema, in quanto non riesce a metabolizzare la profonda evoluzione avvenuta nel mondo della scuola, caratterizzata dalla presenza di soggetti dotati di autonomia.

Nella detta relazione ⁽⁹⁾ si legge che la scelta operata dal Ministero dell'Istruzione di creare i centri di responsabilità amministrativa ⁽¹⁰⁾, coincidenti con gli Uffici scolastici regionali, *“coerente con l'autonomia scolastica, doveva, almeno nelle intenzioni, costituire un forte momento di semplificazione anche per le procedure amministrativo-contabili”* e che *“l'originaria configurazione del nuovo MIUR, per la parte relativa all'istruzione scolastica ha incontrato notevoli difficoltà ed ostacoli, fondamentalmente riferibili alla pesante struttura burocratica del Ministero e delle sue articolazioni periferiche”*.

Peraltro, secondo la Corte dei conti *“nella fattispecie del sistema scolastico, nonostante la riforma dei centri di responsabilità sussistono due elementi ostativi alla perseguita semplificazione, efficienza ed efficacia. Essi sono rappresentati, dalla reale incertezza sull'effettiva disponibilità delle risorse in termini di cassa e dal persistere di uno snodo che mal si concilia con la rapida allocazione delle risorse alle istituzioni scolastiche... rappresentato dalle contabilità speciali presso i Centri servizi amministrativi”* ⁽¹¹⁾.

Ulteriore osservazione che la Corte dei conti solleva nella sua relazione, riguarda la tipologia di spesa che si riferisce, in via principale, a quelle che sono per la maggior parte delle scuole le

⁽⁹⁾ Deliberazione della Corte dei conti – Sezione controllo Stato n. 19 del 23 giugno 2004

⁽¹⁰⁾ d. P. R. 11 agosto 2003, n. 319 (Regolamento di organizzazione del Ministero dell'Istruzione, dell'università e della ricerca)

⁽¹¹⁾ Deliberazione della Corte dei conti – Sezione controllo Stato n. 19 del 23 giugno 2004

attività ricorrenti quali il funzionamento amministrativo didattico, le spese per il personale, le spese d'investimento e la manutenzione degli edifici e che i finanziamenti a carico dello Stato, a loro volta, si suddividono in dotazione ordinaria e dotazione perequativa.

Lo scenario come dianzi rappresentato e descritto ha indotto la Corte dei conti a concludere la propria analisi mettendo in risalto che, mentre nel decreto n. 44 del 2001 viene affermato che le risorse assegnate dallo Stato – costituenti la dotazione finanziaria di istituto – sono utilizzate senza altro vincolo di destinazione che quello prioritario per lo svolgimento delle attività di istruzione, di formazione e di orientamento proprie della scuola, nella realtà *“gran parte dei finanziamenti hanno un vincolo di destinazione, e tale aspetto viene ritenuto (da uffici scolastici regionali ed istituzioni scolastiche) fortemente limitativo della possibilità di esplicitare in concreto l’affermata discrezionalità che poi è, in fondo, l’espressione dinamica del riconoscimento dell’autonomia”* ⁽¹²⁾.

Invero, la Sezione centrale di controllo della Corte dei conti, con delibera n. 1/2005/G ha ritenuto di realizzare un ulteriore approfondimento dell’analisi condotta nei precedenti esercizi sul nuovo assetto del sistema scolastico nazionale.

Nella relazione redatta a conclusione dell’indagine sulla riorganizzazione dell’Amministrazione scolastica e recentemente diffusa, nel capitolo 3 – riservato all’esame delle analisi gestionali effettuate dagli Uffici scolastici regionali – ha riportato quanto lamentato dai medesimi Uffici mettendo in risalto che i finanziamenti che pervengono alle scuole *“risultano essere nella*

⁽¹²⁾ Deliberazione della Corte dei conti – Sezione controllo Stato n. 19 del 23 giugno 2004

quasi totalità vincolati, con nocumento della gestione budgetaria che costituirebbe l'obiettivo sia della legge n. 59/1997 sia del D. I. n. 4/2001”.

Alla luce delle considerazioni che precedono e che – per due anni consecutivi – hanno formato oggetto di approfondimento e di valutazione da parte della Corte dei conti si può concludere sostenendo che, se le scuole avessero ottenuto anche l'autonomia finanziaria, il sistema autonomistico riconosciuto alle istituzioni scolastiche sarebbe stato ancora più attraente assicurando alle scuole una operatività più snella e più dinamica.

È quindi da auspicare un intervento legislativo che riconosca a chiare lettere effettive forme di autonomia finanziaria tali da rendere maggiormente autonome le istituzioni scolastiche.

FRANCESCO BELLINO

PER UNA SCUOLA ATTRAENTE: LA SVOLTA BIOPEDAGOGICA

1. La scuola e l'intelligenza della vita

Il problema della scuola oggi è parte del problema più vasto della tutela della vita sul nostro pianeta.

Se da una parte siamo diventati più longevi, più alti e anche più intelligenti (teoria dell'intelligenza crescente), dall'altra c'è chi sostiene, come il politologo Giovanni Sartori¹, la tesi contraria dell'*intelligenza decrescente*. Se per intelligenza si intende la capacità di riconoscere i problemi vitali e apprezzare l'intelligenza di un altro, si possono trovare alcune prove per dimostrare questa tesi. La prima è che l'*homo videns*, l'uomo fruitore della televisione, sta soppiantando l'*homo sapiens sapiens*, confinandolo al piccolo mondo delle cose visibili, rendendolo incapace di astrazione, e anche riducendo la capacità di concentrazione (spesso i nostri ragazzi non sanno stare attenti per più di 15 minuti e procedono con un incessante *zapping*, divagando e svagandosi).

¹ G. SARTORI, *L'enormità dei problemi che non vediamo. L'intelligenza decrescente*, "Corriere della Sera", 15. 08. 2006, p. 1.

La seconda prova è il gravissimo problema di come il pianeta Terra possa sostenere più di sei miliardi di viventi (ancora in fase di crescita) senza collassare. Questo collasso è evidenziato dal fatto che respiriamo aria sempre più avvelenata, che la terra è sempre più scaldata (assieme ai mari) dai gas serra che immettiamo nell'atmosfera, che il clima sta pericolosamente cambiando, che l'acqua è sempre più scarsa, così come lo sono le risorse energetiche.

Dietro questo gravissimo problema c'è il conflitto tra l'ecologia e i nostri sistemi economici. Tale conflitto nasce, come dimostra la bioeconomia², dal fatto che la natura è ciclica, mentre gli attuali sistemi industriali sono lineari. Alla radice di questo problema sta «la nostra ossessione per una crescita economica senza limiti. La crescita è un aspetto fondamentale, ma su un pianeta limitato non tutte le cose possono crescere simultaneamente. Ogni cosa alla sua stagione. Mentre alcune cose crescono, altre devono diminuire»³.

Le nostre aziende assimilano le risorse, le trasformano in prodotti e quindi in rifiuti e vendono i prodotti ai consumatori, che, dopo aver consumato i prodotti, si sbarazzano di ulteriori rifiuti. Come i processi naturali, i modelli sostenibili di produzione e consumo dovrebbero essere ciclici. Per raggiungere delle configurazioni cicliche simili, occorrerebbe riprogettare tutta la nostra economia, per renderla ecologicamente e socialmente sostenibile.

² Cfr. N. GEORGESCU – Roegen, *Bioeconomia: Verso un'altra economia ecologicamente e socialmente sostenibile*, tr. it. , Bollati Boringhieri, Torino 2003.

³ F. CAPRA, *Ecoalfabeto. L'orto dei bambini*, tr. it. , Stampa Alternativa, Viterbo 2005, p. 17. Questa antica saggezza ecologica può essere vissuta e compresa direttamente attraverso la coltivazione di un orto.

Eppure si continua a non fare nulla per allontanare il pericolo di una catastrofe ecologica, perché non si ascoltano gli esperti più accreditati che denunciano questa situazione.

Ad essere minacciata è oggi proprio la vita, che è una configurazione relazionale tra tutti i sistemi viventi: organismi viventi, ecosistemi e sistemi sociali. La configurazione basilare è quella della rete. Esiste una ragnatela di relazioni tra tutti i componenti di un organismo, così come in un ecosistema esiste una rete di relazioni tra le piante, gli animali e i microrganismi, o tra le persone in una comunità umana. La configurazione a rete, il flusso di energia e i cicli delle sostanze nutritive, ovvero le “reti autopoietiche”, le “strutture dissipative” e i “cicli catalitici” sono le tre idee fondamentali per il nuovo concetto scientifico di vita ⁴.

Ma non è solo la vita biologica ad essere minacciata, ma anche la qualità della vita umana e sociale, se si pensa alla crescita delle disuguaglianze sociali, alla miseria delle periferie metropolitane, alla violenza, alla disoccupazione e al malessere psichico ed esistenziale delle società opulente. L'aumento dei suicidi (dai 15 ai 25 anni è la prima causa di morte) e dei comportamenti antisociali, quali atti criminali, uso di droga e violenza anche da parte dei minori (bullismo); il decadimento e lo sfaldamento dell'istituzione familiare; l'individualismo possessivo che sta demolendo i vincoli sociali e corrodendo la fiducia interpersonale; l'indebolimento dell'etica del lavoro e dell'impegno intellettuale per il diffondersi di una sorta di «culto dell'autoindulgenza»; la corsa agli armamenti e la costruzione di armi sempre più potenti di distruzione di massa; la crescita della conflittualità e violenza sociale; il diffondersi dell'incertezza, della precarietà e della «liquidità» della vita e dei sentimenti (Bauman) sono tutti fenomeni

⁴ *Idem*, p. 15.

della crisi della nostra civiltà, che avvalorano la tesi della «intelligenza decrescente».

Nel rendere la scuola attraente e non noiosa e ripetitiva, occorre dare al vivente la priorità ovvero suscitare «l'intelligenza della vita»⁵, «nutrire la vita»⁶. «Infilzare una farfalla con uno spillo non è il modo migliore di far conoscenza con lei. Chi trasforma il vivente in cosa morta, quale ne sia il pretesto, dimostra soltanto che il suo sapere non gli è servito nemmeno a diventare umano.

Esiste, in compenso, un approccio che svela l'irraggiarsi della vita dentro a un cristallo, a una poesia, a un'equazione, a una formula chimica, a una pianta, a un manufatto. Esso stabilisce tra l'osservatore e l'oggetto osservato un rapporto d'osmosi in cui ogni cosa è distinta senza che nulla sia separato»⁷.

Con la crisi delle ideologie, l'unico criterio d'intelligenza e d'azione sta nella scelta quotidiana tra ciò che promuove la vita e ciò che la distrugge. «Imparare a distinguere ciò che potenzia la nostra vita da ciò che ci uccide significa conseguire la lucidità fondamentale, quella che dà senso alla conoscenza»⁸.

La vera ricchezza dell'uomo è la capacità di ricreare se stesso ricreando il mondo.

Bisogna fare della scuola «un centro di creazione del vivente, non l'anticamera di una società parassitaria e mercantile»⁹.

Per fare questo, occorre porre fine alla «dittatura che la redditività esercita sulla vita»¹⁰, privilegiare la qualità. L'amore per il

⁵ R. VANEIGEM, *La scuola è vostra. Dedicato agli studenti*, tr. it., Tropea, Milano 1996, p. 39.

⁶ F. JULLIEN, *Nutrire la vita*, tr. it., Cortina, Milano 2006.

⁷ VANEIGEM, *op. cit.*, pp. 38-39.

⁸ *Idem*, p. 49.

⁹ *Idem*, p. 53.

¹⁰ *Idem*, p. 64.

vivente, la biofilia, risveglia l'intelligenza e un'etica del rispetto verso tutti gli esseri viventi. Se la scuola non insegna a battersi in nome della volontà di vivere, e non della volontà di potenza, condannerà generazioni di studenti alla rassegnazione, alla servitù e alla rivolta suicida.

Il progetto educativo biofilo è quello di «creare se stessi nell'amore e nella conoscenza del vivente. Al di fuori di una scuola aperta dove ci sia e si cerchi incessantemente la vita – dall'arte di amare alle matematiche speculative – c'è soltanto la noia»¹¹.

Una scuola biofila persegue la felicità. «Lo scopo della vita è la felicità. – ha scritto Alexander S. Neill – Il male della vita è tutto ciò che limita o distrugge la felicità. Felicità vuol dire sempre bontà; l'infelicità nelle sue estreme manifestazioni vuol dire persecuzioni razziali, maltrattamenti dei minori, guerre»¹².

La creazione è vita; la distruzione è morte. «La felicità ed il benessere dei bambini dipendono dalla quantità d'amore e di approvazione che gli diamo. Dobbiamo stare dalla parte del bambino. Stare dalla parte del bambino vuol dire dare amore al bambino; non amore possessivo o sentimentale: basta comportarsi in modo che il bambino sappia che lo amiamo e che siamo dalla sua parte»¹³.

La felicità comporta il provare interesse per la vita ovvero il rispondere alla vita non solo con il cervello ma con l'intera personalità.

L'intelligenza decrescente si determina storicamente non solo perché non si coltiva e si ignora l'intelligenza della vita, ma an-

¹¹ *Idem*, p. 21.

¹² A. S. NEILL, *Summerhill. Un'esperienza educativa rivoluzionaria*, tr. it., Rizzoli, Milano 1979, p. 128.

¹³ *Idem*, p. 135.

che perché la sfera emotiva viene spesso separata se non repressa dalla sfera intellettuale. L'educazione deve rivolgersi a entrambe le sfere. Nella società odierna si riscontra una sempre maggiore distanza tra intelletto e sentimento. «le esperienze dell'uomo odierno sono in gran parte mediate dal pensiero e non riflettono una percezione di ciò che il cuore sente, l'occhio vede e l'orecchio ascolta. In effetti questa separazione tra intelletto e sentimenti ha condotto l'uomo di oggi ad uno stato mentale pressoché schizoide che lo ha reso quasi incapace di percepire alcunché in maniera autentica, immediata»¹⁴.

2. L'alfabetizzazione emozionale

«Non si vede bene che col cuore. L'essenziale è invisibile agli occhi», ha scritto Antoine de Saint-Exupéry.

Una risposta a tale esperienza è quella che Goleman, il teorico dell'intelligenza emotiva, chiama l'«alfabetizzazione emozionale»¹⁵, e che si ispira al socratico «conosci te stesso».

A differenza dell'educazione affettiva, che usa l'affettività per educare, l'alfabetizzazione emozionale educa la stessa affettività e insegna un nucleo di competenze emozionali e sociali fondamentali, come il controllo degli impulsi e della collera, e stimola a trovare soluzioni creative alle situazioni esistenziali e sociali difficili.

Si parte da quelle che sono le emozioni primarie. Paul Ekman ha scoperto che le espressioni facciali di quattro emozioni (paura, collera, tristezza, gioia) sono riconosciute in ogni cultura del

¹⁴ E. FROMM, *Prefazione* a A. S. Neill, *Summerhill*, cit. , p. VI.

¹⁵ D. GOLEMAN, *L'intelligenza emotiva*, tr. it. , Rizzoli, Milano 1999, p. 310.

mondo e quindi sono universali. Partendo da Ekman, Goleman propone le seguenti famiglie emozionali fondamentali: collera, tristezza, paura, gioia, amore, sorpresa, disgusto, vergogna.

L'alfabetizzazione emozionale ha il suo vertice nell'autoconsapevolezza ossia nella capacità di riconoscere i sentimenti, le emozioni e di costruire un vocabolario per la loro verbalizzazione. *Autoconsapevolezza* è cogliere i nessi tra pensieri, sentimenti e reazioni; sapere se si sta prendendo una decisione in base a riflessioni o a sentimenti; prevedere le conseguenze di scelte alternative; applicare queste conoscenze a decisioni su temi come le droghe, il fumo o il sesso, trovare alternative al conflitto e alla violenza come soluzioni dei disagi e dei conflitti.

In questa ottica è da considerare il *metodo Transcend* di Johan Galtung, tanto utile non solo a livello individuale, ma anche nei rapporti tra gruppi sociali e tra stati, che mira a trasformare i conflitti in modo nonviolento. . Tale metodo è basato su 3 istanze: la trasformazione del conflitto, la creatività e l'empatia. Galtung ritiene che i conflitti non si possono eliminare del tutto, ma possono essere trasformati con soluzioni non del tipo «io vinco, tu perdi», ma «io vinco, tu vinci»; l'immaginazione e la creatività sono indispensabili nel cercare soluzioni, come pure l'empatia, che permette di riconoscere che c'è sempre un punto legittimo in tutti gli attori e di comprendere le ragioni dell'altro¹⁶.

L'autoconsapevolezza porta al riconoscimento della propria forza e delle proprie debolezze e a sapersi considerare in una luce positiva e realistica.

Si tratta di imparare ad affrontare le emozioni, la collera, la paura, le tensioni, di capire cosa sta dietro un'emozione (per es.

¹⁶ Cfr. J. GALTUNG, *La trasformazione nonviolenta dei conflitti*, tr. it. , EGA, Torino 2000; *Pace con mezzi pacifici*, tr. it. , Esperia, Milano 2000.

l'offesa che scatena la collera) e di imparare a trattare l'ansia, la tristezza, la paura.

Un'abilità sociale fondamentale è l'*empatia* ossia il comprendere i sentimenti altrui e la capacità di assumere il loro punto di vista, rispettando i diversi modi in cui le persone considerano una situazione.

Un'attenzione particolare va dedicata ai rapporti interpersonali, imparando a saper ascoltare e a porre domande; a distinguere tra ciò che qualcuno dice o fa e le proprie reazioni o i propri giudizi; a essere sicuri di sé, invece di arrabbiarsi o restare passivi; a collaborare, a risolvere i conflitti e a negoziare i compromessi.

Per il controllo degli impulsi e per lo sviluppo della capacità di prendere decisioni, Goleman cita il metodo dello «stop luminoso», illustrato in un poster che contiene 6 diverse opzioni:

- luce rossa: 1. Fermati, calmati e pensa prima di agire.
- luce gialla: 2. Esponi il problema e di come ti senti.
3. Fissa uno scopo positivo.
4. Pensa a soluzioni diverse.
5. Pensa in anticipo alle conseguenze.
- luce verde: 6. Procedi e prova il piano migliore.

Allo «stop luminoso» si ricorre di regola ogni volta che un ragazzo è sul punto di aggredire qualcuno in preda alla collera, di scoppiare in lacrime per aver ricevuto un'offesa. È un modo per dominare gli impulsi emozionali incontrollati, per affrontare i rischi e le tensioni e per affrontare in maniera creativa e socialmente positiva i conflitti e la violenza¹⁷.

¹⁷ GALTUNG, *op. cit.*, p. 319.

3. La svolta biopedagogica

La nostra è una società *patofoba*, che ha sempre più paura della sofferenza e che ha sviluppato una emotività tesa al piacere immediato e alla gratificazione meno impegnativa e più facile e diretta.

Per eliminare la sofferenza vi sono due strade: quella del buddismo e quella della cultura ebraico-cristiana. Buddha ha insegnato a sopprimere la causa fondamentale di ogni sofferenza: il desiderio. Per il cristianesimo non si tratta di eliminare la sofferenza dalla propria vita fino a sradicare ogni desiderio, ma di «reagire di fronte a essa con la condivisione e il dono. Se di fronte alla propria sofferenza o a quella altrui si entra in comunione con gli altri, allora appare la luce. Quante volte – narra l'Abbé Pierre – ho vissuto questa esperienza sconvolgente accanto a un malato grave, a un uomo disperato. Il solo fatto di essere in comunione vera con lui reca una luce che sublima questa sofferenza. La sofferenza può dunque essere vissuta come trampolino verso la condivisione»¹⁸.

L'empatia è il vertice al quale giunge l'alfabetizzazione emotiva, che è fondata sulla premessa che «tutte le emozioni, tutti i sentimenti sono positivi», e «alcune reazioni sono buone e altre non lo sono». La bontà delle reazioni è data proprio dalla capacità di controllare le proprie emozioni, di indirizzarle in modo produttivo, di sviluppare l'empatia e lo spirito di condivisione e di disponibilità verso gli altri. L'alfabetizzazione emozionale va di pari passo con la formazione del carattere, con la crescita morale e civica degli educandi. Ci ricorda l'Abbé Pierre che lo stesso scopo della vita è quello «di imparare ad amare. Amare è

¹⁸ ABBÉ PIERRE, *Mio Dio... perché?*, tr. it., Garzanti, Milano 2006, pp. 19-20.

quando tu, l'altro, sei felice, e allora sono felice anche io. E quando tu, l'altro, sei infelice, e soffri, allora sono in pena anch'io. È tutto molto semplice.

Significato della creazione: l'amore che risponde all'amore. Se non ci fosse al culmine questo fatto, dove d'improvviso due libertà possono concedersi e amarsi, tutta la creazione sarebbe assurda»¹⁹.

La scuola può trovare e trova il suo fascino, può essere attraente se nel sistema scolastico c'è posto per la persona completa, non solo per l'intelletto.

Se reprimiamo l'inesauribile curiosità dell'educando, la sua esuberanza fisica, le sue emozioni, le sue passioni, i suoi slanci, se ignoriamo le sue paure, i conflitti, le sue delusioni, il bisogno di essere compreso, e non accendiamo le sue speranze, i suoi sentimenti, il suo slancio creativo, la sua forza di amare, incoraggiandolo nei momenti più critici, la scuola non solo non è attraente, ma è anche necrofila.

Una scuola che favorisce e promuove la componente emotiva e quella intellettuale, educa tutto l'uomo, la mente, il cuore e la mano (Pestalozzi) ovvero la persona, che è «il volume totale dell'uomo»(Mounier).

Nella scuola attraente si crea il clima favorevole alla crescita, «l'apprendimento è più profondo, procede più rapidamente e si estende nella vita e nel comportamento dello studente»²⁰.

