

ALMA MATER STUDIORUM - UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BOLOGNA

DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE "G.M.BERTIN"

**DOTTORATO DI RICERCA IN PEDAGOGIA
XX ciclo**

**Settore scientifico disciplinare
M-PED/03 – DIDATTICA E PEDAGOGIA SPECIALE**

**LA CITTÀ EDUCATIVA E LE NUOVE TECNOLOGIE.
L'INTEGRAZIONE SCUOLA - TERRITORIO NELLA
SOCIETÀ DELLA COMUNICAZIONE.**

**Relatore:
Chiar.mo Prof. Luigi Guerra**

**Dottoranda:
Claudia Tagliati**

**Coordinatore:
Chiar.ma prof.ssa Milena Manini**

Esame finale anno 2008

*Dedico questo lavoro lungo come un viaggio
a Michele ed Eleonora,
il mio porto sicuro e la mia stella polare.*

INDICE

INTRODUZIONE	1
1 IL RAPPORTO TRA SCUOLA E CITTÀ NELLA RIFLESSIONE PEDAGOGICA DEL NOVECENTO	5
1.1 La scuola come principale agenzia educativa	9
1.2 La società come principale agenzia educativa	23
1.3 Tutte le agenzie concorrono all'educazione	36
1.4 Quali principi per coordinare la progettazione e l'intervento delle agenzie educative	45
2 LE TECNOLOGIE DELL'INFORMAZIONE E DELLA COMUNICAZIONE: CARATTERISTICHE E IMPLICAZIONI PEDAGOGICHE	51
2.1 Scenari tecnologici contemporanei	51
2.2 Le tecnologie per informare e conoscere	55
2.3 Le tecnologie per comunicare	61
2.4 Le tecnologie per collaborare e cooperare	65
2.5 Le tecnologie per educare	68

3 LA RIFLESSIONE SU SCUOLA E CITTÀ NELLA POLITICHE FORMATIVE	75
3.1 Nasce il tempo pieno: il territorio entra a scuola	77
3.2 Il territorio è presente nei programmi vigenti a scuola	81
3.3 Il sistema scuola-territorio si amplia: nasce la città a misura di bambino	86
3.3.1 Città educativa, sostenibile, amica dei bambini e delle bambine: alcune possibili definizioni e tipologie di progettazione e attuazione	95
3.4 Il sistema formativo scuola - territorio: dall'educazione infantile all'educazione permanente	104
3.5 Analisi della legislazione in vigore in relazione al tema scuola - territorio	113
3.6 L'alfabetizzatizzazione fra scuola e territorio	120
3.7 La rete: metafora del mutamento telematico e modello educativo ideale. Alcune proposte per il miglioramento del panorama formativo	126
4 PROPOSTE PER LA CREAZIONE DI UN CURRICOLO FORMATIVO "VIRTUALE" INTEGRATO NEL TERRITORIO	131
4.1 Trend di cambiamento nello scenario del Sistema Formativo Integrato	132
4.2 Le ragioni dell'inserimento delle tecnologie nel curriculum del Sistema Formativo Integrato	137
4.3 Due studi di caso	139
4.3.1 Casalecchio città educativa: come monitorare il territorio	140
4.3.2 Bologna città educativa: per un progetto Formazione – Territorio	156
4.3.3 Confronto tra i due progetti	158
4.4 Scuola, città e mondo virtuale: un nuovo curriculum nella società della comunicazione	159
CONCLUSIONI	165
BIBLIOGRAFIA	169
ALLEGATO 1. Progetto Casalecchio Città Educativa	177

Indice

ALLEGATO 2. Questionario per gli Istituti Comprensivi	183
ALLEGATO 3. Questionario modificato per Associazioni	193
ALLEGATO 4. Sito Casalecchio – Scheda di primo livello	203
ALLEGATO 5. Sito Casalecchio – Scheda di secondo livello	205
ALLEGATO 6. Progetto “Formazione-Territorio”	209

RINGRAZIAMENTI

Introduzione

La tesi di dottorato intende analizzare la possibilità di sfruttare i vantaggi della telematica e dei mezzi di comunicazione mediata dal computer per migliorare la prospettiva pedagogica del sistema formativo integrato.

Tale prospettiva nasce durante gli anni Settanta nella consapevolezza che l'istruzione, l'educazione formale non è l'unica fonte di formazione e che il coinvolgimento degli altri ambiti formativi nella progettazione del complessivo quadro educativo arricchisce la formazione dei singoli e della comunità e permette un maggiore controllo e coordinamento dell'offerta.

La realizzazione del sistema formativo integrato ha visto un grosso impegno da parte degli enti locali negli anni Ottanta e primi anni Novanta, momento in cui ha subito una battuta d'arresto: nonostante ciò, il territorio ha continuato il suo impegno in ambito formativo e in questi anni, maggiormente affrancato da vincoli legislativi centrali e sfruttando le norme sull'autonomia, si è dimostrato molto più attento al cambiamento del panorama formativo rispetto al mondo della scuola.

Il presente lavoro vuole perciò analizzare quali elementi sia necessario introdurre per il riavvio della progettazione pedagogica nella direzione della realizzazione del sistema formativo integrato. La ricerca è stata condotta contemporaneamente su due filoni: la partecipazione a due progetti di realizzazione della "Città educativa" con l'utilizzo delle nuove

Introduzione

tecnologie e l'analisi della letteratura e della legislazione inerente al rapporto tra scuola e città.

Nella prima parte, maggiormente di natura teorica, a partire dall'analisi di alcuni importanti autori si rifletterà sul rapporto tra scuola e città e sul loro rispettivo ruolo nella formazione del soggetto-persona, come singolo e come cittadino, e della comunità, intesa come gruppo.

Successivamente si illustreranno le principali caratteristiche delle nuove tecnologie e della telematica, vale a dire le tecnologie come strumenti per informare e organizzare, per comunicare, per collaborare e cooperare e, infine, per educare, dimensioni tra loro collegate e che emergeranno nuovamente nella riflessione finale sui possibili contributi delle tecnologie nella realizzazione della città educativa.

Ci si soffermerà poi sull'evoluzione delle politiche formative in rapporto alla presenza e all'importanza data alla dimensione educativa del territorio rispetto alla formazione dei cittadini, riflettendo anche sulla legislazione che ne è scaturita.

Si analizzeranno infine gli elementi di cambiamento dell'attuale sistema formativo e i progetti che cercano di realizzare, con l'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, la prospettiva del sistema formativo integrato, cercando poi di definire quali elementi tecnologici vanno introdotti in ambito formativo per poter definire un possibile curriculum formativo "virtuale" che permetta di mettere in rete e di governare le opportunità educative presenti sul territorio, collegando scuola, città e cittadinanza.

La tematica del sistema formativo integrato non è sicuramente nuova, attuale è invece domandarsi come e con quali strumenti sia possibile valorizzare tutte le opportunità formative della città nell'attuale scenario di destrutturazione.

L'introduzione del "portale" e, più in generale, l'utilizzo degli strumenti di comunicazione telematica possono contribuire ad affrontare tale problematica, attualizzando lo scenario del sistema formativo integrato, mettendolo in sintonia con gli strumenti al momento maggiormente utilizzati per comunicare, e ampliandolo, arricchendo la città reale con quella virtuale. Il portale si può offrire anche come strumento di sintesi delle offerte presenti sul territorio e come strumento di governo e di controllo dell'offerta formativa da parte dell'ente locale. La creazione di un

Introduzione

portale può infine informare sullo stato di avanzamento dei progetti e favorire processi di partecipazione e di condivisione di governo dei progetti stessi.

La riflessione che seguirà aiuterà a definire in dettaglio i termini di questo intervento nell'ambito del sistema formativo integrato.

1 Il rapporto tra scuola e città nella riflessione pedagogica del Novecento

“L'opinione che si possa affidare a una categoria sociale di cittadini (gli educatori) o a una particolare istituzione (la scuola o la famiglia o la chiesa) l'opera educativa, ritenendo che essa possa svolgere indipendentemente dall'ethos circostante nella società nel suo complesso e nei suoi vari strati, è radicalmente errata. È sempre la società che educa, anche se la sua azione può rendersi diseducatrice nel senso etico, giacché sono le concezioni, i valori, gli umori profondi della società che penetrano, nonostante ogni barriera, nel tessuto psicologico individuale dell'educando e ne determinano convinzioni e comportamenti.”
(Giovanni Maria Bertin¹)

La volontà di dare un taglio educativo all'azione istituzionale degli enti locali e, più in generale, alla città e all'ambiente urbano ha assunto e assume ormai denominazioni e forme diverse e differenziate che saranno analizzate lungo tutto questo lavoro di ricerca. È possibile però individuare

¹ Bertin, *Educazione alla ragione*, Armando editore, Roma, 1984 (ed. orig. 1968), p. 225.

alcuni elementi che nel tempo si sono consolidati e che ormai ricorrono in ogni progettazione che ha come obiettivo la realizzazione di una "città educativa" (questa la denominazione più diffusa, anche a livello internazionale²). Tali elementi sono: in primo luogo, la constatazione che la città in quanto tale costituisce un luogo educativo (sia di segno positivo sia di segno negativo) e che di conseguenza le istituzioni devono lavorare per far emergere la consapevolezza di questo ruolo al loro interno, nonché nella cittadinanza; in secondo luogo, la volontà di coordinare le attività di tutti i servizi educativi, scuola compresa, con l'obiettivo di diffondere tra questi i medesimi principi pedagogici e la consapevolezza di appartenere ad un unico contesto educativo, tale coordinamento solitamente è affidato agli Enti Locali; infine, la creazione di specifici percorsi di scoperta e conoscenza del territorio cittadino con l'istituzione di servizi specifici o affidando il compito a servizi educativi già esistenti.

Anche se con diverse caratterizzazioni, i primi progetti di città educativa hanno avuto come destinatari i bambini e i ragazzi delle scuole, successivamente sono stati estesi anche all'ambito extrascolastico e a tutta la cittadinanza.