Investendo l'intera persona, l'atto educativo torna ad essere un atto di vita, un vero atto umano, che incoraggia l'uomo a sviluppare tutte le sue potenzialità e soprattutto la sua parte migliore.

¹⁹ *Idem*, p. 15.

²⁰ C. R. ROGERS, *Potere personale*, tr. it. , Astrolabio, Roma 1978, p. 72.

Nell'educazione, e non solo nell'educazione, «ciò che non è persona in fondo non è nulla»²¹.

La svolta biopedagogica, oltre a incentrare l'azione educativa sulla vita, spinge la scuola e gli educandi a perseguire l'*autoconsapevolezza*, che è consapevolezza non solo dei processi di pensiero (*metacognizione*), ma anche delle proprie emozioni (*metaemozioni*)²².

La biopedagogia può diventare *ars vitae*, educazione vitale in una scuola rinnovata e biofila, promotrice di una cultura eupsichica, capace non solo di realizzare l'istanza agostiniana (*"mens sana in corpore sano"*), ma anche di attivare un rapporto costruttivo e gratificante con se stessi, con gli altri e con il mondo. È ovvio che una scuola biofila sarà ispirata a metodologie che rendono gli alunni protagonisti dell'apprendimento e li stimolano all'iniziativa, alla responsabilità e alla creatività. La didattica laboratoriale e il metodo *euristico* si rivelano più idonei per raggiungere tali obiettivi. Nel laboratorio e nella ricerca l'alunno non solo è stimolato a risolvere i problemi (*problem solving*), ma è sollecitato a porre le domande e i problemi stessi (*problem posing*) attraverso il confronto collaborativo con i suoi compagni. Impara a studiare, a organizzare la sua vita, a collaborare, a meditare, a prendere l'iniziativa e diventa manager di se stesso ²³.

Prioritario alla promozione educativa delle virtù è lo sviluppo dell'atteggiamento biofilo nella comunità educativa. Le soluzioni che l'uomo dà ai problemi quotidiani della sua esistenza risultano essere nelle loro ultime e non intenzionali conseguenze o nel-

²¹ N. GÓMEZ DÁVILA, *In margine a un testo implicito*, tr. it. , Adelphi, Milano 2001, p. 88.

²² Goleman, *op. cit.* , p. 68.

²³ Cfr. D. DEMETRIO, *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, La Nuova Italia, Firenze 2000; F. Bellino, *La storia della bioetica e la svolta biopedagogica*, Cacucci, Bari 2001; Id. , *Filosofia del successo*, Cacucci, Bari 2004.

le loro immediate e dirette intenzioni soluzioni di vita oppure soluzioni di morte. Nella vita dei singoli individui e delle civiltà a volte prevalgono le prime, a volte le seconde.

Questi due tipi di soluzioni, a cui si riduce tutto il ventaglio delle soluzioni che l'uomo dà ai problemi esistenziali, hanno un fondamento antropologico. Come ha insegnato Freud, gli istinti fondamentali dell'uomo sono l'istinto di vita e l'istinto di morte, la *biofilia* e la *necrofilia*.

La necrofilia, cioè la tendenza contro la vita, considerata nei suoi aspetti più gravi, costituisce, come sostiene Erich Fromm sulla scia di Freud, una delle «forme maligne» della «sindrome di decadimento», rappresenta «la quintessenza del male» ed è «la patologia più acuta e la radice della distruttività e dell'inumanità più guaste»²⁴.

«Non c'è distinzione, in senso psicologico e morale, – scrive Fromm – più di fondo tra gli uomini, di quella esistente tra coloro che amano la morte e coloro che amano la vita, tra il *necrofilo* e il *biofilo*». Con tale distinzione non si vuol riconoscere che necessariamente un uomo – e il discorso vale anche per gli orientamenti di valore di un'età storica – debba essere interamente necrofilo o interamente biofilo. Nei fenomeni della vita quello che importa ai fini della determinazione del comportamento dell'uomo «non è la completa assenza o presenza di uno dei due orientamenti, ma quale inclinazione sia più forte»²⁵.

Tra i molti aspetti della fenomenologia della necrofilia voglio sottolineare alcuni che sono rinvenibili nei comportamenti sociali e che

²⁴ E. FROMM, *Psicoanalisi dell'amore. Necrofilia e biofilia nell'uomo*, tr. it., Newton Compton, Roma 1973, p. 49. Sul nesso tra necrofilia e culto della tecnica si veda anche E. FROMM, *Anatomia della distruttività umana*, tr. it., Mondadori, Milano 1975, pp. 428-447.

²⁵ FROMM, *Psicoanalisi dell'amore*, cit., p. 51.

spiegano talune «soluzioni di morte» – come la possibilità tecnica di una guerra nucleare, la morte per fame di milioni di persone nel terzo mondo – che la nostra civiltà dà ai suoi problemi.

Per intendere a fondo l'atteggiamento necrofilo, bisogna partire da un carattere peculiare della civiltà tecnologica, che è costituito da un processo in atto tendente, anche se è stato ed è spesso contestato e contrastato, alla *reificazione dell'uomo* e alla *personificazione delle cose*. L'avere sembra prevalere sull'essere.

Dal prevalere del senso della cosalità, che riduce l'essere alla sua utilizzabilità reificando l'uomo stesso, nella vita umana e sociale scaturisce l'orientamento necrofilo dell'uomo contemporaneo che sempre più viene definito e descritto come *uomo automa*, *uomo dell'organizzazione*, *homo consumens*, *homo mechanicus*, *uomo eterodiretto*, e anche *homo necans*.

Scrivendo Fromm, delineando la fenomenologia della tendenza necrofila: «mentre la vita è caratterizzata dalla crescita strutturata, funzionale, la persona necrofila ama tutto ciò che non cresce, tutto ciò che è meccanico. La persona necrofila è spinta dal desiderio di trasformare l'organico nell'inorganico, di accostarsi alla vita meccanicamente, come se tutte le persone fossero cose. Tutti i processi viventi, i sentimenti e i pensieri vengono trasformati in cose. La memoria, più che l'esperienza; avere, più che essere: questo conta. Il necrofilo può entrare in contatto con un oggetto – un fiore o una persona – solo se lo possiede; se perde uno dei suoi beni, perde il contatto con il mondo. Ecco il perché della paradossale reazione per cui egli preferirebbe perdere la vita che gli averla, anche se, perdendo la vita, chi possiede ha cessato di esistere. Egli ama il controllo, e nell'atto di controllare uccide la vita; ha profondamente paura della vita, perché per sua propria natura essa è disordinata e incontrollabi-

le»²⁶. Di qui scaturiscono nel necrofilo alcuni tratti, che possono anche non trovarsi tutti nella persona necrofila, come «il desiderio di uccidere, l'adorazione della forza, l'attrazione per la morte e per il suicidio, il sadismo, il desiderio di trasformare l'organico nell'inorganico mediante l'“ordine”»²⁷.

Analizzando il rapporto tra la necrofilia e alcuni orientamenti comportamentali di massa, Fromm ribadisce che la vita è crescita strutturata e per la sua propria natura non è soggetta a rigido controllo o a previsioni. Nel regno della vita si può essere influenzati soltanto dalle forze della vita, come l'amore, lo stimolo, l'esempio. La vita, inoltre, può essere sperimentata soltanto nelle sue manifestazioni individuali, in una persona, come in un uccello o in un fiore. Non esiste la vita delle masse, non esiste la vita in astratto.

Purtroppo il nostro approccio alla vita diventa sempre meno immediato e sempre più mediato e quindi sempre più meccanico. Ci rapportiamo sempre più ai meccanismi, alle parti della vita e sempre meno alla vita nella sua interezza. «Il nostro scopo principale – scrive Fromm – è di produrre cose, e nel corso di questa idolatria per le cose, noi ci trasformiamo in beni di consumo. Le persone vengono trattate come numeri. Qui il problema non è se la gente sia trattata bene e se sia ben nutrita (anche le cose possono essere trattate bene); il problema è se le persone siano cose o esseri viventi. L'approccio agli uomini è astratto, intellettuale. Ci si interessa alle persone come ad oggetti, alle loro proprietà comuni, alle regole statistiche del comportamento di massa, non agli individui viventi. Tutto questo si accompagna al crescente ruolo del sistema burocratico. In giganteschi centri di produzio-

²⁶ *Idem*, p. 54.

²⁷ *Idem*, p. 58.

ne, in città giganti, in paesi giganti, gli uomini vengono amministrati come se fossero cose; gli uomini e i loro amministratori si trasformano in cose, ed obbediscono alle leggi delle cose. Ma l'uomo – reagisce con una impennata di protesta Fromm – non è destinato ad essere una cosa, se diventa una cosa viene distrutto, e ancor prima che questo avvenga, egli è disperato e vuole uccidere la vita»²⁸.

Nella misura in cui l'approccio burocratico-meccanico si diffonde, l'uomo diventa indifferente alla vita ed è perfino attratto dalla morte. Questo può spiegare anche le nuove forme della violenza etero e autodistruttiva²⁹.

4. L'educatore biofilo

La crescita biofila deve caratterizzare tutte le età dell'uomo e tutta la comunità educativa ed edificarsi nel cuore degli uomini. La condizione più importante perché si sviluppi l'amore per la vita (la propria, quella degli altri e del mondo) è che egli stia, ci suggerisce Fromm, «con gente che ama la vita. L'amore per essa è contagioso, come quello per la morte. Si comunica senza parole e senza spiegazioni: è certo che si dovrebbe amare la vita senza bisogno di prediche»³⁰.

L'educatore deve essere una personalità biofila. L'educatore pessimista, annoiato, scettico, cinico, per la sua antivitalità è un necrofilo. Chi non prova sufficiente gioia di vivere, chi non ha il senso dell'umorismo, non sarà mai un buon educatore, perché «è

²⁸ *Idem*, pp. 74-75.

²⁹ Cfr. V. ANDREOLI, *La violenza*, Rizzoli, Milano 1993.

³⁰ E. FROMM, *Il cuore dell'uomo. La sua disposizione al bene e al male*, tr. it., Astrolabio, Roma 1965, pp. 52-53.

portato a vendicarsi e a distruggere la vita sbocciante del Tu, anziché darle un senso, avvalorarla e promuoverla. Chi è contento di vivere, diventa vivo e significativo anche per gli altri. Il necrofilo, invece, è fisiologicamente vivo, ma psicologicamente e umanamente morto»³¹.

La crescita della persona è regolata da un *continuum* di maturazione dalla *dipendenza* all'*indipendenza* e infine all'*interdipendenza*. Man mano che cresciamo, ci rendiamo sempre più conto che tutto nella natura e nella società è interdipendente. La vita è relazione e interdipendenza. L'uomo è relazione, è essere con e per l'altro. L'indipendenza è indubbiamente un traguardo di fondamentale importanza, ma non è il valore più alto, né lo stadio supremo, anche se oggi lo è diventato. L'autorealizzazione è spesso identificata con l'indipendenza. «Nulla di ciò che è può bastare a se stesso», afferma Maria Zambrano. Cercare di ottenere il massimo della autorealizzazione e dell'efficacia operativa tramite l'indipendenza è come cercare di giocare al calcio da solo. La vita, biologica e sociale, si basa su un alto grado di interdipendenza.

La vita è amata e accettata dall'educando soprattutto attraverso l'intervento educativo. Chi cresce desidera senza dubbio scoprire il valore della propria esistenza, ma tale consapevolezza gli è data mediante la presenza premurosa e paziente di chi lo ama. Il messaggio educativo è che «occorre comunque avere fiducia e speranza, perché la vita è pur sempre qualcosa che c'è, anche se non la capiamo o non la vogliamo o lo stiamo distruggendo e sciupando: è qualcosa che ci ha chiamati e ci vuole ancora, nonostante le colpe e qualsiasi altro condizionamento negativo»³².

³¹ P. ROVEDA, *La pace cambia*, La Scuola, Brescia 1990, p. 228.

³² *Idem*, p. 229.

La vita non muore ed «è bella anche quando è brutta», ci ha lasciato come messaggio Oriana Fallaci.

«L'essere desiderati e amati è quasi una rinascita, un contagio benefico, dal momento che offre un'esperienza assoluta, incondizionata, originaria e gratuita di accettazione e di sprone. L'educatore è chiamato ad essere colui che insegna ad amare sempre la vita; è maestro e testimone di positività, di apertura e di sviluppo verso ogni forma di esistenza. Egli, nonostante tutte le difficoltà, "deve rappresentare per chi cresce il mondo dell'amore e della creazione, non quello dell'odio e della distruzione" (S. Isaacs)»³³.

«L'educazione è cosa del cuore [...] – afferma don Bosco, il teorico del metodo preventivo – Chi sa di essere amato, ama e chi è amato ottiene tutto, specialmente dai giovani»³⁴.

La biofilia a livello educativo può impedire di credere «in una generalizzata vittoria dell'insipienza necrofila, del nulla programmato»³⁵ e contribuire a creare una nuova cultura dalla persona ³⁶e della centralità del vivente, da cui promana la forza attrattiva della scuola.

³³ *Ibidem*.

³⁴ G. BOSCO, «*Il poema dell'amore pedagogico*» (Lettera da Roma del 10 maggio 1884), in *Scritti sul sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, La Scuola, Brescia 1965, pp. 317-327.

³⁵ ROVEDA, *op. cit.*, p. 233.

³⁶ Cfr. A. PAVAN (a cura di), *Dire persona. Luoghi critici e saggi di applicazione di un'idea*, Il Mulino, Bologna 2003.

VINCENZO FIORENTINO

PER UNA SOCIOLOGIA
DELLA SCUOLA ATTRAENTE
NELLA SOCIETÀ COMPLESSA.

Il Consiglio Europeo e i rappresentanti dei governi degli Stati membri riuniti in sede di consiglio, nella risoluzione del 25 novembre 2003,¹ hanno riconosciuto che compito fondamentale e strategico della scuola nella società complessa e globale è la creazione “di un ambiente di apprendimento aperto per prevenire e contrastare il disagio dei giovani al fine di favorirne l’inclusione sociale”.

La scuola attraente, per il Consiglio Europeo, è la scuola basata sulla conoscenza, la quale promuove, da un lato, l’inclusione, l’occupazione, la coesione sociale, la realizzazione personale e professionale, dall’altro l’efficacia degli apprendimenti per tutti, realizzabile attraverso la ricerca di modalità e forme in grado di rendere l’apprendimento sempre più *attraente*.

Il sistema educativo, che deve favorire i processi innovativi per il governo della società complessa e per la realizzazione di una economia più competitiva e dinamica basata sulle competenze, deve sostenere ed incoraggiare la cultura dell’apprendimento

¹ G. U. C295/3 del 05. 12. 2003

intesa come sintesi degli apprendimenti formali, non formali ed informali, perchè solo così si esalta la promozione della cittadinanza attiva dei giovani, della professionalità dei docenti e dei restanti operatori della scuola, della qualità dell'istruzione e dello sviluppo dell'autonomia e dello spirito d'iniziativa.

Nella prospettiva della coesione sociale dell'Europa, favorita dal senso di appartenenza alla comunità soprattutto dei giovani, il compito primario della scuola, tramite le sue pratiche educative, deve essere, pertanto, il successo formativo di ciascun giovane, sostenendone le aspirazioni e valorizzandone le capacità.

E per il Consiglio Europeo le pratiche educative, secondo quanto definito nel Consiglio di Barcellona del 05 e 06 marzo del 2002,² devono mirare a: creare un ambiente aperto per l'apprendimento, accrescere l'attrattiva dello studio, sostenere la cittadinanza attiva, le pari opportunità e la coesione sociale.

Non minore importanza è dedicata ai fondamentali ruoli della famiglia e del personale educativo per la comprensione delle ragioni profonde dello scarso rendimento scolastico, dell'incapacità di impegnarsi nello studio, del rifiuto di andare a scuola e del desiderio di non studiare. È necessario, da un canto, sensibilizzare le famiglie per promuoverne e valorizzare la partecipazione alla vita e alle attività della scuola, al fine di prevenire e superare forme di disagio maturate dentro e fuori dell'ambiente scolastico, mentre, dall'altro, è strategico sostenere la formazione del personale educativo, insegnanti e dirigenti scolastici su pratiche didattiche, modalità organizzative, saperi, metodologie e strumenti operativi per favorire, per tale via, la complementarità degli apprendimenti formali e non formali.

² G. U. C 58 del 15. 03. 2002

La scuola attraente, in grado di gestire correttamente le sfide della società odierna, deve essere la scuola della creatività, non intesa come leggerezza ludica o ricerca dello spontaneismo, bensì come conquista che promuove la crescita dei giovani e degli adulti; creatività come antidoto contro la noia, la ripetitività, l'imitazione acritica; creatività intesa come possibilità di percorrere nuove strade più personali ed originali, per acquisire strumenti per la conoscenza di sé e del mondo.

1. La scuola della creatività.

La sfida della complessità, che si svolge in un panorama dominato dalla cosiddetta globalizzazione, dalla terziarizzazione del lavoro, dal sempre maggiore peso assunto dalle nuove tecnologie, impone una risposta in termini di offerta formativa più attenta sia metodologicamente, sia quantitativamente per corrispondere, in tal modo, a bisogni e necessità nuovi, più articolati e complessi.³

Questa affermazione rimanda alla certezza che “il futuro comincia a scuola”, per dirla con il Bollea, quando parla della nuova pedagogia della scuola dopo il 2000, la quale dovrebbe illuminare il futuro delle prossime generazioni.⁴ Ma la scuola delineata dal Bollea si discosta dalla scuola che incasella tante menti pensanti e creative in programmi routinari e burocratici, incapaci di sollecitare le risorse potenziali di una scuola sempre più depauperata di progetti formativi e di idee innovative.

Così sia gli insegnanti che gli studenti, una volta privati dell'entusiasmo e della curiosità di diventare attori partecipi del

³ ROMEI P. , *L'autonomia delle scuole*, La Nuova Italia, Firenze, 1999.

⁴ BOLLEA G. , *Il bambino del 2000*, in *Terapia familiare*, n. 46 (1994), Roma.

processo formativo, hanno finito per adeguarsi ad un contesto di apprendimento ripetitivo e senz'anima: gli insegnanti si sono impantanati e avviliti sempre di più in un ruolo di docente fatto di cattedra, registri e rendimento dell'alunno; l'alunno ha progressivamente operato una netta dicotomia tra "scuola di dentro", fatta di libri, orari, ricreazioni, voti e doveri, ma non sentita come sua e una "scuola di fuori", sempre più luogo di identificazione e di socializzazione, dove incontrarsi con gli amici nell'arco della giornata per giocare, scherzare, parlare o sorridere, così da individuare bene il territorio delle proprie appartenenze e delle relazioni affettive.

Dentro la scuola si costruisce e si irrigidisce lo scarto tra la generazione degli adulti e quella dei ragazzi, perché quello che si fa a scuola è alieno da quello che avviene fuori e viceversa, come se il portone della scuola rappresentasse una sorta di muro invalicabile tra due mondi che non si conoscono e non si integrano e che, semmai, si controllano a vicenda.

L'altro paradosso è che i ragazzi hanno i genitori fuori della scuola e in tal modo le vicende significative della crescita e del confronto, così fondamentali tra generazione degli adulti e generazione dei giovani, sembrano essere secondarie, vissute più come intralcio che come esperienze utili per favorire una maggiore comprensione e un avvicinamento reciproco. Come abbattere allora questo muro invalicabile tra chi ha scelto di educare e chi deve farsi educare? La scuola non dovrebbe essere il luogo dell'accoglienza, della realizzazione personale e della scoperta, comune, condivisa ed originale, della conoscenza?

La scuola che favorisce la crescita e che, per tale via, si rende attraente, è la scuola dove si apprendono nozioni, contenuti specifici, materie sicuramente fondamentali sulla base di una sollecitazione della creatività e dell'immaginazione di ciascun ragaz-

zo. In essa, i ragazzi sin da piccoli devono esercitarsi nel riconoscere i pensieri come propri e ad acquisire una capacità di critica che permetta loro di portare avanti le proprie idee.⁵

La scuola deve riscoprire il senso più autentico e più profondo del “gioco”, da non intendersi e da non confondere come leggerezza ludica o ricerca dello spontaneismo, bensì come veicolo di conoscenza e di relazioni interpersonali, come scoperta dello spazio figurato, che, opponendosi allo spazio fisico come coercizione, esalta il protagonismo, come piacere di scoprire il mondo delle conoscenze.

Deve essere recuperato, insomma, con altri strumenti e canali di relazione, quanto si è perduto, ovvero il valore comunicativo e simbolico del linguaggio “ludico”, bandito a favore di quello logico, relazionale, normativo dell’adulto, al quale il ragazzo deve adattarsi per non sentirsi abbandonato o emarginato.

In questo percorso di scoperta e, al tempo stesso, di crescita, ancora una volta si rivela fondamentale il ruolo del docente nella costituzione dei rapporti con il discente. Infatti, il rapporto non può e non deve essere solo gerarchico, senz’altro utile per stabilire un confine corretto generazionale, ma deve privilegiare i contenuti veri ed autentici che fanno parte integrante del processo di apprendimento, in cui insegnanti ed alunni sono parimenti coinvolti, anche per la condivisione di regole.

Il docente non può e non deve essere il professore di quella particolare materia, che, alla lunga, potrebbe risultare al discente un freddo frammento di conoscenza, se non collegato ed integrato con le altre parti-frammenti del sapere. Il docente deve trasferire al discente l’abilità a saper collegare le parti, in modo tale da costruiri-

re un tutto armonico, per costruire poi altri “insiemi” in altre situazioni dell’apprendimento e in altri contesti della vita. Lo studente deve sentirsi un piccolo ricercatore alla scoperta delle cose, sia esterne a lui, sia quelle che diventano man mano il personale patrimonio di conoscenza e di identità. Così, una volta acquisito un **metodo di ricerca**, il discente avrà imparato ad imparare.