Uno dei primi esempi particolarmente significativi di realizzazione di un progetto di città educativa è il progetto "Scuola-Territorio" realizzato dal Comune di Bologna. Tale progetto è significativo dal punto di vista cronologico, perché è stato ideato e realizzato a partire dalla seconda metà degli anni Settanta, e dal punto di vista evolutivo, poiché è stato tra i primi a essere realizzato da un ente locale che ha investito in modo originale su una parte del personale insegnante dipendente del Comune che si era liberato in seguito alla trasformazione del tempo pieno.

Tali risorse formative sono state investite nell'attivazione di una rete di aule didattiche decentrate nella prospettiva che il territorio non debba essere isolato rispetto alla scuola, ma che anzi le opportunità formative compresenti nel territorio debbano interagire tra loro. Da un cambiamento di tipo istituzionale, ovvero dall'istituzione del tempo pieno statale, la

² A Barcellona ha sede l'Associazione Internazionale delle Città Educative, che gestisce la rete delle città e organizza ogni due anni un congresso internazionale riservato alle città che hanno aderito alla rete. Il sito dell'associazione www.edcities.bcn.es è disponibile in inglese, francese, spagnolo e catalano.

città, il territorio è quindi stato capace di cambiare effettivamente il panorama formativo e di puntare verso una rivoluzione di tipo educativo.

Dopo un periodo di stallo, questo tipo di progettazione e gestione della risorse educative conosce oggi una nuova stagione di rilancio che per ragioni di cambiamento sociale vede modificate alcune delle caratteristiche peculiari del progetto. Il sistema di agenzie educative non ha più come interlocutore solamente la scuola, bensì tutti gli ambiti formativi nella prospettiva della società della conoscenza, tema che verrà analizzato in modo più diffuso e approfondito successivamente³. Qui è sufficiente sottolineare come attualmente sia il territorio l'istanza più attenta e pronta ad affrontare il cambiamento, mentre la scuola si trova in affanno al mutare dello scenario sociale ed educativo.

Si può quindi affermare che sicuramente la dialettica tra scuola e città affonda le sue radici nel passato, ma che ancora è aperta e tutt'altro che risolta e che la creazione di un sistema formativo integrato che si avvalga di un territorio consapevole del suo ruolo educativo, che si trasforma cioè in città educativa, è un progetto pedagogico che ha bisogno di essere costantemente rivisto e rivalutato perché fortemente legato all'attualità e alle caratteristiche specifiche del contesto sociale ed educativo.

Per l'analisi di questo rapporto dialettico e della fondazione del modello di sistema formativo integrato, è necessario andare indietro di più di un secolo e cercare appoggio in alcuni pedagogisti che ci guideranno nella riflessione e nell'analisi delle specificità educative della scuola e della città, intesa sia come territorio, sia come comunità. La riflessione procederà però nella consapevolezza che la necessità di integrare le valenze educative di diversi ambiti di vita di bambini e ragazzi è stato ed è comunque prioritario per i pedagogisti e per tutti coloro che riflettono sull'educazione. La scelta di ragionare per antinomie è un modo per far emergere in modo più chiaro caratteristiche positive e negative dell'una e dell'altra istanza.

Individuare quale sistema di agenzie educative, scolastiche ed extrascolastiche, sia maggiormente adeguato a formare il soggetto, come persona e come cittadino, e la comunità è perciò l'obiettivo di questa

³ Cfr capitolo 3.

prima riflessione.

Nell'ambito nel secolo appena conclusosi, la discussione in proposito è stata molto accesa, si è evoluta nel tempo ed è stata caratterizzata da forti alternanze; il filo conduttore però è stato sicuramente quello della messa in discussione e della ricerca di possibili linee di sperimentazione e di cambiamento di un sistema dell'istruzione/formazione giocato solo sulla scuola.

Le critiche, se non quando vere e proprie denunce, alla scuola tradizionale sono infatti, con le comprensibili differenze tra le diverse posizioni, di segno comune. Possiamo sintetizzarle in questo modo:

- distanza dalla vita reale;
- divisione rigida dei contenuti in materie e in sequenze temporali burocratiche;
- relazione educativa di tipo autoritario;
- poco interesse per le risorse e le caratteristiche del soggetto;
- atteggiamento passivo dello studente nel processo di apprendimento.

Non solo la scuola tradizionale però è oggetto di critiche: anche i cambiamenti avvenuti all'interno della società nell'ultimo secolo, che si sono riflessi anche nella città che ne è l'ambiente simbolo, sono stati oggetto di studio critico da parte dei pedagogisti. Tra le accuse principali possiamo indicare la disuguaglianza di opportunità esistenziali, sociali, formative e ricreative tra le persone che vivono in città, a seconda del gruppo sociale di appartenenza.

In questa parte del lavoro, si analizzeranno in primo luogo gli autori che sostengono il primato della scuola rispetto alla primaria finalità di formare i soggetti. Seguirà l'analisi di altri studiosi che hanno proposto un sistema educativo totalmente alternativo a quello scolastico.

Con il contributo di vari autori, infine, si cercherà di individuare un modello che affermi la necessità della compresenza di più istituzioni, fino ad auspicare la creazione di una rete, per raggiungere l'obiettivo di una formazione completa, duratura e in sintonia critica con la società di appartenenza.

La teoria problematicista di Giovanni Maria Bertin offrirà la chiave di lettura che tende a conciliare le diverse istanze presenti nella situazione educativa, dal punto di vista sia individuale sia sociale.

1.1 La scuola come principale agenzia educativa

Pur prendendo atto della sua consapevolezza dell'importanza dei cambiamenti economici e sociali possiamo inserire Dewey tra gli autori che sostengono il primato della scuola nella formazione dei soggetti e dei cittadini.

Dewey⁴ parte dal presupposto che a causa della rivoluzione industriale si è modificata la struttura della società, ma non per questo la scuola ha perso la sua funzione di principale agenzia educativa.

Risulta urgente però una sua profonda riorganizzazione che tenga conto dei mutamenti sociali, dei nuovi studi e delle conseguenti scoperte in campo psicologico. Anzi proprio a causa dei mutamenti sociali, che hanno fatto perdere alla famiglia buona parte del suo ruolo educativo, la responsabilità della scuola è ancora maggiore.

Le maggiori critiche che Dewey fa alla scuola tradizionale riguardano la sua cronica distanza dalla vita reale, la concezione del sapere come rigidamente divisibile in materie e in precise sequenze temporali, il quasi totale disinteresse per le caratteristiche del bambino, condannato ad un atteggiamento passivo nel processo di apprendimento.

Dewey dà per scontata una delega totale alla scuola per l'educazione delle nuove generazioni da parte della società. Compito della scuola è assolvere a questa funzione organizzando il miglior ambiente possibile, adeguato alla società di appartenenza, che prepari vivere nel mondo.

L'elemento nuovo che Dewey aggiunge a questa riflessione è l'affermazione del profondo legame esistente tra scuola e società, cioè il riconoscimento di come i mutamenti della prima debbano essere influenzati da quelli della seconda, pur mantenendo la scuola integra la propria funzione e quindi la propria autonomia.

Dewey individua due cambiamenti sociali fondamentali che hanno ricadute in ambito educativo: la modificazione del territorio e del paesaggio e la scomparsa della conoscenza da parte del singolo individuo dell'intero processo produttivo (dal materiale grezzo al prodotto finito), che caratterizzava la società rurale.

Nella consapevolezza che nessun espediente didattico potrà mai sostituire

⁴ Cfr Dewey, *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 1998 (ed. orig. 1949 & 1967).

questo tipo d'esperienza, è richiesto alla scuola di addestrare il meglio possibile i sensi e le capacità con l'esperienza diretta e la sperimentazione.

L'impossibilità di riproporre la ricchezza di quel tipo di esperienza ormai perduta è data dal fatto che l'apprendimento deve considerare non solo gli aspetti cognitivi, ma anche quelli emotivi: ragione per cui non solo Dewey caldeggia e sperimenta l'uso di una didattica partecipata, ma afferma anche che a scuola deve essere dato ampio spazio alla socializzazione. L'organizzazione della vita scolastica basata sul lavoro e sulla sperimentazione la favorisce in quanto dà a tutti uno scopo comune verso cui tendere e agire, e questo la rende anche più vicina alla vita reale.

Gli studi della psicologia di fine Ottocento che affermano che l'essere umano è un individuo bisognoso di continui stimoli sociali e che il bambino non è un piccolo uomo imperfetto e non c'è perciò alcuna lacuna o mancanza da colmare portano Dewey ad affermare che il bambino è pieno di interessi che vanno assecondati e rivolti verso e attività proposte a scuola.

Emergono così le argomentazioni psicologiche contro uno dei principali problemi della scuola tradizionale, la lontananza dalla vita reale dei contenuti scolastici: la ragione del disinteresse dei bambini e dei ragazzi è legata al fatto che non sanno che farsene e contemporaneamente che ciò che hanno imparato all'esterno della scuola è assolutamente inutile al suo interno. La scuola così si isola dalla vita, mentre invece, come abbiamo già detto, è parte della società e deve cercare il legame con essa. E, secondo Dewey, il legame è dato proprio dall'esperienza: se in entrambi gli ambienti si apprende tramite lo stesso metodo, allora non ci sarà più quella divisione innaturale e dannosa per il fanciullo e per la significatività della scuola.

Nella progettazione di un profondo rinnovamento della scuola, essa mantiene la sua tradizionale e fondamentale funzione educativa per varie ragioni.

Nonostante i cambiamenti sociali, la scuola si caratterizza ancora come un ambiente protetto dove Dewey, proprio grazie a questa peculiarità, ha potuto sperimentare all'inizio del secolo scorso un'attività didattica in cui i naturali interessi infantili fossero sfruttati, anziché ostacolati per favorire il processo di crescita. I profondi cambiamenti economici e sociali che la

società ha subito durante il processo di industrializzazione valorizzano ancor più per Dewey questa caratteristica della scuola.

Non solo la scuola si caratterizza come ambiente protetto, ma anche come luogo privilegiato da cui è possibile analizzare e conoscere la realtà.

Dewey infatti afferma che l'ambiente dell'adulto non è adatto al bambino e quindi la scuola non deve scimmiettare il mondo adulto in modo che il bambino vi si adatti. Deve bensì fare in modo che ogni apprendimento predisponga al successivo, fino a che il bambino, ormai cresciuto, non abbia più bisogno del suo sostegno. Il compito dell'adulto è perciò quello di individuare quali siano le energie e gli interessi del bambino per rendere ogni apprendimento individualizzato ed efficace.