A rendere sempre meno attraente la scuola è l’assenza di un progetto educativo complessivo, costruito insieme dai docenti con la collaborazione attiva degli studenti e con la consulenza-partecipazione delle famiglie, le quali, con la progressiva crescita dei figli, non si sentono più parte integrante della scuola.

E l’assenza del progetto educativo caratterizza tutto il percorso scolastico e diventa la vera prigionia della creatività, che porta i ragazzi a conoscere il mondo in modo parcellare e passivo, senza quell’esercizio fondamentale che consiste nel collegare sempre le singole conoscenze in un insieme armonico con l’entusiasmo del ricercatore.

2. La scuola della convivenza e della crescita della persona.

L’educazione alla convivenza si apprende attraverso un lento e rigoroso lavoro, basato su delle regole condivise e riconoscibili. Certamente, l’educazione alla convivenza non rientra solo nelle funzioni della scuola, dal momento che alla stessa devono provvedere la famiglia e la società con le sue istituzioni di partecipazione democratica. Ma è anche vero che la scuola si trova nella posizione ideale per poter educare alla relazione con l’altro, con il diverso da sé, chiunque esso sia, conosciuto o sconosciuto, autoctono o straniero, uomo o donna, sano o handicappato.⁶

⁶ CENSIS, 39^a *Rapporto sulla situazione sociale del paese*, Franco Angeli, Milano, 2005.

L'educazione alla convivenza implica la capacità di sapersi relazionare agli altri e la scuola può e deve fornire questa capacità di entrare in forme di relazione con l'altro, con il "diverso da noi", basata sul mutuo rispetto e la collaborazione.

La funzione socializzante della scuola passa attraverso la *classe come luogo di vita* e se oggi molti ragazzi sono demotivati, spesso assenti, violenti con i compagni, è perché non sentono la scuola come un luogo di vita autentico; per loro la vita vera è altrove, sicché vanno a scuola solo perché vi sono obbligati, attraversandola con indifferenza.

Nella scuola gli alunni devono sentirsi riconosciuti e partecipi a dei progetti comuni e condivisi, devono capire il significato profondo di quello che stanno facendo, devono partecipare attivamente, responsabilizzandosi e non assumendo l'atteggiamento del consumatore: a queste condizioni la scuola può diventare il luogo, ossia il contrario del non – luogo, dove si è anonimi e di passaggio.⁷

Ma perché la scuola diventi un luogo di vita vero ed autentico e non soltanto simulato e perché non ci sia soltanto una pseudo – adesione alle regole sono fondamentali alcune caratteristiche.

Innanzitutto il senso dell'*appartenenza* allo spazio in cui ci si incontra, il quale deve essere come proprio. Infatti, il concetto di luogo di vita implica un sentimento di appartenenza individuale e collettivo e in rapporto a questo luogo devono essere coltivati sentimenti di diritti e doveri. E come la casa è un luogo di vita perché è considerata la propria casa, così la scuola è il luogo di vita di una collettività.

Il concetto di luogo di vita implica anche una *durata*. Non è sufficiente svolgere delle attività in gruppo, ma bisogna che lo

⁷ BLANDINO G. – GRANIERI B., *Le risorse emotive nella scuola*, Cortina Editore, Milano, 2002.

stare insieme duri nel tempo. In tal modo, l'idea di luogo di vita è associata a quella di un percorso di vita insieme e, anche se non ci sono dei limiti di tempo precisi, l'unità di vita nella scuola è l'anno scolastico.

Vivere insieme significa *conoscersi e riconoscersi*, provare dei sentimenti gli uni per gli altri di affinità, di differenza, di simpatia e di collaborazione, ci si conosce uno per uno. Un ragazzo pensa che la vera vita sia altrove ogni volta che si sente trattato in modo anonimo, che sente i suoi sforzi non riconosciuti, la sua differenza non compresa dagli altri.

Vivere insieme implica anche che la persona sia considerata nella sua *integrità*.⁸ Se è soltanto coinvolta una parte della persona, non si matura il sentimento di appartenenza ad un luogo. La vera vita è altrove ogni volta che si ha la sensazione che una parte dell'essere non abiti là dove si trova. Se a scuola l'alunno sente di essere solo uno scolaro e non anche un individuo con una sua storia e determinate caratteristiche ed aspirazioni, la vita vera sarà altrove.

Vivere insieme significa soprattutto *crescita e sviluppo della persona*. Non c'è, infatti, vita senza crescita e un luogo di vita è tale se è sinonimo di trasformazione nel senso di accrescimento di conoscenze, di competenze, di comportamenti, del proprio essere in generale.

Vivere insieme, infine, è qualcosa che dà *senso all'esistenza*. La scuola diventa luogo di vita, se non si limita soltanto a dare un'istruzione, ma consente a tutti di vivere una vita insieme, di realizzare dei progetti condivisi ed individuali, di riconoscersi e di **confermarsi** vicendevolmente.

Se la scuola vuol diventare un luogo di vita bisogna prima di tutto che lo diventi *la classe*. Il ragazzo, che è ben inserito nella

⁸ MORIN E. , *La testa ben fatta*, Cortina Editore, Milano, 2001.

classe e scopre insieme all'insegnante e ai compagni le regole del vivere sociale, il rispetto reciproco, il gusto di parlare, di lasciar parlare gli altri, di ascoltare, di lavorare in gruppo, di mettere in comune le proprie soluzioni e strategie, di assumere ruoli diversi e responsabilità, potrà anche partecipare alla vita più vasta della *città – scuola*.

Partecipando attivamente alle attività formali e, soprattutto a quelle non formali, e facendo esperienza diretta, i ragazzi impareranno anche che il *conformismo* è sempre latente all'interno di un gruppo. I bisogni di appartenenza, di riconoscimento, di avere una identità di gruppo possono, infatti, produrre chiusure, pregiudizi, intolleranze nei confronti dell'esterno, di altri gruppi. Il gruppo può dare molto se gli individui riescono a mantenere intatte le loro capacità critiche.

La classe come luogo di vita favorirà l'*apprendere insieme*. L'azione dell'apprendimento è un momento centrale alla classe, perché esso attraversa tutte le discipline scolastiche, è il filo che unisce le ore trascorse tra le mura scolastiche. Fare della classe un luogo di vita non sopprime e non elimina affatto questa finalità, al contrario si tratta, da un lato, di creare un clima di classe propizio all'investimento di ciascuno nell'apprendimento e, dall'altro, di incoraggiare delle situazioni in cui ci si unisce per imparare e per crescere intellettualmente. In questo modo, la classe si trasforma in gruppo di apprendimento.

La classe come luogo di vita diventa anche il luogo ideale per *sviluppare le proprie inclinazioni*, e, quando si tratta di adolescenti, per prefigurare il proprio progetto esistenziale, confrontandosi con gli altri, chiarendosi reciprocamente le proprie idee. Questa vita insieme e le attività comuni trasformeranno progressivamente la classe in una *comunità organiz-*

zata con la sua atmosfera, le sue reti di comunicazione, la sua storia di vita. ⁹

3. La scuola orientante.

La scuola **attraente** è anche scuola **orientante**. Il Consiglio Europeo, a più riprese, ha sottolineato la funzione della scuola per il contributo che essa può dare nella valorizzazione degli apprendimenti per orientarsi al fine di maturare consapevolezza di sé e di operare autonome e positive scelte di vita. ¹⁰

Ma l'attenzione della scuola all'orientamento degli allievi non può e non deve limitarsi all'offerta di informazioni e di esperienze negli anni ponte, quando gli studenti sono obbligati a scegliere fra diversi percorsi scolastici.

L'orientamento, come sviluppo dell'autonomia e dello spirito critico dei giovani, deve entrare a far parte del processo educativo e formativo dell'allievo. In altre parole, le attività orientative non devono essere aggiuntive ed esterne alle normali attività di apprendimento specifiche della scuola, ma devono diventare oggetto di lavoro di tutti i docenti all'interno del quotidiano insegnamento delle discipline di propria competenza.

La capacità ad orientarsi non è innata, ma si può apprendere nell'ambito di una relazione con un adulto educatore. Orientare non vuol dire scegliere al posto dell'allievo, indirizzandolo prescrittivamente nei momenti istituzionali di snodo, ma aiutarlo a scegliere, cioè a mantenere il contatto con se stesso e con le pro-

⁹ MORIN E. , *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina Editore, Milano, 1999.

¹⁰ ANTONIETTI A. , CERIOLI L. , *Creativi a scuola. Oltre l'apprendimento inerte*, Franco Angeli, Milano, 2001.

prie aspirazioni e ad esercitare l'esame di realtà, fondato su una valutazione delle risorse interne ed esterne.¹¹

Non è solo un problema di informazioni: l'orientamento è, in sostanza, un processo decisionale; implica non solo conoscenze ed abilità tecniche, ma anche l'uso della discrezionalità, ovvero la capacità di tollerare l'incertezza, poiché si deve giungere ad una decisione.

In primo luogo, si tratta di separare gli elementi della situazione, di considerarli uno staccato dall'altro, per selezionare quelli pertinenti, il che espone il soggetto alla sensazione di non avere abbastanza tempo, nè sufficienti informazioni. In secondo luogo, si tratta di decidere per un'alternativa rispetto alle altre selezionate, perché alcune opzioni devono essere scartate, in un certo senso, perdute. I dubbi e le incertezze persistono nell'azione, poiché non si ha ancora, a causa delle circostanze, la sicurezza che la strada scelta sia la migliore, anche rispetto al futuro.

In questa prospettiva, è possibile educare alla scelta lungo tutto l'arco scolastico, attraverso situazioni di apprendimento/insegnamento, in cui l'allievo impari ad articolare il proprio mondo soggettivo rispetto alle informazioni provenienti dall'esterno; sviluppi, in tal modo, capacità di confronto basato su fatti e dati concreti, resistendo alla tentazione di proiettare fuori dalla propria mente le emozioni e i vissuti più dolorosi dell'esperienza. Quando l'intolleranza alla frustrazione è elevata, la tendenza è quella di non dare peso ai dati della realtà o di rifugiarsi in un sentimento di onnipotenza e onniscienza, riducendo, così, le possibilità di pensare e imparare.

La dimensione orientativa non può che essere connaturata ad un insegnamento educativo delle discipline, in quanto permette

¹¹ SANTONI M. , *Modelli per decidere*, Franco Angeli, Milano, 2000.

di organizzare la didattica come un campo di lavoro in cui l'allievo deve usare le sue conoscenze per orientarsi fra diverse alternative concettuali e strategiche e, al tempo stesso, confrontarsi con l'ansia di non sapere e non capire, imparando a tollerarla e a modularla.

Questo esercizio continuo di apprendimento dall'esperienza, dove il soggetto resiste alla tentazione della superficialità onnipotente, si rivela tanto più utile ai fini dell'orientamento vocazionale dello studente, se è vero che individuarsi vuol dire accettare limiti alle fantasie di onnipotenza, sottoporsi ad un doloroso esame di realtà e raggiungere la consapevolezza degli aspetti anche negativi di sé, e per questo viene rifiutato in vari modi.

In definitiva, l'apprendimento delle discipline, favorendo l'incontro fra gli aspetti cognitivi ed affettivi dell'informazione, da un lato, e quello motivazionale e operativo della decisione, dall'altro, può far crescere le capacità di scelta vocazionale dell'allievo.

A questo punto, però, è necessario precisare, per non rimanere sul piano delle affermazioni di principio influenti rispetto al reale lavoro scolastico, che la normativa sull'orientamento non può essere disgiunta dalla riformulazione dei programmi scolastici, proprio a livello di curricoli e di conseguenti opzioni didattiche.¹²

Infatti, gli attuali curricoli ratificano un modello didattico in cui l'insegnante trasmette conoscenze differenziate e parcellizzate per materia. All'allievo è richiesto di comprenderle e di assimilarle. Ma come precisa Edgar Morin, questo tipo di insegnamento ha un significato restrittivo, dal momento che mira ad **una testa ben piena, piuttosto che ben fatta**, laddove, invece, “la

¹² CAPALDO N. , RONDANINI L. , *La scuola italiana al bivio*, Erickson, Trento, 2002.

missione del vero insegnamento è di trasmettere non del puro sapere, ma una cultura che permetta di comprendere la nostra condizione e di aiutarci a vivere (...) una maniera di pensare in modo aperto e libero”.¹³

BIBLIOGRAFIA.

- 1) G. U. Europea, *Rendere la scuola un ambiente di apprendimento aperto per prevenire e contrastare la dispersione scolastica e il disagio dei giovani e favorirne l'inclusione sociale*, Risoluzione del Consiglio del 25. 11. 2003, C 295/3 del 05. 12. 2003;
- 2) G. U Europea, *Relazione sugli obiettivi futuri concreti dei sistemi di istruzione e formazione*, Risoluzione del Consiglio del 05. 03 2002, C 58 del 15. 03. 2002;
- 3) ROMEI P., *L'autonomia delle scuole*, La Nuova Italia, Firenze, 1999;
- 4) BOLLEA G., *Il bambino del 2000*, in *Terapia familiare*, n. 46 (1994), Roma;
- 5) ANDOLFI M. – MANICARDI FORGHIERI P., *Adolescenti tra scuola e famiglia*, Cortina Editore, Milano, 2002;
- 6) CENSIS, *39^a Rapporto sulla situazione sociale del paese*, Franco Angeli, Milano, 2005;
- 7) BLANDINO G. – GRANIERI B., *Le risorse emotive nella scuola*, Cortina, Milano, 2002;
- 8) MORIN E., *La testa ben fatta*, Cortina Editore, Milano, 2001;
- 9) MORIN E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano, 1999;

¹³ MORIN, *La testa ben fatta*, p. 3.

- 10) ANTONIETTI A. – CERIOLI L., *Creativi a scuola. Oltre l'apprendimento inerte*, Franco Angeli, Milano 2001;
- 11) SANTONI M., *Modelli per decidere*, Franco Angeli, Milano, 2000;
- 12) CAPALDO N. – RONDANINI L., *La scuola italiana al bivio*, Erickson, Trento, 2002.

SANTINA LITURRI

LA METACOGNIZIONE COME FONDAMENTALE ELEMENTO DI UNA SCUOLA ATTRAENTE

Premessa

Una delle sfide che la società dell'informazione lancia alla scuola del terzo millennio è quella di sviluppare negli alunni di tutte le età il gusto e la gioia di diventare “apprendisti più efficaci” e di impadronirsi delle strategie necessarie per un apprendimento più responsabile ed autogestito, imparando a diventare “manager” e gestori di se stessi (Bellino, 2004).

È comune convinzione che un apprendimento efficace dipenda soprattutto dalla volontà e dall'applicazione; è stato invece sperimentato che la riflessione sistematica sugli obiettivi da raggiungere e sugli itinerari da affrontare aumenta la consapevolezza sul modo in cui la mente lavora (ricorda, collega, rielabora, progetta...) e risolve problemi conoscitivi e pratici.

È possibile incrementare negli alunni, fin da quando sono bambini, la riflessione sui tempi, sui modi e sulle potenzialità del proprio apprendimento?; si può facilitare il successo educativo attraverso *l'imparare ad imparare*? in sintesi, è possibile (e come?) *rendere più dinamico e attraente lo studio* attraverso

l'uso delle strategie metacognitive? Riteniamo di rispondere affermativamente a tali interrogativi, confortati dai più recenti documenti europei e dalle molte significative sperimentazioni già realizzate.

L'imparare ad imparare come obiettivo prioritario nei documenti europei

In tutti i documenti di questi ultimi anni sulla “società della conoscenza”, nell'individuazione degli obiettivi fissati nella primavera del 2000 dal Consiglio Europeo di Lisbona, nelle stesse scelte operate da Strasburgo sull'uso del Portfolio Europeo delle Lingue (PEL), appare determinante il riferimento alla necessità di preparare gradualmente l'alunno all'autovalutazione e all'uso consapevole delle strategie che consentono di conseguire adeguate competenze metacognitive nelle diverse aree formative.

Nello scorso mese di luglio, inoltre, il Parlamento Europeo ha approvato il nuovo Regolamento dei Fondi Strutturali per il periodo 2007-2013, che verranno utilizzati, attraverso i Programmi Operativi Nazionali (PON), per sostenere la coesione sociale e promuovere lo sviluppo economico e culturale delle Regioni in ritardo di sviluppo. La nuova politica dei Fondi Strutturali si ispira alla Strategia di Lisbona, che per il 2010 si propone l'ambizioso obiettivo di creare in Europa l'economia “più competitiva e dinamica del mondo”, sostenuta dalla ricerca e dalla innovazione; dall'inclusione sociale e dalla lotta alle discriminazioni; dalle riforme dell'economia e dei sistemi formativi; dalla sostenibilità ambientale.

In particolare, nel settore dell'istruzione, si impongono interventi integrati e coordinati per contrastare quelle situazioni di criticità (già individuate dalle indagini OCSE-PISA) nei livelli di competenza dei giovani, che ne comprometterebbero le possibi-

lità di promozione, di crescita sociale e culturale, nonché di occupazione.

La valutazione degli interventi finora realizzati attraverso il “PON Scuola” fa emergere che le scuole delle aree dell’Obiettivo 1 (Italia meridionale e insulare) hanno maturato significative competenze nella progettazione di percorsi didattici innovativi, nella organizzazione e gestione di risorse umane, nella creazione di ambienti favorevoli ad una *didattica attraente*, basata sull’operatività e sul coinvolgimento degli alunni. Un aspetto particolarmente positivo si riferisce alla flessibilità degli interventi e alla possibilità di individualizzarli attraverso *strategie didattiche capaci di orientare in senso positivo le potenzialità non adeguatamente valorizzate di molti giovani*.

Certo, non tutte le scuole hanno potuto beneficiare delle risorse del Programma Operativo Nazionale e molte hanno incontrato difficoltà a trasferire nelle attività curricolari quanto realizzato attraverso i progetti europei, compresi quelli di alternanza scuola-lavoro. Per tale motivo il “*Contributo per il quadro strategico nazionale*” del giugno-settembre 2005 del MIUR, finalizzato alla riprogrammazione dei PON 2007/2013, sottolinea la “necessità di superare la vecchia separazione tra *attività realizzate all’interno dei progetti del PON, basate sull’interesse e l’esperienza dei giovani, e perciò fortemente attraenti*, e le attività realizzate in classe secondo una didattica tradizionale, direttiva e rigida, e perciò poco attraente o addirittura ostica” (documento già citato del MIUR, p. 62 e ss.). Ne deriva, pertanto, che uno degli obiettivi da perseguire nel breve e medio periodo è quello di “innalzare i livelli delle competenze di base, in particolare quelle linguistiche, comunicative, tecnologiche, matematiche, e scientifiche, oltre che alcune *competenze trasversali, essenziali per tutti i citta-*

dini europei, che sono state definite come capacità di imparare ad apprendere e spirito di imprenditorialità, tra le più nuove”.

Nuovi analfabetismi, nuovi svantaggi culturali

Benché ci sia nei ragazzi una naturale tendenza ad utilizzare strategie metacognitive, la *routine* scolastica non facilita questa competenza. “Si dà all’alunno un compito da svolgere. Durante l’esecuzione del compito non c’è l’abitudine di fermarsi per vedere che cosa non si capisce o per considerare se siano necessarie nuove risorse. Gli alunni cercano di arrivare al più presto al prodotto finale. Si verifica quindi il risultato, per lo più in termini di giusto o sbagliato, e si assegna un punteggio. Spesso manca uno spazio per capire dove si è sbagliato e perché, ...uno spazio per cui l’alunno possa capire cosa sta facendo e per potersi così fare carico del proprio apprendimento...” (Mariani e Pozzo, 2002).

Di qui l’importanza di temperare l’attenzione per il risultato con l’attenzione per i processi: ad esempio, come pianificare l’attività in vista di un obiettivo, come elaborare le informazioni per affrontare le situazioni reali, superare le difficoltà, mettere a fuoco più soluzioni, valutare gli esiti...?

La differenza tra cognizione e metacognizione è che nel primo caso si pensa ad un’azione compiuta o ad un’informazione acquisita (ad esempio il Teorema di Pitagora); nel secondo caso si è *consapevoli di stare pensando a quella formula*, mettendo in moto, ad esempio, le strategie di recupero dell’informazione dalla memoria, di collegamento tra conoscenze simili, di contestualizzazione di quel Teorema rispetto alla propria vita e agli obiettivi da raggiungere etc. .

Vi è dunque metacognizione quando l'individuo è consapevole di andare al di là (= *meta*) del compito, per prenderne le distanze, per decentrarsi rispetto al suo stesso sapere/saper fare/sapere “scovare” le strategie più adeguate al raggiungimento dei risultati voluti. Passare dal livello cognitivo al livello metacognitivo significa condurre l'allievo, già dalla scuola dell'infanzia, dall'azione alla riflessione su quanto sta facendo e alla verbalizzazione delle operazioni svolte, dando voce ai processi che avvengono nel pensiero.

Queste considerazioni hanno indotto a ipotizzare che, oggi, le difficoltà di apprendimento e lo stesso svantaggio culturale possano dipendere da una scarsa o cattiva consapevolezza delle strategie di controllo delle proprie operazioni mentali e dei propri comportamenti, che renderebbero inefficaci e disfunzionali le attività di studio, di gioco, di lavoro. Mentre in passato l'appartenenza ad aree sociali svantaggiate si esprimeva nella scarsa varietà e quantità delle sollecitazioni culturali, oggi – con la grande diffusione di informazioni esistente – la differenza socioculturale è data soprattutto dalla consuetudine (che si impara già dai primi anni di vita) alla elaborazione creativa delle conoscenze e all'uso autonomo e flessibile delle strategie metacognitive.

Una “**progettazione didattica attraente**”, che rispetta e riconosce l'alunno come protagonista delle esperienze scolastiche, promuove la voglia di utilizzare creativamente, generalizzare, trasferire le conoscenze /abilità apprese nell'ambiente scolastico alle situazioni reali e ai contesti extrascolastici in cui giocare, collaborare, progettare, assumere decisioni, affermare i propri talenti e il proprio “stile” di essere persona. Non più dunque una “progettazione di carta per alunni di carta”, ma ***tanti percorsi personalizzati*** che guardano oltre il perimetro dell'edificio scolastico, oltre la memorizzazione di un'enciclopedia conoscitiva dal

respiro corto, “incapsulata” nel contesto classe e difficilmente spendibile nelle molteplici circostanze familiari, sociali, urbane, lavorative: quelle nelle quali invece l’alunno-figlio-cittadino esercita il suo **senso di autoefficacia** (Bandura, 1986), la sua concreta **autorelizzazione** (Maslow, 1992).

Le strategie metacognitive: cosa sono, quali utilizzare e perchè

La conquista di un efficace metodo di studio da parte dei ragazzi non va lasciata al caso o al felice quanto imprevedibile esito di variabili diverse. Da sempre, oltre all’impegno personale e alla voglia di riuscire, esso è stato il risultato di molteplici fattori, tra i quali è possibile indicare: il *parlare* a sé e agli altri di quanto si va facendo, il *narrare* inteso come autoanalisi delle operazioni mentali e introspezione degli stati d’animo, il *conversare/discutere* nei piccoli gruppi, considerato (dal Claparède) come un “riflettere ad alta voce” sui processi del pensiero, il provare “cosa succede” quando si sottopongono a verifica nella realtà le proprie ipotesi teoriche...

Potremmo definire la *strategia come l’abilità di portare autonomamente a termine un compito attraverso sequenze di azioni adeguate e finalizzate allo scopo da conseguire*.

Il riferimento è all’uso non casuale o improvvisato, ma consapevole e deliberato, di procedure, tecniche e metodi che rendono possibile il conseguimento di un risultato.

Per affrontare l’elevato livello di eterogeneità degli stili cognitivi presenti nelle classi, oggi l’insegnante dispone di un ampio repertorio di strategie e di procedure da utilizzare con gli alunni per migliorare la loro consapevolezza dei percorsi di apprendimento e il loro autocontrollo sui propri comportamenti perché vengano gestiti con attenzione e resi più produttivi.

L'insegnante strategico, che intende operare a livello metacognitivo, può dunque intervenire, a nostro parere, a quattro livelli diversi, che rappresentano altrettanti elementi distinti della metacognizione, anche se strettamente interconnessi e reciprocamente influenzatisi (per l'analisi di tutte le strategie metacognitive sottoindicate, cfr. il testo di S. Liturri, 2004, indicato in bibliografia):

a. Uso di strategie specifiche, di carattere disciplinare e interdisciplinare

(ad es. , guide procedurali per la gestione consapevole del processo di soluzione dei problemi aritmetici; modalità di lettura diverse nell'approccio ai testi scritti; la lettura strategica collaborativa attraverso la mediazione dei pari; strategie conversazionali e “philosophy for children”; schede di analisi testuale, etc.).

b. Uso di strategie complesse e trasversali

(come riflettere sulle modalità di recupero per migliorare il proprio rendimento scolastico; rideterminare il proprio metodo di studio; individuare procedure per svolgere una ricerca; utilizzare tecniche di problem-solving; applicare strategie di memorizzazione, etc.).

c. Autoregolazione dei propri stili cognitivi e pianificazione dei comportamenti

(come ripercorrere in sequenza le frasi di un'operazione complessa; pianificare la scrittura con strategie di ideazione/revisione/manipolazione dei testi; realizzare il training per l'autoregolazione dei comportamenti disfunzionali come l'impulsività, l'aggressività, gli scatti d'ira, valutare la tendenza del ragazzo a pensare e a dirigere razionalmente il proprio comportamento attraverso il “questionario emotivo-comportamentale” etc.)

d. Consapevolezza del funzionamento della propria mente

L'analisi del funzionamento della mente e la scoperta delle sue potenzialità comportano una riflessione di altissimo livello metacognitivo che, tuttavia, non è nuova nella ricerca psicopedagogia. Tra i primi, l'ha presa in carico J. Piaget, che ci ha lasciato delle pagine stupende su cosa i bambini "pensano del pensiero". Dai "colloqui classici" con i bambini intervistati, Piaget trae utili indicazioni nell'evolversi del concetto di pensiero nei bambini e ci consente di interpretare in termini flessibili le espressioni linguistiche e comportamentali ai vari livelli di età. Più recente è la sperimentazione dello studio della filosofia nella scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I grado, per l'acquisizione precoce di un *abitus* di razionalità logica e di un progressivo "decentramento" del pensiero del soggetto, sollecitato attraverso la discussione di gruppo e la metodologia narrativa (*Philosophy for children*, di Lipman, 1992).

Conclusione

Le strategie di azione appena indicate sono particolarmente significative perchè coinvolgono e chiamano in causa:

- a) la persona nella sua integralità, mobilitandone la dimensione cognitiva non meno di quella emotiva, sociale, operativa, tutte focalizzate sul "compito" da affrontare o sul problema da risolvere;
- b) la convergenza delle conoscenze (sapere), delle abilità (saper fare), degli atteggiamenti (saper essere) verso l'impegno di padroneggiare le reali situazioni di vita all'interno delle quali il bambino è chiamato a capire, affrontare, risolvere problemi di natura conoscitiva, operativa, esistenziale: si tratta insomma

di quella competenza che consiste nel **sapere come** conoscere, fare, essere, in sintesi nell'**imparare ad imparare**.

Si può, pertanto, ipotizzare che il dialogo tra i diversi ordini di scuola, più che su conoscenze e abilità circoscritte, vada giocato soprattutto sulle competenze generali e trasversali, tra cui quelle metacognitive (le potremmo chiamare anche “metacompetenze”) sono tra le più rappresentative di un “fare scuola attraente”, centrato sulle persone: docenti e alunni, insieme, protagonisti e costruttori di cultura.

La stessa professionalità del docente ne viene coinvolta: Schon afferma, a tale proposito, che anche il docente, in quanto *professionista riflessivo*, dovrà evitare di porre una enfasi eccessiva sulle fase finale della soluzione dei problemi tentando di semplificarli, usando procedure e modelli esecutivi di tipo aziendalistico, pronti per l'uso. Dovrà invece attivare una continua riflessione da esercitare nel corso dell'azione didattica, lasciando emergere conflitti e dubbi da sottoporre ad indagine critica con un continuo atteggiamento di ricerca.

BIBLIOGRAFIA

- ASHMAN, A. F. CONWAY R. N. F. , *Guida alla didattica metacognitiva per le difficoltà di apprendimento*, Trad. It. , Erickson, Trento, 1991.
- BANDURA, A. , *Il senso di autoefficacia*, Erickson, Trento, 1896.
- BELLINO, F. , *Filosofia del successo*, Ed. Cacucci, Bari, 2004.
- BROWN, R. W. E BRUNER, J. S. , *Il pensiero. Strategie e categorie*, Armando, Roma, 1973.
- CORNOLDI, C. , *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna 1995
- MARIANI, L. , POZZO G. , *Stili, strategie e strumenti dell'apprendimento linguistico*, in "Quaderni del Lend", n. 2, La Nuova Italia, Firenze, 2002.
- LIPMAN, M. , *Il prisma dei perché*, Armando, Roma, 1992.
- LITURRI S. , *Il portfolio delle competenze individuali – Proposta per un uso creativo nel contesto dei Piani Personalizzati*, Milella Bari, 2004
- LITURRI S. e Lorusso M. (a cura di), *Attività di laboratorio e pensiero scientifico*, Milella Bari 2003.
- MASLOW, ABRAHAM H. , *Motivazione e personalità*. Armando, Roma, 1992.
- PONTECORVO, C., AJELLO, A. M. e Zuccheromaglio, C. , *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1991.
- SCHON. D. , *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993.

ANTONELLA MANCANIELLO

A SCUOLA CON IL CORPO

“... la forma del nostro corpo non ci è punto rivelata dalla semplice sensibilità generale, ma soltanto in virtù della conoscenza, soltanto nella rappresentazione, soltanto nel cervello il nostro corpo appare come qualcosa di esteso, di articolato, di organico...” (A. Schopenhauer, Il mondo come volontà e rappresentazione, 1818)

Il disagio di diventare adolescenti

Avvicinarsi al mondo degli adolescenti significa entrare in contatto con una realtà costellata da sensazioni impregnate di tangibile disagio. La stessa natura dell'adolescente è fatta di difficoltà, poiché ciò che caratterizza questa fase della vita è la trasformazione delle diverse componenti da cui è formata la globalità del soggetto, “metamorfosi” non priva di dolore. Muta il corpo, si diversificano le relazioni (sia quelle familiari che extra-familiari), si trasforma il proprio modo di pensare e di percepire, si moltiplicano le competenze sociali da raggiungere e i compiti di sviluppo da adempiere. Durante tutto il tempo in cui avviene

il cambiamento, le sensazioni di disagio accompagnano il mondo interno e le manifestazioni esterne dell'adolescente, il quale deve ritrovare, in breve tempo, quale forma dare al proprio essere e quale direzione imprimere al proprio divenire.

La metamorfosi che avviene con la pubertà è così ricca di novità e così improvvisa che può far percepire al ragazzo il proprio corpo come estraneo, inadatto, indesiderabile. L'evento della maturazione sessuale, (con il quale inizia la pubertà) si manifesta intorno agli 11/12 anni (ma rimanendo comunque nella norma se questo si verifica con uno scarto di ± 3 anni) e viene accompagnato da una crescita improvvisa, sia della statura e del peso corporeo che del pensiero, la quale prosegue il suo cammino – anche se la data di inizio e di fine sono piuttosto soggettive – per almeno 4 o 5 anni prima di assestarsi in una fisionomia definita (Schonfeld, 1975; Eveleth, Tanner, 1977). Il bambino comincia a percepire i suoi cambiamenti interni, e osserva le novità del proprio sviluppo esterno, con una profonda sensazione di disagio. Ogni parte del corpo sembra andare nella direzione opposta a quella abituale: le braccia e le gambe si allungano, il torace si allarga e i fianchi si arrotondano, le mammelle si ingrossano: tutto assume un altro aspetto. Ciò che, però, incide in modo sensibile sulla percezione di se stessi è la modificazione degli aspetti funzionali, poiché la comparsa delle mestruazioni e la scoperta di zone erogene e le prime manifestazioni sessuali, comportano sensazioni mai provate e così intense da creare un forte disorientamento. Il processo di ridefinizione in corso è pressoché totale e sotto la “rivoluzione ormonale” cambia ogni parte di ciò che caratterizzava la fisionomia del bambino: dal viso alle mani, dai muscoli allo scheletro, dalla crescita della peluria alla voce, etc, tutto diventa diverso. (Andreoli, 1995) La componente maggiormente traumatica è che questa trasformazione avviene senza che

il soggetto possa determinare il proprio cambiamento e una diffusa sensazione di disagio si insinua in ogni momento vissuto, in ogni azione pensata, in ogni sguardo sentito su di sé. In questo momento si pone la necessità di affrontare alcuni non facili passaggi di cui è composto il cammino verso l'adulità, come portare a compimento il processo di separazione/individuazione dalle figure genitoriali; integrarsi nel gruppo dei pari, che in questo periodo sono fortemente idealizzati e detengono il potere normativo; definire la propria identità sessuale alla luce di una nuova strutturazione corporea; trovare una propria collocazione nella società, scoprire il valore e il senso delle relazioni affettive e dare spazio alla conoscenza della propria sessualità. (Charmet, 1999)

Ognuno attiva un processo di maturazione secondo i propri tempi e utilizza proprie modalità per attraversare il "guado", provando difficoltà nell'affrontare alcuni di questi compiti oppure manifestando un disturbo che si inserisce nelle pieghe di ciascuno di essi, con risvolti negativi molto diversificati.

La trasformazione corporea marca in modo tangibile la perdita del mondo infantile, e l'instabilità emotiva che ne deriva viene espressa mediante una continua oscillazione tra le più diverse ed estreme rappresentazioni di sé, con atteggiamenti infantili ed egocentrici che si alternano a posizioni da adulto, con relazioni eterosessuali che si contrappongono a sensazioni omosessuali, con la manifestazione di una profonda sicurezza nelle proprie capacità seguita da una fragilissima autostima, etc. Il percorso della propria autoaccettazione indubbiamente non è facile, e l'adolescente vive con pari intensità sia gli impulsi verso l'autonomia, che il peso delle esperienze infantili e la forza delle antiche identificazioni. La situazione di conflittualità vissuta, quindi, si configura come una duplice spinta composta, da una parte, dal-

la presenza di una minaccia regressiva, e, dall'altra, dall'adozione di strategie che, pur avendo un carattere difensivo, contribuiscono alla maturazione personale.

Il corpo in cambiamento

Da un punto di vista biologico le fasi dell'adolescenza possono essere divise in tre periodi: la prima adolescenza o prepubescentza, che inizia con i primi segni della maturazione sessuale, la media adolescenza o pubescenza, che coincide con la prima emissione seminale nei ragazzi e con la comparsa del menarca nelle ragazze, nonché con il progressivo sviluppo dei caratteri sessuali, tarda adolescenza o postpubescenza, caratterizzata dalla definitiva maturazione dei caratteri sessuali primari e secondari e dal raggiungimento della piena fertilità.

La struttura della nuova immagine corporea è determinata essenzialmente dai fattori di autopercezione e autoconsapevolezza (Antonelli-Salvini, *Psicologia dello sport*, Lombardo 1978).

La percezione dell'immagine corporea è necessaria per dare all'adolescente il senso della propria identità.

Nell'adolescenza il corpo acquista un nuovo valore, tanto che ogni inadeguatezza oggettivamente percepita può costituire fonte di disagio. Se la stima di sé viene intaccata a tale livello si possono creare dei disturbi di adattamento. L'immagine che l'adolescente si forma del proprio corpo è una rappresentazione cumulativa delle esperienze passate e presenti, reali e fantasticate, conscie ed inconscie.

La crescita dell'uomo procede per fasi consecutive, quindi se l'infanzia ha raccolto dei disadattamenti del bambino verso la propria immagine, tanto più sarà disturbata l'adolescenza del ragazzo nell'adeguarsi ai mutamenti fisici, sia pure normali. Il con-

retto di sé è strettamente collegato a come l'individuo ha sperimentato nel tempo il proprio corpo, al grado di autoconsapevolezza che riesce a raggiungere (Antonelli-Salvini, *Psicologia dello sport*, Lombardo 1978).

La comunicazione del corpo

Le trasformazioni più evidenti cui va incontro l'adolescente, si è già detto sono relative al corpo mentre la difficoltà è quella di ridefinire continuamente un rapporto equilibrato e sereno con esso. Per troppo tempo la nostra cultura ha relegato la dimensione corporea in secondo piano rispetto a quella mentale e spirituale, eludendo che è proprio tramite il corpo che noi ci “evidenziamo”, ci poniamo in contatto con il mondo. Attraverso lo scambio tra le percezioni sensoriali che da esso ci derivano, l'energia vitale che trasmette, il corpo è il luogo di comunicazione con l'esterno più autentico e immediato.

La possibilità di comunicare con il corpo gli stati d'animo, le simpatie o le antipatie, i desideri o i rifiuti, crea un sistema di comunicazione universale che supera le barriere di lingua e di cultura.

Se i sentimenti e le idee si concretizzano tramite la fisicità “il corpo riassume la sua centralità relazionale e espressiva e la sessualità il suo valore comunicativo e creativo”, una nuova cultura del corpo è quindi alla base di un nuovo rapporto equilibrato tra l'uomo e il resto della natura in cui vive e di cui fa parte, per una migliore accettazione di sé che consenta di entrare più liberamente e spontaneamente in contatto con gli altri.

Il corpo dell'adolescente è però in trasformazione ed è quindi molto delicato il rapporto con gli adulti, il modo in cui viene considerato dagli altri definisce molto spesso il modo in cui lui

stesso si vede. Realizzare che ognuno ha il diritto di esistere in quanto tale e di essere se stesso con il proprio aspetto e la propria personalità, passioni e capacità senza doversi adeguare a stereotipi coniatati da altri che creano solo situazioni di inadeguatezza e insicurezza, è probabilmente l'unica che permetta di crescere amandosi e non rifiutandosi, che permetta di raggiungere la piena consapevolezza di sé e dei propri limiti senza per questo sentirsi "inadeguati al mondo" che ci ospita.

Per tutti, maschi e femmine, sono molto importanti l'aspetto estetico e la cura della propria persona, ma anche il giudizio che gli altri hanno influenza il proprio modo di vestirsi e di porsi.

Il corpo è vissuto come uno sconosciuto che avanza ma anche come un obiettivo da raggiungere, modellare, difficilmente da accettare così com'è.

La bibliografia nel campo dell'attrazione interpersonale, conferma queste osservazioni, infatti l'aspetto è definito un elemento chiave nell'attrazione iniziale, ma questo non significa che la maggior parte della gente corra dietro alla creatura più bella che può incontrare, semmai si ritiene che operi il meccanismo della comparabilità (Gergen-Gergen, *Psicologia Sociale*, Il Mulino 1986).

Chi non è sicuro delle proprie attrattive non si può prefigurare il successo nel corteggiare una persona di bell'aspetto. Timoroso della concorrenza, prevedendo il rifiuto, mancando di fiducia in se stesso, l'individuo insicuro si chiederà quali potrebbero essere le sue probabilità di successo; nessuno, infatti, si prenderà la briga di tentare un'impresa di cui teme il fallimento.

Questi pensieri sembrano spingere la gente a preferire qualcuno che sia più vicino all'immagine che si ha di sé.

La corporeità all'interno della scuola

Ma come vivono la corporeità gli adolescenti all'interno della scuola media inferiore?

Decisamente lo spazio privilegiato per l'espressione della propria corporeità è "l'ora di educazione fisica", infatti le scienze motorie rappresentano quel segmento del curriculum che si occupa precipuamente dell'educazione motoria e corporea del giovane favorendo il corretto sviluppo fisiologico, motorio, emotivo, cognitivo e socio - relazionale della persona..

Il movimento e il gioco, momenti essenziali dell'attività motoria e dello sport, rispondono ad un bisogno primario della persona. Essi, attraverso una corretta azione interdisciplinare, contribuiscono allo sviluppo armonico della persona e alla promozione della cultura della legalità attraverso la pratica del rispetto dell'altro, delle regole e del fair play.

Le decisioni del Parlamento Europeo e dell'ONU di proclamare il 2004 anno europeo dell'educazione attraverso lo sport e il 2005 Anno internazionale dello sport e dell'educazione fisica sottolineano il valore educativo dello sport e dell'attività motoria, dell'espressione corporea dell'individuo.

La principale caratteristica dei preadolescenti è la scarsa capacità di finalizzare e regolare la propria energia vitale, ciò si evidenzia con la difficoltà a controllare i propri movimenti nell'incontro con l'altro, che spesso diventa scontro fisico o lotta giocosa, ma ancora comporta la difficoltà a modulare la propria voce, quindi a sentire i propri confini corporei e realizzare la misura delle distanze. In prospettiva psicologica possiamo leggere tali comportamenti come la difficoltà a controllare la propria aggressività, difficoltà che si può manifestare in forme diverse, dalle semplici lotte tra coetanei ad altre più complesse e violente verso se stessi e verso gli altri.

L'uomo, in quanto animale con corredo biologico ereditario, possiede un impulso di aggressività assolutamente spontaneo che è influenzato e modellato dai processi di apprendimento e dall'induzione dell'ambiente, quindi soggetto agli aspetti della cultura di appartenenza di un individuo. Le attività motorie e sportive possono definirsi come uno spazio privilegiato per vivere la propria aggressività integrandola nel sistema dell'Io in maniera produttiva, creativa e autorealizzativa, trasferendola entro modelli agonistici riesce a ritualizzarla rendendola socialmente accettabile. (Antonelli-Salvini, *Psicologia dello sport*, Lombardo 1978).

L'educazione corporea determina un sistema di relazioni regolamentate, considera come punto di partenza l'Io in situazione, cioè parte dalle azioni che il soggetto compie e dal significato che le azioni assumono per il soggetto e per il mondo, l'azione diviene lo strumento privilegiato iniziale della relazione Io-mondo. (Vacatello- Massari- Conti, *I giovani e la dinamica corporea*, Istituto Editoriale Meridionale, Napoli 1980).

Tramite l'attività sportiva l'adolescente trova un mezzo per guadagnare la propria identità corporea, consona al suo prossimo status di adulto, infatti nell'ambiente sportivo, il confronto agonistico con gli altri funzionando da specchio permette la verifica oggettiva di sé e gli chiarisce di non essere più bambino. (Antonelli-Salvini, *Psicologia dello sport*, Lombardo 1978).

Lo sport rappresenta un'area in cui l'adolescente riesce a vivere il proprio corpo, sperimentandolo, acquisendo conoscenze in una situazione ludica.

Una scuola attraente è una scuola che accoglie tutti ed ognuno, in modo completo e complesso. I segnali di disagio lanciati dagli adolescenti sono molti, ma non si è sempre preparati a riconoscere le modalità comunicative con cui essi ci interpellano.

Sono i loro corpi che ci parlano, è il loro modo esibizionistico ed eccessivo di comportarsi che comunica una sofferenza in corso, non le parole. Il linguaggio delle emozioni passa attraverso il corpo e non attraverso le frasi costruite con forme sintattiche e grammaticali corrette. È un modo di comunicare che passa dal rossore del viso, dal movimento fisico spesso ipercinetico, dal corpo martoriato dai *piercing* metallici, dai capelli *rasta*, dai pantaloni calati sotto i fianchi e tenuti da catene Modi di differenziarsi da quel mondo degli adulti che non li comprende, sono forme per esprimere una propria nuova identità, sono paure di non essere accettati, sono la dolorosa constatazione che per sentire riconosciuta la propria visibilità sociale occorre differenziarsi dal mondo adulto, indaffarato nelle questioni “serie” della finanza e dell’economia, dei calcoli e degli affari di lavoro per cui non c’è spazio per “le stupidità degli adolescenti”.