Come già detto, la scuola si caratterizza come luogo che permette di analizzare e conoscere, a ciò si aggiunge il fatto che in essa i fatti e i problemi contingenti, quotidiani non dovrebbero contaminare e continuamente modificare la vita scolastica.

L'educazione è mediata dall'ambiente, quindi la scuola deve caratterizzarsi come ambiente appositamente pensato e costruito perché sia efficace educativamente. E nello specifico deve caratterizzarsi per essere un ambiente semplificato, purificato, armonico⁵. Secondo Dewey va perciò scelto ciò che provoca reazione negli educandi, andando da ciò che è più semplice verso ciò che è più complesso. Va eliminato ciò che non è desiderabile, ciò che è correttivo. Infine, la scuola deve mantenere i caratteri positivi dell'ambiente sociale senza le angustie del singolo contesto di origine.

Il processo di conoscenza è strettamente collegato con la vita pratica e cioè con ciò che costituisce bisogno e interesse.

Il lavoro attivo a scuola è più significativo che nella vita reale perché è liberato dalle pressioni contingenti: non si lavora per un obiettivo economico o per una scadenza, ma per acquisire conoscenza e per far crescere le competenze.

Dewey critica chi gli rimprovera di proporre attività non adatte alla scuola, quasi troppo umili (come per esempio cucire o tessere) e ribatte con forza dicendo che è invece superata e dannosa l'idea di un sapere puramente

⁵ Cfr Dewey, *Scuola e società*, op. cit.

intellettuale, specialmente alla luce dei cambiamenti occorsi nella società. Oltre al fatto che quest'ultima concezione perpetua la divisione tra persone colte e lavoratori, anch'essa anacronistica nel mondo industriale in evoluzione.

Un'altra caratteristica della scuola peculiare della scuola e valorizzata da Dewey è la presenza del tutorato tra allievi.

Se prima era vissuto come un delitto, un reato, con il lavoro educativo attivo il tutorato diventa anzi una necessità o comunque una pratica quotidiana. Tale processo favorisce la socializzazione e la vita scolastica si organizza come società e si sostiene anche il rispetto della disciplina, che è dipendente dallo scopo che ci si prefigge e che nel caso della scuola attiva è la cooperazione sociale e la vita in comune. La classe è vista perciò come una società embrionale.

Chiaramente questa nuova concezione stravolge l'idea di ordine e disciplina a scuola, ma in Dewey è incrollabile l'idea che gli insegnamenti veri sono solo quelli che nascono dalla vita reale e dall'esperienza e il fare, e non le lezioni, ovviamente rispecchiano questo principio.

I metodi scolastici tradizionali risultano inadeguati in quanto legati a errate concezioni psicologiche: l'ascolto come atteggiamento fondamentale richiesto all'allievo favorisce l'individualismo e la rigida divisione delle materie risulta solo un espediente artificiale, conforme all'idea che l'alunno debba solo ascoltare.

Il centro dell'attività deve essere invece il bambino e le attività scolastiche trasformarsi in veri e propri centri di approfondimento della conoscenza acquisita dall'uomo, nonché modi per ripercorrerne lo sviluppo storico.

La libertà di parola, espressione e stampa è uno dei capisaldi della democrazia ma è contemporaneamente anche uno degli aspetti che la rende più vulnerabile⁶. Di questo aspetto così ambivalente è espressione l'uso degli organi d'informazione fatto dai regimi totalitari, che la limitano, se non la vietano, per mantenere il consenso.

Uno dei problemi rispetto ad un uso critico di questa libertà è la ripetizione delle informazioni che rende impermeabili dall'ascolto e dal porvi la giusta

⁶ Dewey, Libertà e cultura, La Nuova Italia, Firenze, 1953 (ed. orig. 1939), p.171.

attenzione.

La natura di questo problema è per Dewey⁷ sia culturale, sia sociale: se è possibile formare le proprie opinioni attraverso procedimenti di natura scientifica, perché dobbiamo accettare che la maggior parte della popolazione li formi attraverso processi che sono frutto di consuetudine o propaganda o pregiudizio? Torna quindi alla ribalta il tema dell'educazione e dell'istituzione che la garantisce.

Perché l'atteggiamento scientifico non viene diffuso a più persone?

La prima modalità per risolvere il problema ovviamente è quella della consapevolezza dell'esistenza del problema. Attualizzando, il problema è sotto gli occhi di tutti, vale a dire la volontà dei mass media di veicolare pensieri e opinioni precise, che spesso rispecchiano punti di vista caratterizzati da pregiudizi e soluzioni semplicistiche a questioni complesse. I nuovi mezzi di informazione e comunicazione, detti personal media, si offrono come possibile alternativa a questo tipo di pensiero unico, perché permettono l'espressione di opinioni diverse da quella dominante, in quanto l'accesso e la diffusione delle informazioni e delle opinioni è assai meno soggetto al controllo delle istituzioni dominanti grazie alle caratteristiche della comunicazione telematica⁸.

Secondo Dewey⁹, il futuro della democrazia è legato alla diffusione di un atteggiamento scientifico, perché è l'unico capace di contrastare gli effetti negativi della propaganda.

E nuovamente il problema si trasforma anche in una questione di natura educativa¹⁰, perché riemerge la tendenza della scuola tradizionale a trasmettere informazioni già confezionate, tendenza che non promuove uno stile dove l'indagine e la capacità di formarsi opinioni proprie risulti dominante.

In democrazia, la garanzia della scuola per tutti è solamente la soluzione al primo aspetto del problema. Va poi modificato anche il metodo con cui la conoscenza viene trasmessa.

⁷ Ivi, p.170.

⁸ Cfr Zanetti, *Telematica e intercultura*, Edizioni Junior, Bergamo, 2002.

⁹ Dewey, *Libertà e cultura*, op. cit., p.171.

¹⁰ Ivi, p. 172.

La questione che rimane maggiormente aperta per Dewey è quella della distribuzione temporale di materie e materiali didattici, cioè della riorganizzazione del curriculum dopo aver rinnegato quello tradizionale.

Nonostante un'articolata sperimentazione, Dewey non riesce ad individuare nelle sue ricerche un modello che lo soddisfi a pieno.

Una delle possibili critiche da muovere a Dewey è quella per cui non sia possibile pensare ad un curriculum giusto per tutti e in tutti i contesti: nonostante l'universalità dell'istituzione scuola e della sua funzione sociale, l'ambiente di appartenenza, le sue origini e la sua ragion d'essere sono sempre diversi, senza dimenticare (come si può?) la componente individuale. Possiamo perciò concludere che Dewey non ha trovato il modello giusto perché non può esistere una unica organizzazione dei contenuti, specialmente se ci si aspetta che sia una disciplina, come la psicologia o la sociologia, a dirimere la questione. Non è possibile, infatti, escludere dalla riflessione né le componenti disciplinari, né contare, per definire il curriculum, solamente sulle discipline appartenenti alle scienze dell'educazione. Per la definizione del curriculum, infine, possiamo avvalerci di un ulteriore secolo di riflessione pedagogica rispetto a Dewey e, in particolare, della querelle ancora aperta tra programma e programmazione, vale a dire della necessità in ogni situazione, quasi in ogni momento della vita scolastica di dover trovare un equilibrio tra le istanze istituzionali e quelle individuali e/o specifiche della situazione che si sta vivendo.

In uno scritto di taglio maggiormente politico, Dewey¹¹ torna sulla tematica della socializzazione e fa coincidere una buona democrazia con la trasformazione della società in comunità, in quanto in questo modo coincidono i meccanismi di funzionamento della comunità con quelli della democrazia, che consistono in un gruppo che ha a cuore contemporaneamente la sua sopravvivenza e la realizzazione di tutti i suoi componenti; allo stesso modo ogni individuo crescerà, si esprimerà e prenderà le sue decisioni cercando di conciliare tutte le sue appartenenze, compresa quella alla macro società.

¹¹ Dewey, Comunità e potere, La Nuova Italia, Firenze, 1971 (ed. orig. 1927).

Da questi due movimenti profondamente intrecciati nasce, secondo Dewey, la Grande Comunità.

Anche se in questa riflessione è posto molto meno l'accento sulla scuola (in quanto testo di riflessione politica), è chiaro che, tra tutte le istituzioni della società, la scuola è quella che principalmente deve assolvere a tale compito per i bambini e i ragazzi, anche se Dewey stesso è il primo ad affermare che ognuno appartiene a più gruppi e che la sua condotta scaturisce dalle caratteristiche e dalle esigenze di tutti questi.

Dewey prosegue nel suo ragionamento affermando che l'educazione è proprio ciò che ci rende umani e che trasforma un insieme di individui associati in una comunità, trasmettendo valori, interessi e tradizioni.

Una domanda che si potrebbe ragionevolmente porre è il perché, nonostante tutte le critiche e le riforme che risultano necessarie, per Dewey sia ancora la scuola l'agenzia educativa principale per la formazione dei bambini e dei ragazzi.

Dewey non mette in discussione l'istituzione scuola: la considera comunque l'istituzione più idonea a formare i soggetti in età evolutiva, anche se ha bisogno di essere rinnovata, anche se è terreno di continua sperimentazione. I bambini dai quattro anni fino ai sedici anni devono andare a scuola: luogo dove si apprende a conoscere il mondo e la società, sviluppando le proprie inclinazioni personali.

La scuola è l'agenzia più idonea a formare il soggetto perché racchiude in sé tutte le caratteristiche della società, ma depurate dai suoi pericoli e imprevisti, che possono inficiare l'esperienza educativa.

Bertin¹² concorda con Bruner quando critica della scuola attiva la mancanza di continuità nelle proposte didattiche perché legate unicamente all'interesse dell'allievo ed anche quando afferma l'importanza di acquisire le competenze di base delle varie discipline scolastiche.

Secondo Bruner andare a scuola non è solamente trovare attività in continuità con quelle della società: la scuola deve, nell'ambito dell'educazione intellettuale, consegnare agli allievi gli strumenti di analisi e comprensione dell'esperienza, facendo attenzione a far comprendere le

¹² Bertin, op. cit., p.180-182.

idee regolatrici e i principi che strutturano la materia.