Il compito fondamentale delle diverse figure con cui il soggetto si trova a relazionarsi, insegnanti, genitori ed ogni altro educatore o adulto, è allora quello di riuscire ad instaurare una comunicazione educativa che tenga di conto alcune specifiche attenzioni, come la creazione di un particolare atteggiamento di disponibilità a incontrare l’altro attraverso una situazione costantemente centrata sulla relazione di aiuto e di incoraggiamento e mediante l’attivazioni e l’utilizzo di strategie educative più idonee al raggiungimento dei diversi obiettivi formativi e pedagogici.

Quali spazi per il corpo nella scuola accogliente?

Lo sport può avere la profonda funzione psicologica dei riti di iniziazione in uso presso i popoli primitivi: l’accettazione nel club sportivo, l’addestramento atletico, la gara, finiscono per essere simili a quelle prove che sanzionano presso i primitivi la

morte del corpo infantile e l'ingresso del giovane tra gli adulti (Antonelli-Salvini, *Psicologia dello sport*, Lombardo 1978).

Spesso lavorando con i gruppi sportivi si ha la sensazione che ci sia una estensione dei confini del soggetto, una sorta di pelle del gruppo che ci fa riflettere sul concetto di pelle, spazio contenitore che si irrigidisce nell'esibizione e investimento esasperato del body building e dei tatuaggi, che torna ad essere alla propria dimensione fisiologica, alla pelle come membrana semipermeabile che serve a modulare le eccitazioni che provengono dall'esterno quando diventa la "pelle del gruppo" (G. Tessari). Lo sport permette di recuperare un corpo alienato. La sensazione diffusa è che mentre la moda e i mass media propongono corpi nudi, efficienti, pelli levigate, proporzioni corporee perfette, l'individuo non ha la capacità di gestire il proprio corpo programmato per una serie di prestazioni che non è in grado di attuare. L'attività sportiva permette di vivere in presa diretta con questo "nostro spazio" che cerchiamo di abitare, rende possibile la sperimentazione di limiti e conquiste in un continuum di crescita senza fine.

Stare con gli altri è un momento indispensabile nella costruzione della propria identità, ma stare con gli altri significa accettare e farsi accettare con i propri difetti fisici, reali o presunti e soprattutto imparare le regole del sistema.

Dewey ha affermato che l'essenza della vita democratica si trova nella cooperazione di gruppo e Piaget ricorda che la cooperazione conduce contemporaneamente alla autonomia e alla logica formale, la crescita formativa del soggetto passa quindi attraverso la relazione sociale mediante la quale i bambini imparano a rapportarsi agli altri, "a rispettare i diritti e le opinioni altrui, a lavorare insieme per la soluzione di problemi e progetti comuni" (G. Guerrieri, *Insieme - Contro*, C.E.T. 1993). Rendere il soggetto con-

sapevole dei diversi ambiti relazionali e sociali in cui può esercitare la propria azione di conoscere e di agire per acquisire le competenze del saper essere oltre a sapere e a saper fare, è l'obiettivo primario del processo di formazione-educazione individuale.

Il ragazzo trascorre la maggior parte del tempo a scuola; obiettivamente nel periodo della crisi adolescenziale il sistema scolastico rappresenta il mondo delle relazioni con i pari e con gli adulti, il luogo privilegiato delle esperienze per conoscere ed agire, è quindi fondamentale che la scuola se ne faccia carico e nella scuola sfruttare le possibilità per dare ai ragazzi quegli spazi necessari a raggiungere la consapevolezza di star bene da soli con se stessi e con gli altri. Quanto più il soggetto rafforza la propria autonomia tanto più è capace di vivere momenti di solidità senza temerli e di creare un buon rapporto con gli altri scevro della paura di invadenze e giudizi.

Il rapporto difficile tra disagio adolescenziale, corporeità e socializzazione, che viene vissuto in modo intenso dagli alunni, richiede iniziative e proposte educative atte a creare e a mantenere situazioni di equilibrio interiore come prevenzione all'insorgenza di sofferenza e disagi.

L'attività motoria e sportiva nella scuola può quindi aiutare a coinvolgere tutti gli studenti valorizzando il gioco come momento educativo di apprendimento di socializzazione e di integrazione, favorendo il raggiungimento del successo scolastico e rendendo l'ambiente scolastico attraente perché emozionalmente significativo.

In altri termini la scuola assolve il compito fondamentale di educare, ma poiché educare è una strategia globale, occorre attuarla con la partecipazione delle famiglie, delle istituzioni locali, delle associazioni sportive e del tempo libero per rispondere al bisogno di aggregazione così determinante nell'età preadolescenziale e adolescenziale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA.VV., *Immaginario giovanile e coscienza di sé*, in "Studi sulla formazione", 2001, 1.
- ANDREOLI V., *GIOVANI*, Milano, Rizzoli, 1995.
- BALDASCINI L., *Vita da adolescenti. Gli universi relazionali, le appartenenze, le trasformazioni*, Milano, FrancoAngeli, 1993.
- BATTISTONI L., GUAZZUGLI MARINI G., MAJORINO P., VENULEO C. (a cura di), *Giovani 2000: Verso il Libro Bianco della Gioventù*, Roma, Presidenza del Consiglio dei Ministri-Dipartimento Affari Sociali, 2000.
- BOVINI C., ZANI B. (a cura di), *Dire e non dire. Modelli educativi e comunicazione sulla sessualità nella famiglia con adolescenti*, Milano, Giuffrè, 1991.
- BUZZI C. (a cura di), *La condizione giovanile in Toscana*, Firenze, Giunti, 1999.
- BUZZI C., CAVALLI A., DE LILLO A., *Giovani verso il duemila. Quarto rapporto Iard sulla condizione giovanile*, Bologna, Il Mulino, 1997;
- CAMBI F., *L'empatia: un approccio filosofico. Osservazioni*, in "Studi sulla formazione, 1999, 1.
- CAMBI F., *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Roma, Armando, 1996.
- CANESTRARI R., *Psicologia generale e dello sviluppo*, Bologna, Clueb, 1984
- CAVALLI A., DE LILLO A., *Giovani anni'90, terzo rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino, 1993
- CHARMET G., *L'adolescente nella società senza padri*, Milano, Edizioni Unicopli, 1990.
- CONTINI M. (a cura di), *Il gruppo educativo: luogo di scontri e di apprendimenti*, Roma, Carocci, 2000.

- CONTINI M., *Comunicare fra opacità e trasparenza: nodi comunicativi e riflessione pedagogica*, Milano, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, 1984.
- CONTINI M., Genovese A., *Impegno e conflitto. Saggi di pedagogia problematicista*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.
- CONTINI M., *Il comunicare tra opacità e trasparenza*, Milano, Mondadori, 1984.
- CONTINI M., *La comunicazione educativa*, Firenze, La Nuova Italia, 1980.
- CONTINI M., *Per una pedagogia delle emozioni*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- COSPES (a cura di), *L'età incompiuta. Ricerche sulla formazione dell'identità degli adolescenti italiani*, in "Ricerche e proposte: adolescenti e giovani", n° 4, 1995.
- DE LEO G., PALOMBA F., *L'adolescenza lunga*, Milano, UNICOPLI, 1992.
- DE ROSA G., *La famiglia lunga. Il lavoro. L'uso del tempo libero*, in "La Civiltà Cattolica", 1993, III.
- DE ROSA G., *La famiglia lunga. Il lavoro. L'uso del tempo libero*, in "La Civiltà Cattolica", 3, 1993.
- ERIKSON E., *I cicli della vita*, trad. it., Roma, Armando, 1984.
- FRANTA H., *Gli atteggiamenti dell'insegnante*, Roma, LAS, 1988; *L'arte dell'incoraggiamento*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- GALANTI M.A., *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Napoli, Liguori, 2001.
- GALIMBERTI F., *Wilfred R. Bion*, Milano, Bruno Mondadori, 2000.
- GALLAND O., *Precarietà e modi di entrata nella vita adulta*, in Saraceno C. (a cura di), *Età e corso della vita*, Bologna, Il Mulino, 1986.
- GALLI N., *Educazione familiare alle soglie del terzo millennio*, Brescia, La Scuola, 1997.
- GALLI N., *Educazione familiare e società complessa*, Milano, Vita e Pensiero, 1991.

- GALLI N., *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*, Milano, Vita e Pensiero, 2000.
- GARDNER H., *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1991.
- giovanile*, Il Mulino, Bologna, 1997
- ILlich I., *Nemesi medica: l'espropriazione della salute*, trad. Milano, it, Mondadori, 1977.
- LAUFER M., LAUFER M.E., *Adolescenza e breackdown evolutivo*, trad. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1986.
- LUMBELLI L., *Pedagogia della comunicazione verbale*, Milano, Franco Angeli, 1994.
- LUMBELLI, L., *Psicologia dell'educazione: comunicare a scuola*, Bologna, Il Mulino, 1985.
- LUTTE G., *Psicologia degli adolescenti e dei giovani*, Bologna, Il Mulino, 1987
- MALAGOLI TOGLIATTI M., ARDONE A.G., *Adolescenti e genitori. Una relazione affettiva tra potenzialità e risorse*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1993.
- MANCANIELLO M.R., *Tra adolescenza e giovinezza: catastrofe e ricostruzione di sé*, in "Studi sulla formazione", 2001, 1.
- MELUCCI A., *Adolescenza, tempo di passaggio*, in AA.VV, *Biografie e costruzione dell'identità*, Milano, Franco Angeli, 1993.
- MILANESI R., *Giovani nella società complessa*, Torino, Elle Di Ci, 1990.
- NATOLI S., *L'esperienza del dolore. Le forme del patire nella cultura occidentale*, Milano, Feltrinelli, 1986.
- NOVELLETTO M., *Conflitto intrapsichico e ridecisione*, Roma, Città Nuova, 1990.
- PETTER G., *Psicologia e scuola dell'adolescente. Aspetti psicologici dell'insegnamento secondario*, Firenze, Giunti, 1999.
- PIETROPOLLI CHARMET G., *I nuovi adolescenti*, Raffaello Cortina editore, Milano 2000.

- PIETROPOLLI CHARMET G., *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una sfida*, Milano, Cortina Editore, 2000.
- PISTOLINI S., *Gli sprecati. I turbamenti della nuova gioventù*, Feltrinelli, Milano 1995
- PORCHEDDU A., *Insegnamento e comunicazione*, Teramo, Lisciani&Giunti, 1984
- SALZBERGER-WITTENBERG I., OSBONE E., HENRY POLACCO G., *L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento*, trad. it., Napoli, Liguori, 1987.
- SCAPARRO F., CHARMET G., *BELLETÀ. Adolescenza temuta, adolescenza sognata*, Torino, Bollati Boringhieri, 1993.
- SNYDERS G., *Pedagogie non direttive*, Roma, Editori Riuniti, 1976.
- TONOLO G., *Adolescenza e identità*, Bologna, Il Mulino, 1999.
- TRISCIUZZI L., FRATINI C., GALANTI M.A., *Dimenticare Freud? L'educazione della società complessa*, Firenze, La Nuova Italia, 1998.
- VAN GENNEP A., *I riti di passaggio*, Torino, Boringhieri, 1981.
- VEGETTI FINZI S., BATTISTIN A.M., *L'età incerta*, Milano, Mondadori, 2000.
- WADDELL M., *Mondi interni. Psicoanalisi e sviluppo della personalità*, trad. it., Milano, Bruno Mondadori, 2000.
- ZAGHI P., *Comunicazione verbale: un'analisi pedagogica*, Bologna, Cappelli, 1992.
- ZUANAZZI G., *L'età ambigua*, La Scuola, Brescia, 1995.

GIUSEPPE VERNI

DALLA PREVENZIONE ALLA PROMOZIONE DELLA SALUTE ATTRAVERSO UNA SCUOLA ATTRAENTE

*La Scuola se non è onnipotente, non è neppure impotente:
sarebbe distorto pensare che essa debba e possa insegnare
fatti senza valori, nozioni senza significati, risposte senza
domande; e che i suoi docenti siano chiamati in causa nella
relazione con gli studenti solo come professionisti e non
anche come cittadini di una città, di una nazione, dell'Europa
e del mondo, e come persone umane, interdipendenti e
solidali con tutte le altre persone umane, a cominciare da
quelle con cui si vive ogni giorno.*

Luciano Corradini

*Il sapere va calato nella storia presente in cui i giovani vivono.
Questo è l'imperativo che si presenta a tutti gli insegnanti
di tutte le materie.
E in questo contesto si pongono la relazione insegnante-allievo
e il clima della classe.*

Vittorino Andreoli

*Io credo, infine, che bisogna concepire l'educazione
come una ricostruzione continua dell'esperienza.*

John Dewey

Il presente contributo intende affrontare in maniera essenziale, *secondo brevi riflessioni*, il tema della prevenzione e della promozione della salute nella prospettiva di una **scuola attraente** quale ambiente ideale per realizzare percorsi formativi attraverso i quali gli studenti acquisiscono conoscenze, strumenti autonomi di giudizio, interiorizzano valori positivi e modalità relazionali adeguate al nostro tempo.

Il lavoro cercherà di inquadrare il problema partendo da un contesto internazionale/europeo fino ad arrivare al livello nazionale/locale e ad una declinazione di strategie e metodologie relative al processo di insegnamento-apprendimento – *life skills e peer education* – consone ad una efficace relazione docente-studente e studente-studente.

La centralità dello studente costituisce l'asse attorno a cui ruota la nuova cultura della scuola. In tal modo si determina un'evoluzione naturale dell'educazione in cui la partecipazione attiva dei giovani assume forme molteplici e si esprime in una pluralità di aspetti. La partecipazione studentesca è innanzitutto partecipazione al governo di sé, partecipazione consapevole alla costruzione della propria identità umana, sociale, professionale, alla costruzione del proprio "essere uomo e cittadino".

La dimensione internazionale ed europea della scuola attraente: le Carte della Salute e il Consiglio di Lisbona

Alla base delle azioni volte all'educazione alla salute si pongono le dichiarazioni fondamentali dell'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) e delle conferenze mondiali sulla promozione della salute, in particolare:

- La Carta di Ottawa del 1986,
- La Dichiarazione di Jakarta del 1997,

- I 21 obiettivi regionali della Salute per tutti –*indicati dal Comitato dell'OMS per l'Europa* – del 1998.

Tali indicazioni riflettono ed esprimono il riferimento più alto in merito agli interventi di promozione della salute e di prevenzione: salute non tanto come assenza di malattia, ma come approccio globale ad un “benessere psicofisico e socio-relazionale”.

Viene, quindi, data notevole importanza al concetto di empowerment, la salute è vista come uno status, una potenziale capacità di influire sul proprio organismo, sul proprio ambiente, sulla vita nostra e degli altri esseri umani influenzando positivamente tutta la società in una prospettiva equa e solidale.

Un concetto di salute che pone al centro dei processi vitali la persona nella sua interezza, nella complessa rete delle relazioni sociali con gli altri membri appartenenti alla comunità e con l'ambiente circostante.

Le strategie di promozione della salute contribuiscono, non solo, a migliorare e modificare lo stile di vita, ma si ripercuotono su quelle condizioni sociali, economiche, ambientali che determinano la salute.

La promozione della salute è un approccio concreto per realizzare una maggiore equità nella salute.

Infatti tutti gli interventi che mirano alla promozione del benessere non possono essere di breve durata, ma devono rientrare nell'impostazione pedagogica complessiva, per costruire un benessere da realizzare su basi solide, “su condizioni ambientali umanizzanti, capaci di far vedere ai giovani con evidente chiarezza il senso della vita, in modo che sia sempre meno attraente il desiderio di sprecarla, la tentazione di giocarla, il dramma di legarla ad effimeri momenti che la consumano e la spengono”.

La salute è costruita socialmente nel contesto dei comportamenti e delle relazioni umane, la salute viene creata dagli stessi esseri umani.

In linea con tali indicazioni è anche la Strategia di Lisbona 2000 e le diverse Risoluzioni del Consiglio dell'Unione Europea (2001, 2003 e 2005) che individuano nel capitale umano il più importante tra tutti i fattori che contribuiscono alla produzione di ricchezza e al miglioramento della qualità della vita.

Gli obiettivi sottesi a tali documenti sono:

1. Migliorare la qualità e l'efficacia: migliorare la formazione degli insegnanti; sviluppare l'alfabetizzazione e il suo livello operativo; aggiornare le competenze di base, mantenere la capacità di apprendimento; garantire a tutti l'accesso alle TIC, attrezzando le scuole, coinvolgendo gli insegnanti e utilizzando le reti; incentivare gli studi scientifico-tecnici, soprattutto compensando i punti deboli (matematica, studi pedagogici) e incentivando le scelte femminili in tal senso; sfruttare meglio le risorse misurando la qualità e valutando.
2. Facilitare l'accesso a tutti i sistemi di istruzione: aprire gli ambienti di apprendimento (accoglienza, orientamento, flessibilità, investimenti, risorse umane); rendere l'apprendimento attraente (incentivi, convalida competenze), promuovere la cittadinanza attiva (riduzione insuccesso, occupazione).
3. Aprire i sistemi educativi al mondo esterno: collegamento con la vita lavorativa (laboratori, alternanza, stages); sviluppare spirito di impresa (nel doppio senso di capitalismo e problem solving); migliorare l'apprendimento delle lingue straniere, soprattutto in giovane età; incrementare la cooperazione europea, aumentare mobilità e scambi (progetti Socrates, Leonardo, Gioventù, Erasmus – *vedi schede in appendice*);

Livelli di istruzione più elevati ed un generale miglioramento delle competenze e delle capacità professionali sono oggi condizione necessaria dello sviluppo, del benessere e della stabilità sociale. La necessità di formare le risorse umane è al centro del progetto di innovazione e ammodernamento dei sistemi educativi e formativi europei.

Nel Consiglio europeo di Lisbona del 2000, in particolare, viene riconosciuto il ruolo strategico dell'istruzione e della formazione per la realizzazione di una economia più competitiva e dinamica basata sulla conoscenza e per la promozione dell'inclusione, l'occupazione, la coesione sociale, la realizzazione personale e professionale e viene posta attenzione all'efficacia degli apprendimenti per tutti, realizzabile attraverso la ricerca di modalità e forme in grado di rendere l'apprendimento sempre più attraente.

Il protagonismo e la creatività dei giovani vengono riconosciuti come strumenti di prevenzione e contrasto dell'esclusione sociale e come strategia di sviluppo dell'autonomia personale e professionale dei giovani stessi.

È compito della scuola, attraverso l'azione educativa, operare per la promozione del successo formativo di ciascun studente, sostenendone le aspirazioni e valorizzandone le capacità, necessarie per orientarsi, maturare consapevolezza di sé e per operare autonome e positive scelte di vita.

Il contesto valoriale di una scuola attraente che promuove salute

Quando si parla di valori comuni nella scuola si parla di valori educativi e sociali, che attendono d'essere riconosciuti e ap-

prezzati, per far crescere nelle persone le ragioni del vivere, dell'imparare, dello stare e del lavorare insieme.

Il valore, *secondo Corradini*, è ciò per cui vale la pena fare qualcosa o qualche rinuncia, è una condizione di salute, di pienezza, di positività, per conquistare o per conservare la quale si ritiene giusto fare sacrifici o rinunce.

La scuola è un edificio che per circa dieci mesi all'anno ospita milioni di studenti, ma è anche un luogo dove nascono le amicizie, i primi contrasti, è luogo di condivisione di esperienze, di incontri, di gioie, è luogo dove si va innanzitutto per stare bene con gli altri ed imparare come si studia insieme agli altri. Infatti l'acquisizione di conoscenze nella scuola, per poter diventare consapevolezza di sé e del mondo in cui si è inseriti e nel quale occorre imparare a vivere, non deve mai essere fine a sé stessa ma deve avere sempre una valenza educativa.

La scuola deve essere capace di introdurre nell'esperienza dei ragazzi riflessioni significative che rispondano alla loro esigenza di significato e di costruzione dell'identità, stimolando il loro desiderio di apprendere e di organizzare il sapere intorno a problemi riconosciuti non solo soggettivamente importanti.

L'obiettivo deve essere quello di costruire personalità mature, capaci di apprendere, di confrontarsi con la vita, orientare, formare alla vita, non fornire solo una preparazione "libresca". Una scuola funziona bene quando sa promuovere le caratteristiche individuali di ogni ragazzo.

Questo significa secondo il Rapporto Unesco sull'Educazione del XXI secolo:

- *imparare a conoscere,*
- *imparare a fare,*
- *imparare a stare con gli altri,*
- *imparare ad essere,*

ma significa anche creare anche le condizioni per costruire un sistema educativo e formativo che, di fronte al nuovo rapporto tra esperienze e saperi, favorisca lo sviluppo, accanto alla dimensione cognitiva dell'educazione, della dimensione socio-affettivo-relazionale, che promuova una efficace mediazione tra saperi codificati e saperi emergenti, che coniughi saldamente il processo di costruzione dei saperi e delle competenze ad un processo di formazione dei caratteri valoriali e identitari della persona.

Una scuola che risponde a questi obiettivi è una scuola che trasmette e genera cultura educando l'uomo, inteso come valore, come obiettivo di ogni processo, come risorsa funzionale al progresso dell'umanità.

La scuola, quindi, è portatrice di valori essenziali: il rispetto del valore intrinseco della persona e del proprio corpo, il rispetto dei diritti e delle responsabilità personali e sociali di ogni individuo, la possibilità di autorealizzazione, la partecipazione di ognuno nel determinare il proprio contesto di vita.