L'acquisizione e la comprensione della struttura di una materia sono il prerequisito per poter affrontare ragionamenti più complessi all'interno della disciplina e possono anche accelerare lo sviluppo intellettuale.

Sia Bruner, sia Bertin concludono affermando che la redazione dei programmi è un compito assai complesso, che deve essere gestito da una commissione multidisciplinare.

Un'altra accusa che Bertin fa alla scuola tradizionale è quella di avere tra i suoi capisaldi il rapporto verticale e autoritario tra insegnante e allievo.

Nella ricerca di una valida alternativa a questa tipologia di relazione in ambito scolastico, Bertin in una nota di *Educazione alla ragione*¹³ riflette su alcune esperienze di gestione antiautoritaria nella vita scolastica. Anche se ovviamente non sostiene una didattica autoritaria, osserva come le esperienze di totale abolizione di regole burocratiche e di rapporti gerarchici non sono risolutive per due ordini di motivi: uno di natura pratica, uno di natura formativa.

Dal punto di vista pratico, una scelta totalmente antiautoritaria rende difficile la gestione quotidiana della vita scolastica.

Dal punto di vista formativo, esclude dalla realtà scolastica tutte le contraddizioni e le ingiustizie presenti nella società, togliendo la possibilità agli allievi di poterle analizzare e riuscirle a gestire meglio nella realtà.

La pratica antiautoritaria risulta utile invece quando coinvolge gli allievi in un lavoro di analisi della realtà condotto direttamente da loro, che consente loro di creare strumenti di comprensione della realtà.

Il rapporto docente-allievo deve rimanere perciò una relazione educativa tra adulto e bambino, dove cioè l'adulto ha il compito di stabilire obiettivi da perseguire e attività da svolgere, scelta che però non deve essere arbitraria, bensì fatta in relazione al contesto e alle caratteristiche e alle esigenze dell'allievo e della classe.

Nella riflessione dedicata alla scuola come principale istituzione educativa, parlare di scuola a tempo pieno vuole mettere in evidenza una delle risposte durante il momento rivoluzionario degli anni Sessanta e Settanta

¹³ Bertin, *Educazione alla ragione*, op. cit., p. 196-198.

della pedagogia di fronte all'urgenza di un cambiamento soprattutto nella formazione e nell'organizzazione della società: per i fautori del tempo pieno la scuola è una istituzione ancora valida, che ancora deve assolvere una funzione fondamentale nella società, ma che per farlo deve essere profondamente modificata nel suo assetto pedagogico, metodologico e organizzativo.

Diversamente da Dewey, ai fautori del tempo pieno era chiaro che la scuola non era l'unica agenzia educativa (quindi l'evoluzione verso un modello educativo che prevede più agenzie impegnate nella formazione dell'individuo e del cittadino era già iniziato), ma che rimaneva comunque il caposaldo, l'istituzione fondamentale della formazione.

E pertanto si giustifica così l'inserimento in questa parte della ricerca¹⁴.

De Bartolomeis¹⁵ riflette su una scuola a tempo pieno che è già in atto nel momento in cui scrive, che è ormai un dato di fatto, ma solamente come modulo orario e non come garanzia di un cambiamento nei principi pedagogici messi in campo, condizione necessaria per poter parlare di una scuola veramente rinnovata.

Il problema principale per realizzare il cambiamento è la risoluzione delle contraddizioni concrete della scuola senza connivenze con le logiche del potere, senza banalità e senza cose già dette.

De Bartolomeis considera il tempo pieno nella sua prima attuazione come una semplice generalizzazione del doposcuola, dove è stata mantenuta la gerarchia tra le materie e tra i ruoli degli insegnanti, nonché sono ancora presenti i compiti: ne parla anche come di una finta rivoluzione, una riforma apparente.

Mantenendo il modello educativo tradizionale, nella scuola a tempo pieno si corre il rischio di acutizzarne le problematiche e di estendere il potere di una scuola che non funziona.

Lo stesso ragionamento vale per il prolungamento dell'obbligo scolastico: se il modello rimane immutato, stare un maggior numero di anni a scuola non aiuterà a far emergere e maturare le attitudini degli allievi.

Quali siano nello specifico le necessità di mutamento è un fatto evidente

¹⁴ Successivamente la tematica del tempo pieno sarà ripresa come punto di partenza dell'integrazione tra scuola e territorio.

¹⁵ Cfr De Bartolomeis, *Scuola a tempo pieno*, Feltrinelli, Milano, 1972.

agli occhi di tutti, il problema risiede nell'immobilismo rispetto a questa consapevolezza: l'opinione pubblica attribuisce lo stato di stallo ad una crisi delle scienze sociali, mentre De Bartolomeis lo attribuisce alla mancanza di volontà, politica e istituzionale, di attuare i necessari cambiamenti che sono sotto gli occhi di tutti.

Ovviamente nessuno si professa reazionario, amante dello status quo: la scuola per tutti deve essere democratica, deve mettere in campo nuovi atteggiamenti e tecniche didattiche e deve essere difesa dall'attacco dei mass media. Anzi grazie a questo apparente atteggiamento di riforma, i mutamenti radicali vengono rimandati, mantenendo la scuola fondamentalmente classista e capitalista.

"La democrazia è la forma istituzionale del capitalismo"¹⁶ e quindi significa privilegi, ingiustizie e concentrazioni di potere.

In tutto il testo De Bartolomeis sottolinea il profondo legame esistente tra scuola e società, che però in questo caso specifico aggrava i problemi e le mancanze della scuola stessa; infatti, poiché la scuola è espressione, in quanto sua istituzione, della società da cui è nata e in cui è inserita, allora non è possibile che venga sollecitata, proposta e sostenuta una scuola che ne denunci le contraddizioni e che addirittura funzioni laddove invece la società non riesce a funzionare.

Realizzare una vera nuova a scuola a tempo pieno significherebbe modificare i processi di insegnamento apprendimento e valutazione e questo troverebbe gli educatori impreparati.

Parlando di valore del lavoro educativo, De Bartolomeis riprende la posizione di Dewey: il lavoro è utile e formativo per il soggetto e il gruppo, nonché contribuisce a superare l'idea dell'educazione unicamente intellettuale e che perpetua le divisioni sociali.

Lo studio e la ricerca di efficaci strategie di cambiamento per ipotizzare una scuola nuova devono passare attraverso l'analisi dei mutamenti della società e uscire quindi dall'ambito dei problemi puramente scolastici ed educativi.

De Bartolomeis auspica una strategia che si attui attraverso riforme, in quanto le rivoluzioni nella nostra società sono impossibili, dove riforma è

¹⁶ De Bartolomeis, Scuola a tempo pieno, op. cit., p.21.

intesa come cambiamento radicale di uno o più aspetti deteriori, che attesti un miglioramento di interesse pubblico, ma che è consapevole che non tutto è stato risolto e che è necessario continuare a tendere verso il miglioramento, senza però conoscerne i tempi precisi di realizzazione.

Se si persegue una riforma vera, l'obiettivo è tutt'altro che moderato¹⁷.

Nella realtà dei fatti, nell'analisi sarà possibile uscire davvero dalla scuola solo se accetteremo che la tematica del tempo pieno non è esclusivamente didattica. Questo decentramento permetterà di capire le contraddizioni presenti nei principi di democrazia e progresso; di analizzare la scuola come istituzione sociale; di capire i condizionamenti che subiscono gli allievi e che hanno ricadute sulla quotidiana vita scolastica e sulla sua organizzazione didattica; di renderci conto che la società è assai poco comunità; di poter concludere, quindi, che la confusione è maggiore fuori, nella società, che dentro, nella scuola.

Quest'ultima può perciò contribuire positivamente alla socializzazione degli allievi, ma non ne devono essere predeterminate le modalità. Può provocare rilevanti trasformazioni del comportamento, ma non bisogna partire da modelli definiti di azione, bensì osservare tutte le variabili in campo.

Nonostante la forte critica iniziale che non troppo velatamente auspicava una vera e propria rivoluzione, De Bartolomeis converge su tematiche non originali e già emerse, tra l'altro, nel corso di questa riflessione.

La valorizzazione della socializzazione implica l'abbandono di alcuni capisaldi della vita scolastica, in particolare nel rapporto insegnante-allievo, e avvicina al nucleo del problema¹⁸: la necessaria modificazione della struttura organizzativa (progettazione educativa del gruppo insegnanti) e fisico-spaziale della scuola; dei rapporti interpersonali e di dinamica di gruppo; degli indirizzi di politica scolastica; della strutturazione del sistema economico-politico sociale e della collocazione di ogni individuo al suo interno.

Tutti questi fattori di analisi sono necessari per non proporre cambiamenti irrealizzabili o non risolutivi, anche se un'analisi accurata non è garanzia di successo.

¹⁷ Ivi, p.44-45.

¹⁸ Ivi, p.59-60.

Il tempo pieno è una necessità se la scuola vuole assolvere a tutte le funzioni che le sono proprie e che le attività vengano proposte con i giusti tempi. In realtà il fattore tempo è solo uno degli elementi da riformare alla luce delle carenze della situazione di fatto vissuta quotidianamente¹⁹.

Unica via possibile per uscire da questo empasse è quella di non confondere i diversi piani del problema e procedere con una ricerca, che già in partenza sappiamo che non è generalizzabile: la confusione tra i piani porta all'immobilismo di cui De Bartolomeis è testimone.

Uno dei piani più importanti a cui fare attenzione è l'analisi della situazione locale: ogni intervento va commisurato alle concrete possibilità di cambiamento di quella situazione educativa.

È la scuola che educa, ma non ha per De Bartolomeis lo stesso potere rivoluzionario che aveva per Dewey. Nello scontrarsi con la realtà politico-istituzionale (sistema socio-politico, scelte ministeriali, ecc.) e quotidiana (caratteristiche scuola, alunni, ecc.) l'effettivo potere di cambiamento della società attraverso l'educazione delle nuove generazioni è assai limitato.