È un luogo nel quale gli obiettivi formativi e educativi sono complementari e perseguiti compatibilmente con la salute e i suoi determinanti per offrire alle proprie componenti (docenti, allievi e, indirettamente, genitori) un ambiente sicuro e favorevole alla salute nel rispetto delle differenze individuali (*di genere, lingua, origine, religione, orientamento sessuale, capacità/handicap, ...*), dove ciascuno può vivere, lavorare, imparare e sviluppare armoniosamente la propria personalità e le proprie potenzialità secondo i propri ritmi.

La scuola che promuove salute si fonda su modello sociale di salute. Questo mette in evidenza da un lato l'intera organizzazione scolastica dall'altro concentra la propria attenzione sugli individui. Questo approccio crea un ambiente sociale di grande sostegno che influenza la visione, la percezione e l'azione di tutti coloro che

vivono, lavorano, giocano e imparano all'interno della scuola; genera un clima positivo che influisce sul modo in cui si strutturano le relazioni, su quello in cui i giovani assumono le decisioni, sviluppano i propri valori e gli atteggiamenti personali.

In sintesi la scuola promuove la salute favorendo l'acquisizione di competenze psicologiche, sociali e corporee, come pure l'assunzione di responsabilità individuali al fine di formare un corretto orientamento valoriale degli studenti come elemento portante della loro identità personale.

Una relazione generativa di senso – docente/studente – per una scuola attraente

Lo studente oggi chiede che la sua esperienza scolastica sia collegata con le forme e i contenuti della sua vita, non ci si può illudere che egli possa ritenere attraente, sempre e comunque, un'esperienza scolastica che si riduca a libera discussione e a relazione sociale. Non possiamo dimenticare che la peculiarità dell'esperienza scolastica si rivela nell'opportunità di un incontro tra vita e cultura, nell'offrire l'opportunità al giovane di svilupparsi e crescere, di divenire libero, di incontrare sé e gli altri, i propri pari e gli adulti, nel "medium" delle forme e dei contenuti della cultura.

Questa dinamica consente all'adolescente di arricchirsi e trasformarsi. Le identificazioni successive gli consentono di sottoporre i processi interni alla prova della realtà senza farne le spese, perché in fondo egli sostituisce un modello ad un altro. La ricerca di affinità e di differenze con l'altro, specie se adulto, ha come scopo quello di trovare una direzione da prendere, per

orientarsi secondo un autonomo progetto di vita. Anche l'insegnante può rivestire un ruolo di questo genere.

L'insegnante per l'adolescente costituisce un oggetto di identificazione, un'anticipazione di ciò che può divenire ma, affettivamente, viene vissuto in modo ambivalente: l'adulto, se è molto significativo per lui, può aiutarlo a cercare la propria strada ma è anche un rivale da cui dovrà emanciparsi per affermare la propria autonomia.

Nella comunicazione in classe si instaura un rapporto dialogico tra studenti e tra studenti e docente.

Vittorino Andreoli interpreta *“la classe come orchestra in cui il risultato, la sinfonia, spetta a tutti e, certo, anche al direttore, che non suona alcuno strumento ma li coordina e li fa entrare in una perfetta sintonia. Questo è l'insegnante”*.

È importante che gli studenti percepiscano che anche il docente è attraversato dagli stessi dubbi, si pone gli stessi interrogativi sugli stessi problemi, su cui cerca di indagare con la medesima passione e con lo stesso desiderio di sapere.

A tal proposito Albert Camus ne *“Le premier homme”* recita: *“Col professor Bernard le lezioni erano sempre interessanti, per la semplice ragione che lui amava appassionatamente il suo mestiere.*

No, la scuola non offriva soltanto una semplice evasione dalla vita ...almeno nella classe del professor Bernard ...appagava una sete più essenziale per il ragazzo che per l'adulto, la sete della scoperta.

Certo, anche nelle altre classi si insegnavano molte cose, ma un pò come si ingozzavano le oche, si presentava un cibo confezionato e s'invitavano i ragazzi ad inghiottirlo.

Nella classe del professor Bernard, per la prima volta in vita loro, i ragazzi sentivano invece di esistere e di essere oggetto

della più alta considerazione: li si giudicava degni di scoprire il mondo.

E anche il maestro non si occupava soltanto di insegnare ciò per cui era pagato, ma li accoglieva con semplicità nella sua vita personale, la viveva con loro, raccontava la propria storia e quella degli altri ragazzi che aveva conosciuto”.

L'autonomia assegna nuovi e più complessi compiti al personale docente nel governo dei processi di insegnamento/apprendimento e nella gestione della fitta rete di relazioni che la scuola dovrà imparare a costruire. Questo esige una figura di docente inteso come *professionista del sapere insegnato*, esperto e responsabile della qualità della prestazione formativa, impegnato in un'attività di ricerca e sperimentazione consapevole.

Di Mauro parla di *“un insegnante che deve sapere come stare nella mediazione pedagogica, che deve possedere e controllare pienamente e compiutamente non tanto i contenuti e gli strumenti di conoscenza, ma soprattutto gli atti comunicativi e relazionali necessari per condurre il processo di apprendimento alla dimensione complessa dei fenomeni che lo caratterizzano. Deve saper intervenire sul sistema delle strategie di apprendimento da una parte, ma anche sul sistema di quelle di insegnamento dall'altra. Così la relazione educativa si fa profonda ed efficace e diventa mediazione all'interno di un dialogo pedagogico intenzionale e costruttivo. Comunicare efficacemente con l'allievo significa utilizzare come punto di forza la capacità di ascolto, essere metacognitivo e metacomunicativo, cioè saper fare autoriflessione ma anche autosuggestione, per essere capaci di influenzare l'universo che abbiamo costruito oggi, ma soprattutto per essere capaci di influenzare gli universi che desideriamo far nascere domani”.*

E ancora la C. M. n. 362 del 1992 riporta come la professionalità docente più provveduta interpreta la prevenzione e l'edu-

cazione alla salute come sfide autenticanti per una scuola che non accetti né la perdita della propria specificità cognitiva e critica, né l'emarginazione dai problemi della società e dei ragazzi del nostro tempo.

Nella scuola il docente fa l'esperienza del limite, delle insufficienze della risorse e delle incongruenze delle norme e dei comportamenti, ma fa anche l'esperienza della possibilità di difesa, di sopportazione, di iniziativa, di aggregazione in vista del superamento di ostacoli e della creazione di climi, di situazioni e di risultati capaci di vincere la depressione e di produrre profitto scolastico.

Ancora Andreoli riguardo alla figura dell'insegnante dice: “ . . *insegna ai tuoi allievi l'importanza dell'identità perché non si perdano, non smarriscano ogni riferimento stabile e la capacità di giudicare eticamente i comportamenti e le azioni. .* ”.

In tale contesto il ruolo del docente assume notevole importanza: egli è portatore di risorse ed opportunità formative per promuovere negli allievi il raggiungimento di livelli significativi di educazione alla convivenza civile ed un più elevato costume sociale e civile nonché modello di riferimento per attività di prevenzione primaria poiché a loro fa capo la relazione educativa che instaurano e gestiscono con gli studenti.

I livelli d'intervento attuati in questo ambito sono assai diversificati. Si tratta per lo più di iniziative tese a migliorare l'interazione fra gli studenti e fra questi e gli insegnanti favorendo relazioni intense e personalizzate in cui lo studente si senta ascoltato, rispettato, compreso, incoraggiato e valorizzato e volte a rendere più attraente e gratificante l'ambiente e la vita scolastica, qualificando l'offerta educativa con proposte ricche e diversificate, utilizzando criteri di valutazione trasparenti, richiedendo prestazio-

ni in accordo con le specifiche fasi di maturazione degli studenti, esplicitando le regole ed i ruoli.

Scuola attraente e nuove strategie di prevenzione: life skills education & peer education

Promuovere salute si configura come concetto unificante per coloro che riconoscono la necessità di cambiare modi e condizioni di vita al fine di vivere meglio. Per la promozione della salute tra i giovani, si rende oggi necessario l'insegnamento delle strategie di vita come abilità generiche correlate alla vita di tutti i giorni: queste potrebbero costituire il fondamento del benessere mentale, di una sana interazione e di un sano comportamento. Studi in tema indicano che fornire queste abilità, come parti di programmi di strategie di vita ad ampia base, è un approccio efficace all'educazione alla prevenzione primaria.

Le strategie di vita rendono gli individui capaci di tradurre conoscenze, attitudini e valori morali in abilità reali e pratiche cioè "cosa fare e come farlo". Contribuiscono alla percezione dell'autoefficienza, della fiducia in sé e dell'autostima.

La scuola italiana sottolinea con forza l'importanza di favorire le potenzialità di sviluppo e di espressione delle abilità cognitive, emotive, relazionali di base dello studente, obiettivi ritenuti primari per il raggiungimento delle finalità proprie della scuola.

Gli interventi centrati sul rapporto dell'individuo con il suo ambiente sociale muovono nel loro insieme dal presupposto che quanto più si incentivano esperienze che favoriscono uno sviluppo psicosociale equilibrato tanto minore è il rischio che l'adolescente si cimenti in comportamenti rischiosi.

Idea di fondo è che quanto più il giovane ha l'opportunità di sentirsi coinvolto e considerato in un ambiente valorizzante e quanto più è messo nelle condizioni di compiere delle esperienze personali interessanti e stimolanti, tanto più svilupperà un legame forte con esso, e tanto più potrà acquisire risorse in grado di proteggerlo dall'intraprendere comportamenti a rischio.

Infatti a volte, la conoscenza nella sfera della razionalità, il possesso dell'informazione corretta, spesso non bastano ad incidere sui comportamenti individuali e sugli stili di vita. Più forti vettori sono le motivazioni individuali, processate attraverso le dinamiche di gruppo, che influenzano le decisioni, le preferenze, le modalità di negoziare i propri punti di vista con quello degli altri coetanei.

In sintesi, comunicare con i giovani sui temi della salute richiede, quindi, l'adozione di tecniche e strategie in grado di trasmettere contenuti attraverso un linguaggio immediato e di focalizzare l'attenzione sugli aspetti emotivi, relazionali e normativi del gruppo di appartenenza che sancisce ciò che è lecito e ciò che è illecito.

Lo scopo è di rendere l'adolescente più forte, più ricco di possibilità e di strumenti, maggiormente in grado di affrontare i problemi quotidiani connessi alla sua esperienza di crescita, di analizzare i diversi compiti evolutivi e di valutare criticamente i comportamenti adottati in rapporto ad essi.

Si riportano di seguito due brevi abstract riguardo la **peer education** e le **life skills education**.

L'educazione tra pari è un concetto molto diffuso spesso utilizzato per indicare cose diverse: un approccio, un tipo di comunicazione, una metodologia, una filosofia e una strategia.

Teoricamente il metodo trae ispirazione dalla teoria dell'apprendimento sociale.

È un concetto che deriva dall'inglese *peer education*, dove con il termine *peer* si intende “una persona che si trova allo stesso livello di altre persone; un individuo che appartiene allo stesso gruppo sociale facendo riferimento all'età, al livello di istruzione o allo status sociale”.

In pratica nell'educazione tra pari i membri di un certo gruppo sociale sono coinvolti in attività volte a influenzare gli atteggiamenti e i comportamenti del gruppo su alcune tematiche.

I pari educano i pari, migliorando l'efficacia del processo e degli esiti educativi perché in possesso dello stesso patrimonio linguistico, valoriale e rituale. Di conseguenza, l'interazione faccia a faccia tra pari, essendo meno inibente e più immediata, è avvertita come meno giudicante.

L'educazione tra pari è spesso utilizzata per promuovere il cambiamento a livello individuale attraverso la modificazione della conoscenza, degli atteggiamenti, delle opinioni e infine dei comportamenti dell'individuo.

Questa metodologia è una valida opportunità perché rende protagonisti i ragazzi in un percorso di promozione del benessere socio affettivo per sé e per i coetanei.

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.

Il termine di **Life Skills** viene generalmente riferito ad una gamma di abilità cognitive, emotive e relazionali di base, che consentono alle persone di operare con competenza sia sul piano individuale che sociale.

La prospettiva della Life Skills Education si basa su un approccio educativo di tipo olistico, e su modelli didattici attivi e partecipativi in cui trova ampio risalto la promozione di abilità di base.

L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) sottolinea l'importanza di introdurre nella scuola un'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.

Le abilità o competenze psicosociali che, nella maggior parte degli studi, vengono individuate come centrali per la promozione della salute e del benessere degli studenti, sono le seguenti:

- *capacità di prendere decisioni,*
- capacità di risolvere i problemi,
- pensiero creativo,
- pensiero critico,
- comunicazione efficace,
- capacità di relazioni interpersonali,
- autoconsapevolezza,
- empatia,
- gestione delle emozioni,
- gestione dello stress.

Nella Life Skills Education il ruolo di protagonisti attivi degli alunni costituisce un requisito indispensabile.

La Life Skills Education si trova pienamente in armonia con scelte formative orientate alla consapevolezza e all'intenzionalità e con una relazione educativa tra docenti e studenti orientata alla costruzione di un contatto o di un patto di apprendimento.

Può trovare collocazione in esperienze di collaborazione educativa tra coetanei (la cosiddetta *peer education*, largamente usata in molte strategie di educazione alla salute e di prevenzione) ma non può identificarsi interamente con questa.

Esperienze del genere possono costituire modello, da applicarsi secondo le specificità delle singole istituzioni scolastiche, per lo sviluppo di competenze metodologiche capaci di innescare un continuo processo di autoapprendimento e ad attivare programmi destinati ad ottenere cambiamenti nei fattori ambientali e sociali che influenzano la salute e lo sviluppo dei giovani.

Promuovere benessere significa quindi 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 apprese all'interno del percorso scolastico e dai media, di comunicare tra pari e non (*peer education*), di effettuare scelte consapevoli e di saper costruire un proprio personale progetto di vita.

L'autonomia scolastica rappresenta, in tale prospettiva, uno strumento fondamentale per la promozione delle "autonomie" e del pieno sviluppo delle potenzialità degli individui e delle comunità conferendo al soggetto una progressiva responsabilità nella costruzione del proprio processo formativo.

Sono queste le nuove frontiere della scuola dell'autonomia che per poter svolgere con dignità la sua funzione deve abbandonare le logiche obsolete dell'autoreferenzialità a vantaggio di un

confronto aperto con il territorio, con i soggetti che lo rappresentano o ne interpretano le esigenze e ne programmano lo sviluppo, che sono in grado di arricchire l'offerta formativa della scuola, ampliandola e rendendola, per certi versi, più attuale e coinvolgente per gli studenti.

Una scuola attraente per sviluppare una progettualità del territorio e un progetto di comunità

È in tale ottica che si può pensare alla prevenzione e alla promozione della salute come occasione per la scuola di appropriarsi del proprio ruolo educativo nei confronti della salute. La scuola intesa come comunità educante e parte integrante del sistema formativo può divenire laboratorio di ricerca e sperimentazione nel quale docenti e studenti producono conoscenze e competenze, ma anche luogo di riflessione ed elaborazione circa la centralità della salute e l'importanza dell'acquisizione di corretti stili di vita.

- Così concepita la promozione della salute nella scuola ha
- come riferimento non solo gli individui, i gruppi e gli ambienti di vita in quanto tali, ma la struttura relazionale del soggetto nel suo ambiente;
 - come obiettivi la partecipazione, la prevenzione della devianza e dell'emarginazione, lo sviluppo del potenziale e la consapevolezza dei bisogni reali;
 - come metodo, la programmazione di interventi complessivi, sinergici e verificabili.

Una scuola partecipata, flessibile ai bisogni, progettuale e creativa è capace di coniugare istruzione ed educazione, in una rete di rapporti significativi e solidali tra soggetti con pari dignità in un'interazione costruttiva con il territorio.

Risulta, a tal fine, importante l'esistenza di una relazione connettiva ed intenzionalmente formativa tra le diverse agenzie del territorio: relazione tra sistemi diversi con una propria identità, che deve essere mantenuta e valorizzata nell'intervento comune di rete; una relazione che rispetti le differenze e cerchi di raccorle in un intervento unitario.

La rete è una risorsa a sostegno dell'organizzazione, è forma organizzata che può dare dei riferimenti e facilitare accordi, intese e migliorare l'attuale ricchezza di progettazione.

È opportuno predisporre dei territori progettuali e promuovere una progettazione partecipata per conseguire gli obiettivi comuni.

Prospettiva definita da Viccaro come *“una geometria in cui i diversi elementi costitutivi sono tra di loro interrelati senza alcuna rigidità cospirando tutti insieme alla realizzazione di processi educativi moderni ed efficaci”*.

È in tale ambito, ricco di reti relazionali significative, che si può operare per indurre o promuovere cambiamenti, per sollecitare attenzione non solo ai preadolescenti, agli adolescenti o ai giovani, bensì anche agli adulti, in quanto il disagio è sicuramente all'interno di un malessere complessivo che riguarda la società.

Un sistema formativo integrato ed allargato, disegnato secondo il modello appena delineato, che vive della capacità di scambio e della messa in comune dei reciproci approcci culturali e formativi deve permeare il territorio e diventare strumento unitario a supporto della rete di alleanze per i progetti nella comunità.

Tali affermazioni di valore trovano riscontro territoriale, soprattutto per le attività di educazione alla salute, nella Convenzione tra la Regione Puglia, *Presidente Nichi Vendola* e l'Ufficio Scolastico Regionale Puglia, *Direttore Generale Giuseppe Fiori*,

sottoscritta in data 1° marzo 2006 e finalizzata a realizzare processi formativi rivolti agli studenti e orientati a promuovere la conoscenza dei principali fattori di rischio di malattia per favorire l'acquisizione di modelli di comportamento e stili di vita per la tutela del bene salute (*Documento in appendice*).

L'immagine di una scuola che esce nel territorio e sa proporre al territorio uno scambio funzionale basato sul riconoscimento della specificità educativa è, sicuramente, l'immagine di una scuola che sa costruirsi un progetto e una proposta formativa ricchi di valore aggiunto.

La sfida formativa che la scuola, soprattutto la scuola dell'autonomia, deve accettare su questo terreno è enorme; se ben interpretata è una sfida che può rilanciare il ruolo e la funzione della scuola, consapevole ormai che la scena educativa e formativa non può più essere occupata da un solo attore ma da una compagnia cui affidare, nella continuità della trama, parti e compiti diversi.

BIBLIOGRAFIA BREVE

- 1) V. ANDREOLI – *Lettera a un insegnante* – Rizzoli 2006
- 2) V. ANDREOLI – *Lettera a un adolescente* – Rizzoli 2004
- 3) M. BERTINI, P. Braibanti, M. P. Gagliardi – “*I programmi di Life Skills Education nel quadro della moderna psicologia della salute*” – Psicologia della Salute n. 2 del 1999.
- 4) A. CAMUS – *The First Man/Le premiere homme* – autobiografia pubblicata postuma nel 1995 – Gallimard 1995 e 2000
- 5) C. M. n. 362 del 22 dicembre 1992 – Attività di prevenzione e di educazione alla salute.
- 6) Commissione Europea per l'OMS – I 21 Obiettivi Regionali OMS per l'Europa – Copenaghen 1998

- 7) 1^a Conferenza internazionale sulla promozione della salute: “Verso una nuova sanità pubblica” – Ottawa 1986.
- 8) Conferenza internazionale sulla promozione della salute: “Introdurre la promozione della salute nel 21° secolo” – Jakarta 1997.
- 9) Consiglio Europeo di Lisbona: Conclusioni della Presidenza – Lisbona 2000
- 10) L. CORRADINI – contributo su “*Trasversalità dei valori e delle educazioni*” – Roma 2000
- 11) L. CORRADINI – *Essere scuola nel cantiere dell’educazione* – La Scuola Brescia 2000
- 12) Delors (a cura) – *Nell’educazione un tesoro. Rapporto all’Unesco della Commissione Internazionale sull’Educazione per il Ventunesimo Secolo* – Armando 1996
- 13) JOHN DEWEY – *Il mio credo pedagogico* – Nuova Italia
- 14) M. DI MAURO – *Comunicare bene per insegnare bene. Istituzioni di Psicopedagogia dell’insegnamento* – Armando 2002
- 15) DPR 249/98 – Statuto delle Studentesse e degli Studenti.
- 16) S. FENATI – E Learnig (materiale internet).
- 17) Libro Bianco della Commissione Europea sulla Gioventù – 2002.
- 18) Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 12 febbraio 2001 – Gazzetta ufficiale delle Comunità europee del 01. 03. 2001.
- 19) Risoluzione del Consiglio del 25 novembre 2003 – Gazzetta ufficiale dell’Unione europea del 05. 12. 2003.
- 20) G. SVENSON – *Linee Guida europee per la peer education fra giovani coetanei* – Università di Lund.
- 21) G. VICCARO – *Scuola e società post-industriale* – Liguori 1989.

APPENDICI



CONVENZIONE TRA REGIONE PUGLIA E UFFICIO REGIONALE SCOLASTICO DELLA PUGLIA

Art. 1 RICONOSCIMENTO DEL RUOLO E DELLA FUNZIONE DEI SOGGETTI CONTRAENTI – FINALITA'.

La Regione Puglia e l'Ufficio Regionale Scolastico ("le parti") convengono sull'importanza che il mondo scolastico riveste, nell'ambito delle politiche di educazione alla salute, per realizzare i processi formativi rivolti alle bambine/bambini ed ai giovani, orientati a promuovere la conoscenza dei principali fattori di rischio di malattia per favorire l'acquisizione di modelli di comportamento e stili di vita per la tutela del bene salute.

Le parti convengono, altresì, sul ruolo essenziale che il servizio sanitario, tramite le sue articolazioni organizzative, assume per il raggiungimento degli obiettivi di salute, attraverso la programmazione sanitaria e la garanzia dei Livelli Essenziali di Assistenza, nei quali la prevenzione primaria delle malattie è una delle azioni qualificanti e prioritarie.