Ma De Bartolomeis è certo che ci sia bisogno della scuola a tempo pieno al di là delle scelte istituzionali, di una scuola come centro d'istruzione programmata in un contesto urbanistico programmato, che lo apra cioè a rapporti stabili con il territorio. Ma questi sono cambiamenti che spetta alla società, e non alla scuola, mettere in azione.

Una decina di anni dopo De Bartolomeis, le denunce fatte da Frabboni alla scuola tradizionale²⁰ sono sostanzialmente in linea con gli autori presenti in questa breve rassegna: la scuola si presenta come un'agenzia separata e separante, dove i contenuti sono inattuali, dove manca un solido progetto pedagogico e di continuità tra i diversi gradi scolastici, e dove domina l'individualismo didattico del docente e manca quindi un'idea forte di rete e di lavoro di gruppo.

Frabboni non approva nemmeno il modello proposto dai descolarizzatori, cioè l'eliminazione dell'istituzione scuola, come neppure il puntare tutto il

¹⁹ Ivi, p.63.

²⁰ Frabboni, Lodini, Manini, La scuola di base a tempo lungo, Liguori editori, Napoli, 1984, p. 13 e segg. e pp. 21-23.

cambiamento della scuola esclusivamente sul fattore temporale, senza innovare alla radice l'impianto pedagogico e metodologico.

La scuola deve diventare un'agenzia dove le distanze culturali e sociali si accorciano e che dà occasione di liberarsi intellettualmente, ma, per raggiungere questa finalità, Frabboni non propone un modello di rottura, bensì la problematizzazione delle diverse teorie dell'educazione per studiare la migliore risposta possibile alle esigenze culturale del periodo storico in cui si affronta la riflessione²¹.

Per sottolineare il cambiamento di direzione, Frabboni propone di cambiare anche il nome al modello di scuola, non più tempo pieno, bensì a tempo lungo (modello che lascia spazio anche alle istanze del territorio). Le due linee principali di cambiamento sono quelle vanno in direzione di una scuola aperta e sperimentale, cioè di una scuola che si caratterizzi come comunità sociale e come casa della cultura: l'apertura è da intendersi verso e al territorio (territorio come polo di interazione sociale, perché ambiente di vita di chi vive la scuola e perché protagonista di un controllo sociale della scuola) e contemporaneamente nella direzione della socializzazione di allievi e adulti (scuola impegnata a introdurre uno stile di lavoro tra allievi e adulti la dimensione della collaborazione e della cooperazione).

La scuola, per essere garante di pari opportunità educative, deve puntare su tre dimensioni principali, che renderanno abituale lo stile sperimentale, fino a trasformarla in vera e propria casa della conoscenza (intesa come luogo dove la conoscenza si fa e non solo si trasmette).

Le tre direzioni sono:

- un'organizzazione del sapere non rigidamente divisa in materie somministrate secondo rigide scansioni temporali, bensì organizzata per assi formativi e aree disciplinari, dove ognuno ha pari dignità formativa;
- un arricchimento delle strategie di apprendimento (non legate solo ad un modello riproduttivo, ma in cui anche ricerca e scoperta diventino modalità di routine);
- infine una programmazione come strategia che permette di conciliare problematicamente le istanze del soggetto e del oggetto, senza

²¹ Primi anni Ottanta per l'autore.

che le une o le altre prevalgano.

In un contributo successivo, per realizzare una scuola a nuovo indirizzo, Frabboni²² propone sul piano pedagogico lo sviluppo di una “scuola pubblica, colta, competitiva, concorrenziale” nei confronti della scuola privata e dell’extrascuola, mentre sul piano didattico propone di moltiplicare le occasioni di contatto con l’ambiente esterno, di abolire ogni concezione individualistica e l’uso dell’aula come unico ambiente di lavoro con gli allievi e, infine, di promuovere il lavoro in team e di interclasse.

Possiamo concludere che nella riflessione pedagogica del secolo scorso e in particolare in tutti gli autori a cui si è fatto riferimento, la scuola come principale agenzia educativa si caratterizza per la necessità di segnare un cambio di direzione rispetto alla scuola tradizionale: per quanto riguarda i fautori del tempo pieno il cambiamento è legato soprattutto al piano dell’organizzazione strutturale (modulo e organizzazione oraria, diverso impegno da parte degli insegnanti, diversa strutturazione del curriculum, ecc.), mentre per Dewey, Bertin e Frabboni il rinnovamento è legata ad una rivoluzione nei principi pedagogici che la fondano in quanto istituzione formativa fondamentale, cambiamento che ha ovviamente ricadute anche sul piano didattico e organizzativo.

I punti su cui riflettere e organizzare il cambiamento sono principalmente:

- il riconoscersi a pieno titolo come parte integrante della società, quindi soggetta alle sue caratteristiche e ai suoi cambiamenti (Dewey, De Bartolomeis, Frabboni);
- una diversa concezione del soggetto in età evolutiva (come un individuo che non è da plasmare e riempire di nozioni, ma come un soggetto portatore di conoscenze e caratteristiche personali peculiari) (Dewey);
- la necessità di riconoscere uguale valenza formativa all’educazione intellettuale e a quella etico-sociale (Bertin, Frabboni).

Nonostante la necessità di apportare cambiamenti in aspetti a tal punto sostanziali, la scuola viene valorizzata e quindi caldeggiata nella sua

²² Frabboni, Manuale di didattica generale, Editori Laterza, Roma-Bari, 1997, p.29-30.

tradizionale funzione educativa perché continua a caratterizzarsi come un ambiente protetto, come un luogo privilegiato in cui è possibile riflettere, studiare e capire la realtà sociale con i tempi che sono propri ad ogni soggetto, senza la pressione delle urgenze quotidiane. È inoltre l'agenzia che, opportunamente aggiornata, offre la possibilità di ampliare e sviluppare la socializzazione nelle sue varie dimensioni, favorendo anche l'introduzione di una stile cooperativo di lavoro insieme, così difficile da affermare in altri ambiti sociali.

1.2 La società come principale agenzia educativa

La critica all'istituzione scolastica e la dichiarazione della sua "inadeguatezza" ed "inutilità" nascono negli anni Sessanta e non si può non metterle in relazione con il clima di fermento di quegli anni, con l'idea che la società borghese andasse modificata, se non eliminata, in ragione delle sue caratteristiche peculiari legate alle dimensioni della gerarchia, del classismo e della spietata selezione.

L'idea che debba essere la società a formare il soggetto come persona e come cittadino emerge dal dibattito quasi per contrasto e non per affermazione diretta: cercheremo far emergere, alternando le posizioni degli autori che vi hanno partecipato, quelle che, tra tutti, sono le idee comuni, o perlomeno affini, sui diversi aspetti della società che educa.

Si parte infatti dal presupposto che la scuola tradizionale, in quanto espressione della società borghese e liberale, non è un'istituzione adatta a educare tutti, bensì capace di educare solamente una piccola porzione di individui scelti, appartenenti ad alcune élites culturali. Anzi, si affermerà che anche per costoro la scuola è inutile, in quanto tutte le informazioni apprese a scuola sono la ripetizione di nozioni già apprese a casa, ambiente considerato ricco di stimoli.

La scuola è insomma inutile per i suoi programmi datati, per l'incapacità di coinvolgere tutti nel processo di apprendimento e di garantire l'istruzione di base a tutti i cittadini, senza distinzioni culturali e sociali.

Non rimane perciò che pensare ad una alternativa da ritrovare, se possibile, in istituzioni già presenti nel territorio: istituzioni che dovranno essere cambiate, migliorate ed arricchite di una funzione educativa non presente o, perlomeno, fino a quel momento non esplicitata.

Nel tentare di definire le istituzioni che potrebbero sostituire la scuola, tutti gli autori iniziano denunciandone le dimensioni negative.

La prima delle denunce fatte alla scuola tradizionale, o all'educazione depositaria come la chiama Paulo Freire, è quella di essere borghese e, nonostante non rappresenti la risposta alle reali necessità sociali, di non venir modificata e migliorata perché, in questa sua conformazione, mantiene lo "status quo" sociale, per cui conviene alla classe dominante mantenerla tale. E' perciò una istituzione che perpetua e conserva le gerarchie sociali, impedendo la mobilità sociale.

L'obiettivo dell'educazione deve essere invece quello di migliorare la condizione dell'esistenza dei singoli e della comunità nel suo insieme: se l'istituzione preposta a questo non assolve a questo compito, non assolve in toto alla sua funzione e quindi la si può considerare inutile.

Secondo Illich²³, il fine dell'educazione pubblica è fare riflettere ogni individuo sulla società in cui vive e sulla sua posizione sociale, migliorandone la condizione. L'educazione ha il compito di fare crescere l'individuo e la capacità di relazione con il mondo. L'istituzione educativa deve diventare un luogo in cui ognuno incontra gli altri e si sorprende della loro libertà, diventando consapevole della propria libertà.

I ragazzi della scuola di Barbiana²⁴ considerano la scuola tradizionale vuota di contenuti utili alla loro crescita, fatta solo di sotterfugi, riassunti ed esami. La considerano una scuola fine a se stessa, espressione di una società borghese, classista e razzista.

Ribadiscono poi la sua inutilità quando affermano che non offre nulla di interessante né ai "pierini", perché non imparano niente di nuovo se non le strategie tattiche per poter essere i migliori, né alle masse operaie e contadine, perché ne escono respinte, comunque analfabete e con l'idea che "non sono portate" per la cultura, aggiungendo infine che non è neanche occasione di riscatto sociale, perché i pochi figli di contadini ed operai che riescono a laurearsi diventano uguali ai "pierini", ne assorbono

²³ Illich, *La scuola: una vacca sacra*, in *Rovesciare le istituzioni*, Armando Armando Editore, Roma, 1973 (ed. orig. 1969-1970).

²⁴ Inserire la scuola di Barbiana all'interno del dibattito sulla descolarizzazione può apparire paradossale anche e soprattutto in considerazione del fatto che don Milani ha organizzato in primo luogo una scuola, aperta oltretutto tutti i giorni dell'anno. La ragione per cui consideriamo in questa sede le posizioni di don Milani e dei suoi ragazzi è legata alla capacità di rilevare gli elementi critici della scuola tradizionale e di proporre una alternativa così radicale e solida da screditarla completamente e renderla un modello da oltrepassare al più presto.

cioè la visione del mondo e le strategie di successo.

Secondo Illich²⁵, poi, che la scuola assicuri l'integrazione sociale è un mito liberale e tale mito è aggravato dal fatto che, con la colonizzazione, questa idea è stata esportata fuori dall'Europa. Rispetto a questo propone perciò due considerazioni:

- dal momento che l'istruzione è un diritto per tutti gli essere umani, bisognerebbe almeno avere una minima possibilità di esercitare tale diritto;

- poiché è diventata l'unica possibilità di riscatto di una qualsiasi posizione sociale e poiché la possibilità della massa di accedere a tale riscatto è piccolissima, allora l'emarginazione aumenta con l'aggravio (rispetto al passato) che, essendo le persone respinte dalla scuola, danno la colpa a se stessi di non avere riscattato la propria esistenza. Aumenta quindi ancora di più l'emarginazione delle classi meno abbienti.

Le masse non si ribellano a questo meccanismo perverso, perché la scuola è diventata un'istituzione e ciò rende più forte l'idea sia che l'istruzione gratuita sia garanzia di uguaglianza, sia che la società possa assolvere a questa idea di garanzia e di partecipazione alla vita pubblica per tutti che tale non è. Secondo Illich, l'istituzione scuola, come noi la conosciamo, è una invenzione della rivoluzione industriale, epoca in cui essa si rivelò assai funzionale al conseguente cambiamento sociale, ma nel tempo attuale, quello della rivoluzione tecnologica, non è più l'istituzione adatta a garantire l'istruzione.

Anche Paulo Freire denuncia un parallelo tra il modello scolastico tradizionale e il potere dominante. Poiché scrive e opera per gli "straccioni del mondo", sceglie le parole "oppressori" e "oppressi" per descrivere questo fenomeno della società, che si riflette anche all'interno dell'istituzione scolastica.

Il rapporto tra oppressori ed oppressi è caratterizzato da un processo di disumanizzazione²⁶, che Freire spiega come una distorsione, una volontà degli oppressori ad "essere di più", in opposizione a quella che dovrebbe essere la vocazione dell'uomo, il suo fine ultimo, l'umanizzazione.

²⁵ Illich, *Inutilità della scuola*, in *Rovesciare le istituzioni*, op. cit., p. 134-138.

²⁶ Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Arnoldo Mondadori editore, Milano, 1971, p. 48.

Anche per Freire, come abbiamo già sottolineato per gli altri autori, ne consegue che gli oppressi introiettano la visione che di loro hanno gli oppressori: questo porta automaticamente ad una autosvalutazione, che è la caratteristica principale degli oppressi. Nasce anche un'attrazione irresistibile verso l'oppressore, assunto come modello, e verso il suo stile di vita²⁷.

Il parallelo con l'educazione è immediato: secondo Freire la scuola tradizionale riflette una concezione depositaria dell'educazione, caratterizzata da una realtà ferma e statica, dove i contenuti scolastici sono ritagli di questa realtà, sconnessa da quella degli educandi.

Anche il rapporto tra educatore ed educando è un rapporto asimmetrico, sbilanciato, di natura narrativa e nozionistica, in cui c'è colui che narra e dei "pazienti" che ascoltano, dove l'educatore è l'agente indiscutibile, che ha il compito sacro di riempire gli educandi con contenuti che sono ritagli della realtà disconnessi da questa, in cui l'educando più si lascia docilmente riempire più è bravo. È perciò un tipo di educazione che mantiene e stimola rapporti verticali e, poiché inibisce la capacità critica, è assolutamente favorevole all' "essere di più" degli oppressori, mentre non porta ad alcun miglioramento per gli oppressi, per gli straccioni, che mantengono la loro condizione, rassegnati e desiderosi di diventare come gli oppressori.

A completamento della denuncia dell'inutilità della scuola tradizionale è importante sottolineare come tutti gli autori affermino che i contenuti trasmessi da questa istituzione siano totalmente sganciati dalla realtà, così insignificanti che è non è possibile né appassionarsi allo studio, né tanto meno avere un minimo interesse verso la cultura o stima verso gli educatori.

Il divario è tale per cui si creano due mondi paralleli, due visioni del mondo²⁸.

I ragazzi della scuola di Barbiana leggono i quotidiani tutti i giorni

²⁷ *Ivi*, p.70-71.

²⁸ Il divario tra contenuti trasmessi a scuola e realtà degli educandi è un tema a cui sono sensibili anche agli autori che vedono nella scuola l'istituzione educativa fondamentale (cfr Dewey, esponenti dell'Attivismo).

affermando ironicamente che, essendo un elemento inutile per la preparazione agli esami, sarà allora sicuramente utile per la vita. Conoscere la cronaca, i fatti le sofferenze presenti nel mondo nel proprio periodo storico ha un valore che non è assolutamente comparabile alla conoscenza mnemonica dei contenuti di un manuale.

Freire, come già accennato, riconosce il totale distacco dalla realtà dei contenuti dell'educazione depositaria, poiché non prevedono la coscientizzazione degli educandi, perché non sono contestualizzati ed esulano completamente dal loro mondo.

Illich, poi, paragona le scuole ai recinti medievali, in cui gli studenti vengono "rinchiusi", staccati dal mondo reale, per imparare nozioni che nel mondo non serviranno a niente.

Un'altra denuncia che ricorre tra i vari autori è quella della selettività della scuola, messa in contrapposizione con quella che dovrebbe essere la sua caratteristica prioritaria, l'essere "educativa" (in particolare quando ci si riferisce alla scuola dell'obbligo), avere cioè come finalità prioritaria quella di portare tutti ad un livello minimo, ma garantito, di conoscenze e competenze, considerate fondamentali per vivere in modo autonomo e libero nella società. Poiché però ciò non accade, in quanto la scuola perpetua le differenze sociali, l'integrazione sociale dichiarata e immaginata dalle masse è perciò più un'illusione che una loro effettiva opportunità.

La scuola, secondo Illich²⁹, maschera dietro successo e fallimento il piazzamento dei cittadini nei diversi ruoli sociali, con la differenza rispetto al passato che scarica sul cittadino la colpa del non avere raggiunto i risultati attesi e migliorato la propria posizione sociale. Questo meccanismo genera frustrazione e inibisce la reazione. Tornando a riflettere sui paesi poveri, anche un piccolo periodo trascorso a scuola non è garanzia di una educazione migliore, ma sicuramente garantisce l'acquisizione della cultura e ideologia dominante. Illich conclude dicendo che sovvertire la scuola si traduce nel sovvertire la società, in quanto la scuola è la fabbrica dei ruoli sociali a totale servizio della cultura

²⁹ Illich, Inutilità della scuola, op. cit., pp.140-145.

dominante.

A queste tesi di denuncia si contrappongono la ricerca e l'analisi di soluzioni alternative che arginino la deriva della scuola tradizionale.

In primo luogo, la riflessione si sofferma sul fatto che le funzioni educative vanno distribuite a più istituzioni, in quanto la scuola da sola non è sufficiente a completare la formazione dei cittadini, anzi commette gli errori più evidenti credendosi sufficiente a se stessa.

La soluzione a questo stallo educativo, secondo Illich³⁰, è una redistribuzione di tali funzioni. Se veramente l'istituzione scolastica sarà in grado di mettere in discussione il modello tradizionale è molto probabile che avverrà la rivoluzione, per cui il costo del cambiamento è da misurare in termini politici.

Esistono nel mondo già sistemi alternativi di educazione rispetto a quello scolastico, che sono mal accettati dal mondo occidentale oppure considerati "accidentali" e quindi non considerabili come istituzione. Il mondo occidentale li considera solo puro indottrinamento. Invece la scuola tradizionale indottrina politicamente dichiarandosi a-politica.

In secondo luogo e in contrapposizione con quanto detto precedentemente della scuola, l'istituzione educativa deve essere una istituzione di natura collaborativa sia tra educandi, sia tra educatori ed educandi, che non vede un rapporto gerarchico e autoritario tra educatore ed educando:

- Freire propone i circoli di cultura e un ruolo di coordinamento, e non di comando, da parte degli educatori, che diventano anche educandi, perché influenzati dalla situazione in cui sono immersi e dalle persone che vi incontrano;
- i ragazzi maestri di Barbiana che aiutano i compagni, a cui viene riconosciuto il fatto incontestabile che crescono e che, perciò, non devono essere sottoposti alla frustrazione continua del dover sentire ripetere, a causa delle bocciature, sempre gli stessi argomenti, anche se loro età avanza;
- Illich propone, tra le nuove istituzioni educative, una che chiama

³⁰ Ivi, p.147-152.

assortimento degli eguali, cioè una rete di comunicazione in cui si ricerca un compagno di ricerca che abbia gli stessi interessi, con cui condividere momenti di studio e di riflessione.

Rispetto alle competenze che la scuola di base dovrebbe garantire, la competenza più importante da trasmettere è sicuramente l'acquisizione e la padronanza di diversi linguaggi.

Se infatti tale competenza non viene garantita, la scuola non fa altro che continuare a perpetuare le differenze tra gli educandi che arrivano da famiglie acculturate (che posseggono quindi già questi linguaggi) e quelli che provengono da famiglie analfabete, che vengono respinti dalla scuola senza avere acquisito i linguaggi. Non possedendoli già, non riescono ad essere adatti alla scuola, ma il compito della scuola non dovrebbe essere solo quello di trasmettere contenuti, ma anche quello di far acquisire competenze.

Don Milani in questo è esemplare: la sua è una scuola aperta a tutte le culture e attenta a ciò che utile nella società. I suoi ragazzi, come già accennato, leggono i quotidiani, sono gli unici che durante la scuola media (l'attuale scuola secondaria inferiore) studiano due lingue straniere (siamo a metà degli Sessanta...), partendo non dalla grammatica, ma ascoltando dischi in lingua, precorrendo i tempi utilizzando il metodo naturale, la cui efficacia è stata dimostrata nell'ultimo decennio³¹; vengono allenati a scrivere in modo chiaro, preciso, coerente e collaborativo.