Nella visione su cui impostare la collaborazione tra le due istituzioni rappresentative delle politiche socio-sanitarie, culturali e scolastiche regionali, l'umanizzazione dell'assistenza nell'ambito dei servizi socio sanitari e l'educazione alla solidarietà rivolta agli scolari e studenti nell'ambito scolastico vengono considerati impegni di grande rilevanza per dare senso alla propria missione istituzionale, in quanto l'umanizzazione e l'educazione alla solidarietà sono i valori fondanti per la costruzione di una convivenza civile e per lo sviluppo dei principi di sussidiarietà.

Sulla base di questo riconoscimento reciproco di ruolo e funzioni, le parti concordano di stipulare la presente convenzione per la realizzazione di programmi di educazione alla salute ed alla solidarietà nell'ambito del territorio regionale.

Le parti, infine, concordano che è interesse comune quello di impegnare le proprie risorse su programmi selezionati e di forte impatto rispetto ad obiettivi di formazione e di salute.





Art. 2 IMPEGNI COMUNI E PROGRAMMAZIONE DELLE ATTIVITA'.

La Regione Puglia, per il tramite degli Assessorati competenti, e l'Ufficio Regionale Scolastico si impegnano a garantire un costante collegamento per la programmazione degli interventi riguardanti le attività previste ai successivi articoli 3 e 4 e per la collaborazione tra gli enti strumentali di ciascuna istituzione (Agenzia Regionale Sanitaria, Aziende Sanitarie, Centri Servizi Amministrativi), le strutture periferiche (Istituti scolastici e Dipartimenti di prevenzione) e gli operatori del servizio sanitario e scolastico.

Art. 3 L'EDUCAZIONE ALLA SALUTE

Entro la fine di ciascun anno scolastico vengono individuati i programmi di educazione alla salute e gli interventi di supporto da offrire alle strutture scolastiche per il successivo anno scolastico, fermo restando la autonomia di ciascun istituto e del corpo docente nella progettazione dell'offerta formativa.

Le scelte sui programmi di educazione da promuovere e sostenere sarà orientata a soddisfare le priorità connesse ai fenomeni socio sanitari più rilevanti.

Nella predisposizione e realizzazione dei programmi e degli interventi comuni si farà ricorso agli Enti di supporto e di riferimento delle parti, ai soggetti pubblici e privati interessati ed alle società scientifiche e professionali del settore sanitario e scolastico per le problematiche pertinenti ed, in particolare, nell'ambito del Sistema Sanitario Regionale (S.S.R.), ai Referenti del Dipartimento di Prevenzione delle Aziende USL con responsabilità specifica per la realizzazione della prevenzione primaria, nonché agli Operatori dei Dipartimenti di Prevenzione e dei Distretti socio sanitari.

Le attività di interesse del sistema sanitario regionale sono proposte come prioritarie ai dirigenti scolastici, in considerazione della loro rilevanza e strutturazione progettuale, anche in relazione al riconoscimento del ruolo protagonista delle istituzioni scolastiche rispetto agli obiettivi formativi da conseguire. A tale scopo, la Regione fornisce ogni supporto necessario ai singoli programmi di educazione alla salute, in particolare materiale documentario, le competenze specialistiche delle risorse professionali utilizzabili nell'ambito delle strutture del S.S.R..

Le parti potranno avvalersi, inoltre, di tutti i contributi tecnici di altri soggetti interessati in relazione ai programmi da promuovere e sostenere. Con tali soggetti, per ciascun programma, possono essere stipulati specifici Protocolli d'intesa.

I programmi individuati non sono soggetti a scadenza, poiché essi assolvono ad una funzione peculiare di avvio e stabilizzazione delle specifiche iniziative, con l'obiettivo di garantire la costante realizzabilità e l'integrazione nell'ambito delle ordinarie attività



scolastiche. A tal fine, è di particolare importanza la funzione delle parti affinché sia evitato il sovraccarico di richieste e di input agli Istituti scolastici.

Art. 4 *L'UMANIZZAZIONE DEI SERVIZI SOCIO SANITARI E L'EDUCAZIONE ALLA SOLIDARIETA'.*

La realizzazione di questo programma è una opportunità reciproca per l'affermazione della visione e dei valori richiamati nell'art. 1 e per la sperimentazione di nuovi modelli di collaborazione tra istituzioni, cittadini e volontariato. La scuola produce un'enorme patrimonio di attività formative (spettacoli teatrali, esperienze artistiche, produzioni concertistiche, ecc) che vengono realizzate nell'ambito dei POF e che possono essere offerte alla fruizione esterna, rappresentando così un'enorme riserva di iniziative di umanizzazione nel settore sanitario ed occasione formativa solidaristica per gli studenti coinvolti.

Le parti si impegnano, pertanto, a favorire lo scambio di esperienze, a stimolare programmi di collaborazione tra servizi socio-sanitari ed istituti scolastici, a garantire la diffusione dei progetti ed il collegamento operativo per consentire che le competenze e le attività realizzate in ambito scolastico (teatrali, musicali, artistiche, ecc.) siano portate nei servizi assistenziali socio-sanitari.

Questo programma di collaborazione culturale è teso a favorire l'umanizzazione dell'assistenza, attraverso occasioni di sorriso, svago e lenimento del dolore legato alla malattia ed a proporre un'opportunità formativa tesa a sviluppare il senso di solidarietà e di partecipazione attiva degli studenti.

Nella realizzazione degli specifici interventi, si favorirà il coinvolgimento delle Associazioni di volontariato e non profit operanti nelle strutture sociali e sanitarie, che contribuiranno alla realizzazione ed al successo delle iniziative.

Art. 5 *LO SPORTELLLO REGIONALE PER L'EDUCAZIONE ALLA SALUTE ED ALLA SOLIDARIETA'.*

Le parti, per le finalità di cui agli articoli 3 e 4, s'impegnano a realizzare, a livello regionale, uno Sportello per il Programma di Educazione alla Salute e Solidarietà (di seguito denominato SPES) per il collegamento tra Istituzioni, Scuole, Enti e Volontariato, quale strumento operativo per garantire la concreta realizzazione del programma.

Lo SPES rappresenterà un punto di riferimento per i soggetti interessati e consentirà:

- il censimento delle attività realizzate in ambito scolastico;





- la messa in rete degli Istituti scolastici, Uffici Relazioni con il Pubblico delle strutture sanitarie e dei Comuni, Comitati consultivi misti tra Aziende sanitarie e rappresentanti dei cittadini, Associazioni di volontariato e di rappresentanza degli utenti, Associazioni non profit, Enti ed Associazioni culturali ed eventuali altri soggetti interessati;
- la diffusione delle buone pratiche ed il sostegno alla loro realizzazione;
- la verifica e la valutazione delle attività realizzate, per favorire ulteriori programmi di sviluppo.

Art. 6 GRUPPO TECNICO DI LAVORO.

Per le finalità di cui sopra si costituirà un Gruppo Tecnico di lavoro costituito da un rappresentante di ciascun Assessorato regionale coinvolto, da un rappresentante degli U.R.P. delle Aziende Sanitarie, un dirigente scolastico, un docente per ciascuno dei tre ordini di scuola, un responsabile del Centro Servizi Volontariato (nelle more della sua attivazione, da un componente della Consulta Regionale del Volontariato ex l. 266/92). Il Gruppo tecnico è coordinato dai referenti individuati dall'Assessorato alle Politiche della Salute, dall'A.Re.S. e dall'Ufficio Regionale Scolastico della Puglia. L'attività del suddetto Gruppo Tecnico non comporterà oneri a carico del Servizio Sanitario Regionale.

Art. 7 VALIDITA' E DURATA.

La presente Convenzione viene sottoscritta dai legali rappresentanti della Regione Puglia e dell'Ufficio Regionale Scolastico.

Si intende tacitamente rinnovata di anno in anno e può essere revocata e modificata in qualsiasi momento a richiesta motivata di una delle parti.

Bari, li -1 MAR. 2006

IL PRESIDENTE
DELLA REGIONE PUGLIA

On. Nichi Vendola

IL DIRETTORE GENERALE
DELL'UFFICIO REGIONALE SCOLASTICO

dr. Giuseppe Fiori

SCHEDA**SELEZIONE DI PROGRAMMI COMUNITARI PER L'ISTRUZIONE
E I GIOVANI PROGRAMMAZIONE 2000-2006****GIOVENTÙ**

Programma comunitario relativo alla politica di cooperazione
nel settore della gioventù

Obiettivo:

- Contribuire alla realizzazione di un'Europa della conoscenza attraverso lo sviluppo di uno spazio europeo di cooperazione nel settore della politica a favore della gioventù, che promuova e valorizzi esperienze ed iniziative educative non formali;
- Promuovere la partecipazione attiva dei giovani alla costruzione europea e migliorare la comprensione della diversità culturale europea e dei valori comuni, sostenendo il rispetto dei diritti umani e la lotta contro il razzismo, la xenofobia e l'antisemitismo;
- Rafforzare il senso di solidarietà dei giovani sollecitandoli a partecipare ad attività transnazionali al servizio della Comunità;
- Incoraggiare lo spirito d'impresa e la creatività dei giovani, per consentire loro di integrarsi attivamente nella società, favorendo il riconoscimento del valore di un'esperienza educativa informale acquisita in un contesto europeo
- Azioni:

1. GIOVENTÙ PER L'EUROPA

Scambi di breve durata (1-3 settimane) tra gruppi di giovani di età compresa tra i 15 e i 25 anni, provenienti da diversi Paesi

2. SERVIZIO VOLONTARIO EUROPEO

Progetti che consentono a giovani di età compresa tra i 18 e i 25 anni di partecipare ad attività non lucrative e non remunerate, al servizio della collettività e nei settori più disparati (sociale, artistico e culturale, ambientale, delle nuove tecnologie ecc), in un Paese diverso da quello di residenza, per un periodo compreso tra tre settimane ed un anno:

3. INIZIATIVE PER I GIOVANI

- Progetti che consentono a un gruppo di giovani di esprimere il proprio spirito d'impresa attuando a livello locale iniziative innovative di cui sono gli ideatori e gli attori principali;
- Progetti che consentono a ex volontari europei di valorizzare e mettere a frutto l'esperienza e le competenze acquisite nel corso del Servizio volontario europeo (progetti Capitale futuro)

4. AZIONI CONGIUNTE

Azioni congiunte con altri programmi comunitari che promuovono un'Euro-pa della conoscenza, in particolare i programmi in materia di istruzione e di formazione professionale (Socrates II e Leonardo da Vinci II)

5. MISURE DI ACCOMPAGNAMENTO

Misure intese favorire lo sviluppo di nuovi progetti nell'ambito del programma o a migliorarne la qualità

– Beneficiari:

- Giovani tra i 15 e i 25 anni, organizzazioni giovanili, organizzazioni o associazioni non governative senza scopo di lucro, enti pubblici e altri soggetti operanti nel settore della gioventù e dell'istruzione non formale
- Il programma è attivo per il periodo **2000 – 2006**

Riferimenti: Commissione europea – Direzione Generale Istruzione e Cultura

Sito web: <http://www.gioventu.it/>

LEONARDO DA VINCI II

II fase del programma comunitario Leonardo da Vinci, volto a promuovere l'attuazione di una politica di formazione professionale dell'UE

Obiettivo:

- Facilitare l'inserimento professionale dei giovani, soprattutto ricorrendo alla formazione professionale e all'apprendistato integrati dal lavoro;
- promuovere l'accesso ad una formazione permanente di qualità e l'acquisizione di competenze lungo tutto l'arco della vita, al fine di consentire l'adattabilità alle innovazioni tecnologiche ed organizzative;
- rafforzare il contributo della formazione professionale al processo innovativo, al fine di migliorare la competitività e l'imprenditorialità, in particolare mediante la cooperazione tra istituti di formazione e imprese

Azioni:

– **1. Sostegno alla mobilità delle persone in formazione professionale e dei formatori**

- progetti transnazionali di tirocinio, di varia durata, per persone in formazione professionale iniziale, studenti, giovani lavoratori e neolaureati;
- progetti transnazionali di scambio tra imprese e organismi di formazione professionale o università

2. Sostegno allo sviluppo dell'innovazione e della qualità nella formazione professionale

- progetti pilota transnazionali, inclusi progetti intesi a promuovere l'impiego delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) nel campo della formazione professionale;
- progetti riguardanti temi di particolare interesse sul piano comunitario (azioni tematiche)

3. Sostegno alla promozione delle competenze linguistiche e culturali nel settore della formazione professionale

- progetti pilota transnazionali concernenti l'ideazione, la sperimentazione, la convalida, la valutazione e la diffusione di materiali didattici rispondenti alle specifiche esigenze di ciascun settore professionale, nonché di metodi pedagogici innovativi di autoapprendimento delle lingue

4. Sostegno allo sviluppo di reti di cooperazione transnazionali per lo scambio di esperienze e buone prassi

- sostegno alle attività di reti miste di attori della formazione professionale

5. Sviluppo e aggiornamento di materiale di riferimento

- sostegno ad azioni transnazionali che contribuiscano al reperimento di dati comparabili relativi ai sistemi e ai dispositivi di formazione degli Stati membri o a fornire informazioni sulle migliori prassi per sostenere le politiche di formazione lungo tutto l'arco della vita

6. Azioni congiunte

- attuazione congiunta delle azioni indicate con altre azioni comunitarie inerenti la politica della conoscenza, in particolare in materia di istruzione e gioventù

7. Misure di accompagnamento

- sostegno ad attività che contribuiscono al conseguimento degli obiettivi del programma

Beneficiari:

- Enti di formazione professionale; Centri e Istituti di ricerca; Università; Imprese, in particolare PMI; Organizzazioni professionali; Parti sociali; Enti e Organismi territoriali; Organismi associativi senza scopo di lucro

Il programma è attivo per il periodo 2000-2006

Riferimenti:

Commissione europea

Direzione generale Istruzione e Cultura

Sito web: http://europa.eu.int/comm/education/programmes/leonardo/new/leonardo2_en.html

Sito web: <http://www.programmaleonardo.net/>

MEDIA+ Formazione

Programma comunitario a sostegno della formazione professionale degli operatori dell'industria europea dei programmi audiovisivi

Obiettivo:

Accrescere la competitività dell'industria audiovisiva europea, migliorando la formazione professionale degli operatori dell'audiovisivo, in particolare nei settori:

- dell'impiego delle nuove tecnologie, soprattutto digitali, per la produzione e distribuzione di programmi audiovisivi ad alto valore aggiunto commerciale e artistico;
- della gestione economica, finanziaria e commerciale della produzione e distribuzione di programmi audiovisivi;
- delle tecniche di scrittura di sceneggiature e delle tecniche narrative, incluse le tecniche di sviluppo di nuovi tipi di programmi audiovisivi.

2. Incoraggiare la cooperazione e lo scambio di know-how e buone prassi attraverso la creazione di reti fra organismi di formazione e imprese e attraverso lo sviluppo della formazione dei formatori.

Azioni:

1. FORMAZIONE CONTINUA NEL SETTORE DELLE NUOVE TECNOLOGIE
2. FORMAZIONE CONTINUA IN MATERIA DI GESTIONE ECONOMICA, FINANZIARIA E COMMERCIALE
3. TECNICHE DI SCRITTURA DI SCENEGGIATURE
4. CREAZIONE DI RETI DI ATTIVITÀ DI FORMAZIONE
5. FORMAZIONE INIZIALE

Beneficiari:

Enti specializzati di formazione, scuole di cinema e televisione, società di produzione e distribuzione, reti televisive, società specializzate nel multimedia, organizzazioni professionali, professionisti dell'audiovisivo

prorogato fino alla fine del 2006

Riferimenti:**Commissione europea**

Direzione Generale Società dell'informazione e Media

Sito web: http://www.europa.eu.int/comm/avpolicy/media/index_en.html

SOCRATES II

Programma comunitario a sostegno del settore dell'istruzione "Socrates" – II fase

Obiettivo:

Rafforzare la dimensione europea dell'istruzione a tutti i livelli

2. Migliorare la conoscenza delle lingue dell'UE, al fine di favorire la comprensione delle diverse culture e promuovere una dimensione interculturale dell'istruzione

3. Promuovere la cooperazione e la mobilità nel settore dell'istruzione, stimolando lo scambio di informazioni ed esperienze tra istituti educativi, l'insegnamento aperto e a distanza e un migliore riconoscimento dei titoli

4. Promuovere l'applicazione di nuove tecnologie e metodologie nel settore dell'istruzione

Azioni:

Sono previste due tipologie di Azioni:

- le Azioni 1-3 riguardano le tre fasi fondamentali dell'istruzione lungo l'arco della vita (scuola, università, istruzione in età adulta)
- le Azioni 4-8 riguardano le politiche trasversali al settore e le problematiche d'interesse orizzontale

COMENIUS – Insegnamento scolastico

Obiettivo specifico: rafforzare la dimensione europea dell'insegnamento scolastico, promuovendo la cooperazione transnazionale tra istituti scolastici e migliorando la formazione professionale degli insegnanti, la conoscenza delle lingue e la sensibilizzazione interculturale.

1. 1 Progetti di cooperazione tra scuole

1. 2 Progetti riguardanti la formazione iniziale e continua del personale docente

1. 3 Creazione di reti relative alle Azioni 1. 1 e 1. 2 volte a consentire la cooperazione su temi di interesse comune e la diffusione di risultati e buone prassi

2. ERASMUS – Insegnamento superiore

Obiettivo specifico: rafforzare la dimensione europea dell'insegnamento superiore e incoraggiare la cooperazione transnazionale tra università.

2. 1 Attività di cooperazione interuniversitaria volta allo sviluppo di programmi e moduli di studio comuni e a migliorare il sistema di riconoscimento dei titoli di studio

2. 2 Mobilità degli studenti e dei docenti universitari

2. 3 Creazione di reti tra università per la cooperazione su temi o questioni d'interesse comune e la diffusione di esperienze innovative e buone prassi in materia di insegnamento superiore

3. GRUNDTVIG – Educazione degli adulti

Obiettivo specifico: rafforzare la dimensione europea dell'istruzione permanente, sviluppando percorsi educativi, complementari a quelli previsti alle Azioni 1 e 2, destinati a persone adulte desiderose di acquisire nuove o ulteriori conoscenze e competenze.

- Progetti e iniziative transnazionali volte a sviluppare sistemi o metodi educativi innovativi, più flessibili e meno formali e, più in generale, a migliorare l'istruzione dei discenti adulti, nonché la formazione dei docenti impegnati nell'educazione degli adulti
- Creazione di reti tra istituti che si occupano dell'educazione degli adulti per la cooperazione su temi d'interesse comune o su progetti

4. LINGUA – Insegnamento e apprendimento delle lingue

Obiettivo specifico: migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue ed agevolare l'accesso ad opportunità di apprendimento linguistico attraverso misure che integrano le attività di promozione dell'apprendimento delle lingue promosse nell'ambito delle altre Azioni del programma.

- Progetti e attività transnazionali volti a promuovere e migliorare l'insegnamento e l'apprendimento, come lingue straniere, delle lingue ufficiali della Comunità, in particolare di quelle meno insegnate e praticate

5. MINERVA – Insegnamento aperto e a distanza, tecnologie dell'informazione e della comunicazione nel settore dell'istruzione

- Progetti ed attività transnazionali volte ad incoraggiare l'utilizzo delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione in campo educativo e lo sviluppo dell'insegnamento aperto e a distanza

Osservazione e Innovazione

Obiettivo specifico: migliorare i sistemi di istruzione e stimolare l'innovazione attraverso l'analisi e lo scambio di informazioni ed esperienze sui sistemi e le politiche relative al settore.

6. 1 Osservazioni dei sistemi, delle politiche e delle innovazioni in materia d'istruzione:

- Analisi di questioni di interesse comune sulle politiche dell'istruzione
- Rete d'informazione sull'istruzione in Europa (Eurydice)
- Visite di studio per decisori e alti dirigenti degli istituti educativi (Arion)

- Rete dei centri nazionali di informazione sul riconoscimento accademico (Naric)

6. 2 Nuove iniziative in risposta alle esigenze emergenti

- Progetti e studi transnazionali volti a produrre innovazioni in specifici settori educativi

7. Azioni congiunte con altri programmi comunitari

Attività volte a garantire il coordinamento e l'interazione tra le azioni del presente programma e quelle dei programmi comunitari nei settori della formazione professionale e della gioventù (Leonardo da Vinci e Gioventù).

8. Misure di accompagnamento

Attività che contribuiscano alla realizzazione delle finalità di Socrates, ma che non sono finanziabili nell'ambito di nessun'altra Azione del programma. Può trattarsi di: seminari, convegni e concorsi per diffondere l'informazione sul programma; attività di sensibilizzazione sui vantaggi della cooperazione europea nel campo dell'istruzione; diffusione dei metodi e dei risultati raggiunti in questo settore dalla cooperazione europea; sostegno alle priorità trasversali del programma (parità fra uomini e donne, integrazione di minori con problemi educativi specifici, promozione dell'intercultura, lotta al razzismo); attività incentrate su temi e destinatari scelti in base alle esigenze specifiche dei partner del progetto

Beneficiari:

Enti e organismi territoriali, associazioni e organizzazioni senza scopo di lucro operanti nel settore dell'istruzione, imprese, organizzazioni professionali e delle parti sociali, centri e istituti di ricerca, università, scuole, istituti di istruzione e formazione.

Destinatari finali e/o partecipanti alle azioni del programma sono: studenti o altri discenti, qualsiasi categoria di personale educativo, persone e organismi responsabili dei sistemi e delle politiche dell'istruzione

Il programma è attivo per il periodo **2000-2006**

Riferimenti:

Commissione europea

Direzione Generale Cultura e Istruzione

Sito web: http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/socrates_it.html

Agenzia Nazionale Socrates

Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa (INDIRE)

Sito web: <http://www.indire.it/socrates/>

TEMPUS III

Programma comunitario di cooperazione transeuropea per l'istruzione superiore costituito da due settori amministrativi e finanziari distinti: Tempus-TACIS e Tempus-CARDS, operanti nell'ambito territoriale rispettivamente dei programmi CARDS e TACIS.

Nel febbraio 2002 è stata proposta l'allargamento del programma ai PTM (esclusi Cipro, Malta e Turchia, in quanto Paesi candidati all'adesione): quando entrerà in vigore, verrà istituito un terzo settore amministrativo: TEMPUS-MEDA

Obiettivo:

Promuovere lo sviluppo dei sistemi di istruzione superiore nei paesi beneficiari potenziali, attraverso la cooperazione con partner di tutti gli Stati membri.

In particolare (vd. proposta modifica) il programma si propone di:

- a) promuovere la comprensione tra le culture e il loro ravvicinamento e lo sviluppo di società civili libere e prospere;
- b) facilitare l'adeguamento e lo sviluppo dell'istruzione superiore, per meglio rispondere agli imperativi socioeconomici e culturali dei "paesi beneficiari potenziali, affrontando questioni relative:
 - allo sviluppo e alla revisione dei programmi di studio nei settori prioritari;
 - alla riforma e allo sviluppo delle strutture e delle istituzioni nell'ambito dell'istruzione superiore e della loro gestione;
 - allo sviluppo di una formazione destinata a conferire qualifiche per sopperire a specifiche carenze di specializzazione a livello superiore nel contesto della riforma economica e dello sviluppo;
 - al contributo dell'istruzione superiore e della formazione alla cittadinanza e al rafforzamento della democrazia

Azioni:

1. Progetti Europei Comuni (PEC): progetti che interessano almeno una Università di un paese "beneficiario potenziale", una Università di uno Stato UE e un istituto partner di un altro Stato UE

2) Progetti di messa in rete (NP): progetti volti a creare sinergie e divulgare i risultati migliori (svolgono un ruolo fondamentale nella cooperazione regionale).

3) Borse di mobilità individuali (IMG): borse individuali erogate a docenti, formatori, riformatori (vd. Proposta modifica), amministratori di università,

alti funzionari dei ministeri, amministratori dei sistemi di istruzione (vd. proposta modifica) e altri esperti in materia di formazione, provenienti dai paesi beneficiari

4) Azioni di sostegno di assistenza tecnica

Beneficiari:

Possono presentare progetti nell'ambito di Tempus le Università e tutti gli Istituti post-secondari di istruzione e formazione professionale, le imprese e gli enti pubblici e locali

Scadenza: 31 dicembre 2006

Riferimenti:

Commissione europea

DG Educazione, Formazione, Gioventù

Sito web: http://europa.eu.int/comm/education/programmes/tempus/index_en.html

CULTURA 2000 (2000 – 2006)

Decisione N. 508/2000/EC del Parlamento europeo e del Consiglio del 14 febbraio 2000 che stabilisce il programma Cultura 2000.

GUCE L 63/1 del 10/03/2000.

Obiettivi

Il programma “Cultura 2000” favorisce la cooperazione nei settori dello spettacolo, delle arti visive e plastiche, della letteratura, della musica, del patrimonio storico e culturale, con i seguenti obiettivi:

- a) promozione del dialogo culturale e della reciproca conoscenza della cultura e della storia dei popoli europei;
- b) promozione della creatività e della diffusione transnazionale della cultura nonché della circolazione degli artisti e delle opere,
- c) valorizzazione della diversità culturale e sviluppo di nuove forme espressive
- d) condivisione e valorizzazione del patrimonio culturale comune europeo
- e) considerazione del ruolo della cultura nello sviluppo socioeconomico
- f) promozione di un dialogo con le culture non europee;
- g) il riconoscimento esplicito della cultura come fattore economico e di integrazione sociale
- h) miglioramento dell’accesso alle opere culturali da parte dei cittadini europei

Il programma è articolato in 4 settori strategici:

- patrimonio culturale europeo comune
- creazione artistica e letteraria europea
- conoscenza reciproca della storia e della cultura dei popoli d’Europa
- Azioni riservate (“Presidenza del Consiglio dell’Unione europea”, “Capitali europee della Cultura”)

Beneficiari

Organismi pubblici e/o privati, dotati di personalità giuridica, che svolgano la loro attività principalmente nel campo culturale

Riferimenti:**Commissione europea**

Direzione Generale dell’Istruzione e della cultura,

Direzione Cultura, politica audiovisiva e sport

e-LEARNING

Programma comunitario volto a migliorare la qualità e l'accessibilità dei sistemi europei di istruzione e formazione attraverso l'impiego delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC).

Obiettivo:

Promuovere l'uso efficace delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione nei sistemi europei di istruzione e formazione per adeguarli alle esigenze di una società basata sulla conoscenza, e in particolare:

- esplorare modi e mezzi per l'impiego dell'elearning allo scopo di combattere l'analfabetismo digitale e favorire in tal modo lo sviluppo personale e il dialogo interculturale;
- sfruttare le potenzialità dell'elearning per migliorare la dimensione europea dell'istruzione;
- sfruttare il potenziale dell'elearning per l'innovazione dei metodi di insegnamento allo scopo di migliorare la qualità del processo di apprendimento e favorire l'autonomia degli insegnanti

Linea d'azione 1: Promozione dell'alfabetizzazione digitale

Linea d'azione 2: Campus virtuali europei

Linea d'azione 3: Gemellaggi scolastici via Internet e promozione della formazione dei docenti

Linea d'azione 4: Azioni trasversali e controllo del piano d'azione eLearning

Il contributo comunitario per le azioni realizzate a seguito di inviti a presentare proposte di progetto potrà variare, a seconda della tipologia di azione, tra il 50% e il 100% dei costi totali del progetto. Le attività realizzate a seguito di bandi di gara d'appalto saranno, invece, interamente coperte dai relativi contratti di servizi

Beneficiari:

Scuole, università, istituti di ricerca, istituti di formazione, enti pubblici e altri soggetti operanti nei settori dell'istruzione/formazione e dell'innovazione

Il programma è attivo per il periodo **2004-2006**

Riferimenti:

Commissione europea

DG Istruzione e Cultura

Sito web: http://www.europa.eu.int/comm/education/programmes/elearning/programme_en.html

EQUAL – II fase

Seconda fase dell'iniziativa comunitaria EQUAL relativa alla cooperazione transnazionale per promuovere nuovi mezzi di lotta contro tutte le forme di discriminazione e di disparità connesse al mercato del lavoro.

EQUAL è parte integrante della Strategia Europea per l'Occupazione (SEO).

Obiettivo:

Promuovere nuove pratiche di lotta contro le discriminazioni e le disuguaglianze nel mercato del lavoro

SETTORI TEMATICI

Occupabilità:

Imprenditorialità:

Adattabilità

- Promuovere l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e le pratiche di lavoro orientate all'inserimento, che favoriscono l'assunzione e il mantenimento in situazione di occupazione di coloro che sono vittime di discriminazione e disparità in relazione al mercato del lavoro;
- Sostenere l'adattabilità delle imprese e dei dipendenti ai mutamenti strutturali economici e l'utilizzazione della tecnologia dell'informazione e delle altre nuove tecnologie.

Pari opportunità fra donne e uomini

Richiedenti asilo

Temi trasversali

Contributo:

Regioni obiettivo 1: contributi fino al 75% del costo totale ammissibile (non meno del 50%)

Regioni obiettivo 2 e 3: contributi fino al 50% del costo totale ammissibile (non meno del 25%).

beneficiari:

Organizzazioni private non a scopo di lucro (tra cui ONG), autorità pubbliche locali e regionali, organizzazioni semipubbliche, parti sociali, cooperative riunite in "partenariati di sviluppo" (su base geografica o settoriale).

La seconda fase di EQUAL sarà attiva per il periodo **2004-2008**

Referente:

Commissione europea – DG Occupazione e Affari sociali

e-TEN

Programma comunitario che sostiene le reti nel settore delle infrastrutture di telecomunicazione, la costituzione e lo sviluppo di servizi e applicazioni interoperabili e l'accesso alle stesse

Obiettivo:

- facilitare la transizione verso la società dell'informazione per tutti (tenendo conto delle esigenze di anziani e disabili e promuovendo l'inclusione sociale);
- rafforzare la coesione economica, sociale e territoriale, tenendo conto dell'esigenza di collegare le regioni periferiche e insulari alle regioni centrali;
- migliorare la competitività delle imprese europee (in particolare le PMI) e rafforzare il mercato interno;
- stimolare lo sviluppo di nuove attività generatrici di occupazione.

Il programma promuove "progetti di interesse comune" articolati in tre categorie:

1. APPLICAZIONI

Settori:

- e-Government ed e-Administration
- Sanità
- Persone anziane e disabili
- Istruzione e cultura

Servizi che offrono metodi innovativi di presentazione dell'informazione educativa e culturale, compresi i servizi di formazione permanente

2. SERVIZI GENERICI

Settori:

- Servizi mobili avanzati
- Servizi in grado di garantire fiducia e affidabilità

3 INTERCONNESSIONE E INTEROPERABILITÀ DELLE RETI

- MISURE COMPLEMENTARI: Azioni volte a sensibilizzare i potenziali beneficiari sugli obiettivi del programma, a creare un consenso e a favorire attività di concertazione a livello europeo, nazionale, regionale e locale

Scadenza: 2002-2006

Riferimenti: Commissione europea – Direzione Generale Società dell'Informazione

Sito web: http://europa.eu.int/information_society/activities/eten/index_en.htm

eCONTENTPLUS

Programma comunitario per l'accesso e lo sfruttamento dei contenuti digitali europei.

Obiettivo:

Rendere i contenuti digitali europei più accessibili, utilizzabili e sfruttabili facilitando la creazione e la diffusione di informazioni a livello comunitario in settori di pubblico interesse.

Azioni:

1. Facilitare, a livello comunitario, l'accesso ai contenuti digitali e i relativi uso e sfruttamento

Creazione di reti e alleanze fra i soggetti attivi nel settore, incoraggiando la creazione di nuovi servizi. I settori di intervento sono le informazioni del settore pubblico, i dati territoriali, l'apprendimento e i contenuti culturali

2. Favorire il miglioramento della qualità e promuovere le migliori pratiche in materia di contenuti digitali, sia tra fornitori e utenti dei contenuti sia sul piano transettoriale

Attività volte a facilitare l'individuazione e l'ampia diffusione delle migliori pratiche in termini di metodi, processi e operazioni, per realizzare una miglior qualità e maggiore efficacia ed efficienza nella creazione, uso e distribuzione di contenuti digitali

3. Rafforzare la cooperazione tra i soggetti attivi nei settori dei contenuti digitali e la sensibilizzazione

Le attività comprendono: misure di accompagnamento della legislazione relativa ai contenuti digitali, promozione della collaborazione fra soggetti attivi nel settore dei contenuti digitali e misure di sensibilizzazione

Tipologie di progetti:

- i) progetti destinati a migliorare le conoscenze per migliorare i prodotti, i processi e/o i servizi esistenti e/o soddisfare le esigenze delle politiche comunitarie;
- ii) divulgazione di buone prassi all'interno di raggruppamenti tematici;
- iii) reti tematiche, che riuniscono una serie di soggetti interessati a un dato obiettivo tecnologico e organizzativo per facilitare le attività di coordinamento e il trasferimento di conoscenze

Scadenza: 2005-2008

Riferimenti:

Commissione europea – DG Società dell'informazione

Sito web: http://europa.eu.int/information_society/activities/econtentplus/index_en.htm

Erasmus Mundus

DECISIONE N. 2317/2003/CE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 5 dicembre 2003 che istituisce un programma per il miglioramento della qualità nell'istruzione superiore e la promozione della comprensione interculturale mediante la cooperazione con i paesi terzi (Erasmus Mundus) (2004-2008) /GUUE L 345 del 31. 12. 2003)

Obiettivi

Migliorare la qualità dell'istruzione superiore europea promuovendo la cooperazione con i Paesi terzi. In particolare per:

- promuovere l'emergere di un'offerta europea chiaramente individuabile nel settore dell'istruzione superiore, che risulti attraente sia all'interno che all'esterno dell'UE;
- migliorare la visibilità dell'istruzione superiore europea e l'accessibilità alla stessa;
- accrescere l'interesse, fra i laureati e gli studiosi altamente qualificati di tutto il mondo, per l'acquisizione di qualifiche e/o esperienze europee;
- garantire una cooperazione più strutturata fra gli istituti dell'Unione europea e dei Paesi terzi, incluso una maggiore mobilità dall'Unione europea verso tali Paesi nel quadro dei programmi di studio europei.

Azioni

1. Master Erasmus Mundus

Corsi post-universitari europei di elevata qualità, selezionati per un periodo di 5 anni e contraddistinti dall'etichetta di "Master Erasmus Mundus".

2. Borse di studio

Sistema di borse di studio per laureati e studiosi provenienti da Paesi terzi: borse di studio destinate a laureati e studiosi di Paesi terzi associate a Master EM selezionati nel quadro dell'Azione 1.

3. Partenariati con gli istituti d'istruzione superiore dei Paesi terzi

Partenariati fra consorzi universitari partecipanti ai Master EM selezionati nel quadro dell'Azione 1 e università di Paesi terzi. Tali partenariati, di durata massima di 3 anni, favoriscono la mobilità esterna degli studenti europei iscritti ai Master e dei loro docenti

4. Rafforzamento dell'attrattiva

Sostegno ad attività volte ad accrescere l'attrattiva dell'istruzione superiore europea, e a migliorarne l'accessibilità. ; sostegno ad attività che contribui-

scono agli obiettivi del programma; sostegno ad attività volte all'internazionalizzazione dell'istruzione superiore (qualità, riconoscimento dei crediti e delle qualifiche con i Paesi terzi, sviluppo dei piani di studio e la mobilità).

5. Misure di assistenza tecnica per l'attuazione del programma

Beneficiari

Università, studenti laureati, professori o ricercatori universitari che svolgono incarichi di insegnamento e ricerca, personale direttamente impegnato nell'istruzione superiore, altri enti pubblici o privati operanti nel settore dell'istruzione superiore (solo per l'azione 4).

Riferimenti:

Commissione europea

Direzione Generale Istruzione e Cultura

Sostegno ad organismi del settore istruzione/formazione

DECISIONE N. 791/2004/CE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 21 aprile 2004 che istituisce un programma di azione comunitaria per la promozione degli organismi attivi a livello europeo e il sostegno di attività specifiche nel campo dell'istruzione e della formazione (GUUE L138 del 30. 04. 2004)

Obiettivi

Sostenere organismi e attività che contribuiscono all'attuazione e allo sviluppo della politica dell'Unione nel settore dell'istruzione e della formazione.

Tipologia di azioni

1. Sostegno ad istituzioni specifiche attive nel campo dell'istruzione e della formazione (lista già definita)
2. Sostegno ad associazioni europee attive nel campo dell'istruzione e della formazione

Sostegno al programma di lavoro permanente di associazioni che soddisfano i seguenti requisiti:

- perseguono un obiettivo di interesse generale europeo e operano a livello europeo nel settore in questione,
 - hanno membri nella maggior parte degli Stati UE,
 - sono composte da associazioni nazionali, regionali o locali,
 - sono legalmente costituite e hanno sede in uno Stato UE.
3. Sostegno ad attività nel settore dell'istruzione superiore relative all'integrazione europea, comprese le cattedre Jean Monnet
 4. Sostegno ad attività che contribuiscono al raggiungimento degli obiettivi futuri dei sistemi di istruzione e formazione in Europa

Azioni di sostegno, attuazione, sensibilizzazione e promozione riguardanti il follow-up degli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione in Europa concordati dal Consiglio europeo per il 2010.

Beneficiari

- Azione 1: organismi indicati
- Altre Azioni: organismi senza scopo di lucro attivi nel settore dell'istruzione e della formazione. Tali organismi devono essere persone giuridiche indipendenti e legalmente costituiti da più di due anni.

Media Plus – Formazione (2001/2006)

DECISIONE N. 163/2001/CE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 19 gennaio 2001 (GUUE L 157/1 del 30/04/2004)

Obiettivi

Rispondere ai bisogni dell'industria e favorire la sua competitività migliorando la formazione professionale continua dei professionisti del settore audiovisivo allo scopo di fornire loro le conoscenze e le competenze necessarie perchè essi siano in grado di creare dei prodotti competitivi sul mercato europeo e sugli altri mercati, in particolare nei seguenti settori:

1. APPLICAZIONE DELLE NUOVE TECNOLOGIE
2. GESTIONE ECONOMICA, FINANZIARIA E COMMERCIALE,
3. TECNICHE DI SCRITTURA DI SCENEGGIATURE

Azioni:

Le attività di formazione potranno svilupparsi in una delle seguenti forme:

a) Master specializzato

Formazione professionale post-universitaria, che comprende uno stage in un'impresa dell'industria audiovisiva

b) Formazione Intensiva

Formazione di breve durata (alcuni giorni), generalmente focalizzata su una determinata area.

c) Formazione di lunga durata

Uno o più workshop a distanza seguiti da un periodo di consulenza e diversi mesi.

d) E-Learning (formazione on-line)

Formazione professionale flessibile, che ricorre alle tecniche on-line e fruibile sia a livello individuale che di gruppo.

Beneficiari

Enti specializzati di formazione, scuole di cinema e televisione, università, società di produzione e distribuzione, reti televisive, società specializzate nel multimedia, organizzazioni professionali, professionisti dell'audiovisivo

Progetto pilota di cooperazione nel campo dell'istruzione superiore**Obiettivi:**

1. installare una struttura per mobilità degli studenti bidirezionale al livello postlaurea. Gli studenti dell'area Australia/Nuova Zelanda dovrebbero studiare nelle università di almeno due stati membri dell'UE.
2. Costruire un modello per cooperazione fra istituzioni europee ed australiane.
3. contribuire a valutare la convenienza di un programma strutturato di cooperazione in base ad un accordo settoriale.

Azioni

Mobilità di studenti che dovrebbero avvenire intorno ad un programma comune. I periodi di studio all'estero dovrebbero essere riconosciuti dall'istituzione scolastica di appartenenza così come una parte integrante del programma di studio.

Beneficiari

Consorzi di un minimo di 3 università

Riferimenti:

Commissione europea DG Relazioni esterne

Partecipazione civica

DECISIONE DEL CONSIGLIO del 26 gennaio 2004 che istituisce un programma d'azione comunitaria per la promozione della cittadinanza europea attiva (partecipazione civica) (GUUE L30 del 4. 2. 2004)

Obiettivo:

Promuovere e diffondere i valori e gli obiettivi dell'Unione europea;

- Avvicinare i cittadini all'Unione europea e alle sue istituzioni;
- Favorire la partecipazione attiva dei cittadini alle riflessioni e ai dibattiti sulla costruzione dell'Unione europea;
- Intensificare i rapporti e gli scambi tra cittadini di diversi Paesi, promuovendo i gemellaggi fra città.

Azioni:**PARTE 1**

Sostegno al programma di lavoro permanente dei seguenti organismi che perseguono un obiettivo d'interesse generale europeo nel settore della cittadinanza europea attiva:

- Associazione La nostra Europa
- Casa Jean Monnet
- Casa Robert Schuman
- Piattaforma delle ONG sociali europee
- Consiglio europeo per i rifugiati e gli esuli
- Associazioni dei Consigli di Stato e delle Corti supreme amministrative dell'Unione europea

A questi organismi può essere concessa una sovvenzione destinata a sostenere le spese di funzionamento e le spese connesse alla realizzazione delle attività previste nel programma di lavoro annuale.

PARTE 2

Sostegno al programma di lavoro permanente di un organismo che persegue un obiettivo d'interesse generale europeo nel settore della cittadinanza europea attiva o un obiettivo che rientra nel quadro della politica dell'Unione in questo settore.

A un organismo di questo tipo può essere concessa una sovvenzione destinata a sostenere le spese di funzionamento e le spese connesse alla realizzazione delle attività previste nel programma di lavoro annuale.

PARTE 3

1. azioni nel settore della cittadinanza europea attiva, realizzate in particolare da ONG, associazioni e federazioni d'interesse europeo o da organizzazioni sindacali interprofessionali.
2. azioni a favore dei gemellaggi fra città.

Beneficiari

Parte 1: organismi indicati

– Parte 2: organismi senza scopo di lucro operanti nel settore della cittadinanza europea attiva

– Parte 3:

1. ONG, organismi della società civile, associazioni e federazioni d'interesse europeo, organizzazioni sindacali interprofessionali
2. Amministrazioni comunali, enti e organismi locali e regionali, amministrazioni regionali e locali e loro organizzazioni.

Riferimenti:

Commissione europea – Direzione Generale Istruzione e Cultura

Finito di stampare nel mese di novembre 2006
nello stabilimento della RAGUSA GRAFICA MODERNA – BARI

La scuola, come “luogo attraente” e di partecipazione attiva, può offrire risposte alla solitudine e all'isolamento, dando un forte contributo alla prevenzione di quel disagio che spesso apre la strada ai comportamenti a rischio, sviluppando nei ragazzi la capacità di trasformare il sapere appreso a scuola in un sapere di vita.

Se reprimiamo l'inesauribile curiosità dell'educando, la sua esuberanza fisica, le sue emozioni, le sue passioni, i suoi slanci, se ignoriamo le sue paure, i conflitti, le sue delusioni, il bisogno di essere compreso, e non accendiamo le sue speranze, i suoi sentimenti, il suo slancio creativo, la sua forza di amare, incoraggiandolo nei momenti più critici, la scuola non solo non è attraente, ma è anche necrofila.

“In ultima analisi, la scuola attraente non è altro che la buona scuola, la scuola di qualità, la scuola dove l'impegno professionale e la passione etica e culturale dei docenti orientano tutte le scelte pedagogiche e le opzioni organizzative e didattiche”.