I ragazzi della scuola di Barbiana ci ricordano che il fine immediato da dare a tutti gli alunni per andare volentieri a scuola è quello d' "intendere gli altri e farsi intendere"³², con una prospettiva interculturale ante litteram, "gli uomini hanno bisogno d'amarsi anche al di là delle frontiere"³³, la scuola deve cioè mettere tutti nelle condizioni di comprendere la realtà in cui si è immersi, avendo anche gli strumenti per poterla cambiare.

³¹ cfr Bertacchini, *Educare alla lingua straniera nella scuola dell'infanzia e nella scuola di base*, Edizioni Junior, Bergamo, 2001.

³² Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967, p.94.

³³ *Ibidem*.

Freire dà alla parola e al dialogo una valenza fondamentale: sono gli strumenti di liberazione degli oppressi³⁴. La parola infatti ha due dimensioni: l'azione e la riflessione. La parola autentica è prassi, quindi pronunciarla è uguale a trasformare il mondo.

Entrambe queste componenti però sono irrinunciabili: la parola senza azione è alienata, la parola senza riflessione è attivismo.

Il dialogo è incontro di uomini per dare un nome al mondo; tra oppressori e oppressi non c'è dialogo, perché l'oppressore non riconosce nell'altro un uomo. Il dialogo è un'esigenza esistenziale, è conquista del mondo che i due soggetti realizzano insieme per la liberazione dell'uomo.

*Non c'è dialogo senza umiltà*³⁵, l'umiltà di riconoscere nell'altro un interlocutore, qualcuno che mi può insegnare qualcosa, con cui condividere la scoperta e la conoscenza del mondo.

Viene riconosciuta a tutti gli essere umani a prescindere dal livello di partenza di istruzione una uguale dignità e quindi una uguale possibilità di formarsi e scegliere cosa è meglio per sé nella propria vita. Questo si scontra con una struttura sociale gerarchica, dove invece è più rigido. La scuola e in generale le istituzioni vogliono che l'oppresso rimanga tale, invece la scuola dovrebbe aiutare a prendere coscienza di tale condizione per poterla cambiare e migliorare.

Si tratta cioè di poter pensare per se stessi un futuro diverso, quella che attualmente viene definita "mobilità sociale", ma che è semplicemente poter pensare per se stessi un destino diverso da quello dei propri genitori e nonni.

Freire³⁶ sostiene che il movimento di liberazione, verso la libertà degli oppressi, libererà anche gli oppressori, ma che deve necessariamente partire dagli oppressi, perché nessuno più di loro può capire quanto sia opprimente la società e quanto sia necessaria la liberazione.

La liberazione dell'uomo si realizza in termini dialettici: si ha quando c'è contemporaneamente coscienza dell'essere oppressi e azione del soggetto per superarla.

³⁴ Freire, op. cit., p.105-108.

³⁵ Ivi, p.108.

³⁶ Ivi, p 49-54.

Freire³⁷ però si domanda in che modo far partire questo processo di rivoluzione culturale: si chiede cioè come sia possibile attuare la liberazione degli oppressi prima della liberazione. La soluzione che propone è quella di mettere in atto lavori educativi con gli oppressi che vadano nella direzione del problema della coscienza. Credere nel popolo, nelle sue potenzialità e capacità è la premessa indispensabile per il cambiamento rivoluzionario.

Poiché, come già accennato, la costruzione del mondo avviene attraverso il dialogo, per liberarsi è necessario che ci siano contemporaneamente riflessione e azione³⁸. La riflessione quando è autentica porta alla pratica. Per l'educatore perciò è fondamentale avere fede nell'oppresso, cioè aver fiducia che sia capace di pensare. Neanche la propaganda è un mezzo utile per educare perché è coercitivo, anche se ha fini rivoluzionari. È la rivoluzione invece che ha valore educativo perché è azione e riflessione. L'educazione proposta dai leader, dai coordinatori è co-intenzionale: analizzandola, educatori-educandi ed educandi-educatori ricreano insieme la realtà.

Secondo Illich³⁹, l'obiettivo auspicabile e raggiungibile è dare a tutti uguale possibilità di istruzione, che è diverso però dalla scolarizzazione obbligatoria. La scuola è diventata "una religione universale" che fa promesse di salvezza al proletariato e ai poveri. Per eliminare questa discriminazione e separare lo stato dalla scuola è necessario togliere dalle assunzioni il vincolo del "possesso del titolo di studio". Attualmente l'apprendimento coincide con la assegnazione dei ruoli e la certificazione è data da un giudizio altrui; invece "apprendimento" per Illich vuole dire acquisire in proprio una nuova capacità e/o una nuova conoscenza. E afferma questo dicendo che la seconda grande illusione su cui si fonda il sistema scolastico è che la maggiore parte dell'apprendimento si fondi sull'insegnamento. Invece la maggior parte del sapere viene acquisito fuori dalla scuola.

La scuola di Barbiana, proponendo tra le sue riforme quella di non

³⁷ Ivi, p.61-69.

³⁸ Ivi, p.74-78.

³⁹ Illich, *Descolarizzare la società*, Arnoldo Mondadori editore, Milano, 1972 (ed. orig. 1970-1), p. 24-27.

bocciare, vuole proprio garantire a tutti uguale possibilità di formarsi. È troppo semplice bocciare chi ha difficoltà senza aiutarlo, promuovendo solo i "pierini". Sempre con grande ironia, i ragazzi di Barbiana chiedono alla professoressa se ai tornitori è consentito consegnare solamente i pezzi riusciti bene, lasciando indietro gli altri: se così fosse, ovviamente non avrebbero alcuna motivazione a fare in modo che tutti venissero prodotti in modo accurato, perché nessuno si accorgerebbe dello scarto. Allo stesso modo, è troppo facile promuovere coloro che già hanno gli strumenti, senza trasmetterli a chi invece ne ha veramente bisogno.

Altre sono i riferimenti forti e significativi per rivendicare il diritto di tutti allo studio: il primo riferimento è al Vangelo di Luca (il medico viene per i malati e non per i sani), il secondo è alla Costituzione Italiana, che all'art.34 promette otto anni di scuola a tutti i cittadini, otto classi diverse però, quattro o cinque ripetute più volte.

In modo provocatorio propongono allora di pagare i professori a cottimo: a seconda del numero dei ragazzi promossi: allora sì, dicono i ragazzi, che non dormiranno la notte per trovare il modo di portarsi dietro tutti!

Le riflessioni fatte dagli autori si sono tradotte in sperimentazioni sul campo, anzi le riflessioni scaturiscono da un lavoro sul campo intenso, quotidiano e contrastato dalle autorità, in particolare per quanto riguarda Paulo Freire e Don Milani.

Illich⁴⁰ dice che la scuola è un mito da seppellire ed è necessario trovare delle "alternative educative" a quella che lui definisce "era della scuola". È infatti sicuro che sia possibile uscirne poiché si è già usciti dal problema della religione, rompendo il binomio inscindibile tra religione e chiesa: ora va spezzato quello tra istruzione e scuola.

L'enorme quantità di denaro pubblico speso per la scuola va a beneficio di pochi⁴¹, per cui l'uguale opportunità di accesso è una menzogna. Per porre rimedio a questa ingiustizia, Illich propone che ognuno riceva una somma a lui destinata per l'educazione, fatto diverso e di maggior valore rispetto all'avere un posto a scuola. Visto che la somma dei soldi pubblici divisa tra

⁴⁰ Illich, *La scuola: una vacca sacra*, in *Rovesciare le istituzioni*, op. cit.

⁴¹ Anche Don Milani afferma che i ricchi vanno alla scuola pubblica con i soldi dei contadini.

tutti i cittadini in età scolastica non sarebbe sufficiente per coprire la frequenza per l'intero anno scolastico, Illich propone una scuola da frequentare in mesi intensivi e nei restanti mesi la distribuzione di materiale didattico da utilizzare a casa insieme ai genitori. Se i ricchi vogliono, possono integrare con le loro istituzioni e i loro soldi.

Operativamente propone di strutturare l'azione formativa attorno a quattro istituzioni⁴², che chiama le istituzioni "reti" o "trame didattiche":

- i servizi per la consultazione di oggetti didattici, che rendono facile l'accesso alle cose e ai processi utili all'apprendimento formale;
- le centrali delle capacità, una istituzione che permetta di esporre le proprie capacità, diventando modelli per chi vuole impararli;
- assortimento degli eguali, rete di comunicazione in cui si ricerca un compagno di ricerca che abbia gli stessi interessi;
- i servizi per la consultazione degli educatori in genere, nella possibilità di consultare delle guide in cui siano descritte le competenze che questi educatori possono trasmettere.

Individua infine quattro obiettivi che devono guidare la rivoluzione dell'istruzione e che sono:

- "liberare l'accesso alle cose, sopprimendo il controllo che le istituzioni e le persone esercitano sul loro valore didattico";
- "liberare la trasmissione della capacità, riconoscendo a chi ne faccia richiesta la libertà di insegnarle o esercitarle";
- "liberare le risorse critiche e creative della gente, restituendo ai singoli la possibilità di indire e temere riunioni", possibilità che oggi è monopolizzata dalle istituzioni che parlano a nome di tutti;
- "liberare l'individuo dall'obbligo di adattare le proprie aspettative ai servizi offerti da una professione costituita", dandogli invece la possibilità di scegliere i propri educatori.

I ragazzi della scuola di Barbiana propongono, invece, tre riforme per la scuola dell'obbligo:

- non bocciare;
- la scuola a tempo pieno a chi non ha un background culturalmente valido;

⁴² Illich, *Descolarizzare la società*, op. cit., p.117-119.

- motivare l'apprendimento.

Nella pratica, la scuola di Barbiana attua già queste riforme proponendo una scuola a tempo pieno senza esami, aperta 365 giorni all'anno, che permette quindi di non perdere neanche un momento utile alla formazione e alla crescita degli alunni, che parte dagli interessi reali dei ragazzi e dai problemi e che si chiede come rendere tutti protagonisti dell'apprendimento e come rendere tutti impegnati con e verso gli altri. Sicuramente la realizzazione di un tale contesto educativo è fortemente legata alla situazione di disagio del territorio in cui nasce la scuola: una sperduta frazione nell'Appennino toscano in cui i ragazzi che frequentano sono figli di pastori, contadini e manovali, dove si è scelto di esiliare un prete troppo rivoluzionario. L'occasione che si crea di realizzare una scuola che realmente sappia motivare e trasmettere competenze è il risultato di queste componenti e della grande forza di volontà del suo ideatore e, anche se è una scuola a tutti gli effetti, vuole differenziarsi dalla scuola tradizionale in modo inequivocabile, affermandone il reale valore formativo e volendo cancellare quello di un'istituzione che perpetua le differenze e le divisioni sociali.

Freire⁴³ propone "scuole" nei villaggi in cui si insegni a leggere e scrivere utilizzando una metodologia chiamata *coscientizzatrice*, che susciti cioè la capacità di apprendere *i temi generatori* e la presa di coscienza degli uomini, che sono gli unici esseri capaci di avere coscienza di sé e della propria attività.

Il contenuto programmatico dell'educazione dialogica è *la restituzione organizzata, sistematica e arricchita dagli individui di ciò che essi più desiderano sapere*⁴⁴, cioè il mondo media la relazione tra uomini, quindi anche tra educatore ed educando, è il luogo di incidenza dell'azione e deve essere dall'educatore umanista trasformata con gli altri uomini.

L'approccio alle masse (anche se vuole portare un messaggio rivoluzionario) non può essere depositario: l'obiettivo è conoscere l'oggettività che vivono e la conoscenza che ne hanno, la percezione di sé e del mondo in cui e con cui si trovano⁴⁵.

⁴³ Freire, op. cit., p.117-118.

⁴⁴ Ivi, p.112.

⁴⁵ Ivi, p.113-115.

Il contenuto del programma di educazione potrà essere organizzato a partire dalla situazione presente, esistenziale, concreta, che rifletta le aspirazioni del popolo.

Compito vero è proporre al popolo la situazione esistenziale come problema che lo sfida, non vanno cioè mai utilizzate parole, situazioni astratte e non aderenti ad aspirazioni, dubbi, speranze del popolo.

L'attività educativa consisterà principalmente in due processi: codificazione e decodificazione di una situazione esistenziale⁴⁶.

La codificazione è la rappresentazione che mette in rilievo l'interazione degli elementi che la costituiscono, mentre la decodificazione è l'analisi critica della situazione codificata.

Per prendere coscienza, dare forma alla realtà (in opposizione ad una visione opaca, inimmaginabile della realtà) è necessaria l'astrazione, vedere il concreto e l'astratto in rapporto dialettico. Nella decodifica c'è anche l'esteriorizzazione della visione del mondo, della percezione statica della realtà. Dopo questi due processi, è possibile descrivere la situazione. Quanto più l'atteggiamento sarà attivo nella ricerca, tanto più sarà approfondita la presa di coscienza della realtà. Gli uomini sono perché stanno in una situazione. La riflessione sull'essere in situazione equivale a pensare la propria condizione di esistenza.

La decodificazione è il processo cardine perché permette di rendersi conto sia della visione del mondo e delle conoscenze anteriori, sia di far sorgere e pensare nuove conoscenze.

Dall'immersione, dall'opacità della situazione in cui vivono, emergono diventando capaci di inserirsi nella realtà che via via si rivela. L'inserirsi è la fase più avanzata dell'emergere e risulta dalla presa di coscienza della situazione. La coscientizzazione è l'approfondimento della presa di coscienza.

I contenuti dell'educazione problematizzante vanno organizzati e costituiti nella visione del mondo degli educandi in cui si ricavano i temi generatori. Va solo definito dagli educatori, insieme a una équipe interdisciplinare, *un universo tematico*, per poi riproporlo come problema (e non come contenuto) alle persone da cui lo si è ricevuto.

⁴⁶ Ivi, p.127-133.

Gli uomini si devono sentire soggetti della loro educazione.

Le caratteristiche fondamentali delle agenzie educative individuate dagli autori sono, dunque, quelle di una istituzione organizzata in modo collaborativo, non selettiva, capace di dare a tutti gli strumenti per comprendere la società e poterla cambiare; si aspira insomma ad un'agenzia educativa capace di dare a tutti le stesse opportunità di formazione, sapendole selezionare tra quelle adeguate alla società a cui appartiene e nel momento storico che sta vivendo.

Tutti questi sono elementi che necessariamente dovranno rientrare nella riflessione intorno ad un sistema formativo integrato che garantisca una formazione adeguata a tutti e per tutta la vita.

1.3 Tutte le agenzie educative partecipano alla formazione

Dopo aver esplorato le posizioni di chi vede nella scuola la principale, se non l'unica, istituzione capace di garantire un accesso democratico alla cultura e quelle di chi vede in un drastico ridimensionamento della funzione della scuola l'unica reale possibilità di avere un territorio educante, si cercherà di analizzare come, nel tempo e nell'ambito della letteratura pedagogica, vari autori siano giunti alla conclusione che l'unico modo per conciliare le esigenze educative del soggetto e le istanze di cambiamento della società sia quello di organizzare e integrare tra loro le diverse funzioni educative delle diverse istituzioni all'interno di un modello formativo unitario.

Le denominazioni date a queste diverse proposte pedagogiche di strutturazione dei servizi sono varie: territorio educante, città educante, città educativa, sistema formativo aperto, sistema formativo allargato e, infine e sarà quella che verrà privilegiata, sistema formativo integrato.

Nell'ambito del dibattito tra ruolo della scuola e delle agenzie extrascolastiche, emerge il ruolo della città inteso sia come territorio, sia come insieme di istituzioni, sia come agenzia educativa essa stessa.

Già negli anni Settanta la città⁴⁷ si rende protagonista dell'accesso dibattito

⁴⁷ Frabboni et al., *Scuola e tempo libero*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano, 1981.

tra descolarizzatori e fautori del tempo pieno, tra i due versanti dell'educazione, scolastico ed extrascolastico, per assicurare a bambini e bambine, ragazzi e ragazze la costruzione di una personalità razionale autonoma e antidogmatica⁴⁸.

Un altro elemento di novità che entra nel dibattito pedagogico è il tempo libero, a cui nuovamente la città deve assicurare dignità pedagogica, poiché al suo interno vita ed educazione potranno essere vissute come un tutt'uno.

Nella dialettica tra una visione del tempo libero in balia del mercato e spazio di creazione del consenso ed una visione che vede questo tempo condannato a produrre cultura per riscattarsi dalla sua cattiva fama di tempo perduto, inutile, un cambiamento in direzione pedagogica è assolutamente necessario, un cambiamento che punti a riconoscere dignità culturale e pedagogica, per poi poterne sfruttare le risorse educative e incentivarne fruizione e partecipazione.

Il principale elemento su cui è basata la consapevolezza della necessità di una rete di servizi è che ogni agenzia ha una funzione specifica e che nessuna da sola può assolvere a tutte le funzioni formative. Da questo scaturisce non solo la necessità di una molteplicità di agenzie, ma della loro organizzazione in un'ottica di progetto e coordinamento.

Orefice⁴⁹ contrappone il sistema formativo scolacentrico a quello policentrico, dove il primo, sistema chiuso in se stesso, considera unicamente l'educazione formale ed è unico detentore della funzione formativa all'interno della società, mentre il secondo è il risultato dei primi tentativi di ampliare il panorama formativo anche all'ambito dell'educazione informale, dove alla scuola vengono affiancate altre agenzie educative, rivolte non solo ai giovani, ma anche agli adulti.

La necessità dell'allargamento del sistema formativo è data dalla consapevolezza dei nuovi bisogni di apprendimento della società, il cui

⁴⁸ Ivi, p.21.

⁴⁹ Orefice, *Didattica dell'ambiente: guida per operatori della scuola, dell'extrascuola e dell'educazione degli adulti*, La Nuova Italia, Firenze, 1993, p.34 e segg.

soddisfacimento, secondo Orefice⁵⁰, è totalmente insensato lasciare al caso.

I diversi interventi educativi che l'educazione informale mette a disposizione sono la dimostrazione dell'esistenza di un patrimonio formativo diffuso sul territorio. Inoltre l'inclusione dell'educazione non formale in ambito informale legittima anche l'estensione della logica di sistema all'educazione degli adulti.

La fruizione di più di un'agenzia quindi va vista non solo in una prospettiva trasversale, ma anche longitudinale, ampliando così il concetto di educazione permanente. L'ampliamento riguarda anche la natura dei contenuti: tale panorama formativo, accompagnato dai rapidi cambiamenti che la società contemporanea impone, rende velocemente obsolete le informazioni e necessario avere a disposizione un set di competenze che permetta il rapido reperimento di informazioni utili, nonché la risoluzione di problemi in situazioni molto diverse tra loro⁵¹.

Morgagni afferma che l'educazione permanente non è più solo sinonimo di educazione degli adulti, bensì si può definire un "nuovo modo di essere delle istituzioni e delle opportunità educative, intese come sistema allargato e policentrico di risorse, luoghi, istituti e agenzie formative, che comporta di conseguenza una revisione del ruolo dello stesso sistema scolastico dell'istruzione"⁵². Viene cioè consolidandosi l'idea di una "discontinuità" formativa, che permette ad ognuno di utilizzare la propria quota formativa secondo modalità, momenti e forme ritenute più adeguate; a questo principio non sfugge la scuola che dovrebbe perdere la sua autosufficienza per integrarsi in percorsi formativi collegati con le risorse territoriali.

Tali nuove istanze scaturiscono dalla consapevolezza di una molteplicità di esigenze formative che un sistema formativo rigido non può soddisfare.

L'ipotesi organizzativa più valida anche e soprattutto da un punto di vista formativo è quella della creazione di un sistema "organicamente integrato,

⁵⁰ Ivi, p.37.

⁵¹ Cfr par. 3.4 nella parte riguardante la Società della Conoscenza.

⁵² Morgagni, Educazione permanente, sistema formativo integrato, programmazione formativa territoriale, in Scuolapiù. Scuola, Enti locali, società, verso un sistema formativo integrato, a cura di Enzo Morgagni, La Nuova Italia, Firenze, 1986, p.5.

a centralità pubblica e con forti elementi di flessibilità e autonomia gestionale a livello decentrato e territoriale⁵³.

In quest'ottica, la scuola è spinta a definire con maggiore precisione il suo compito formativo, in una prospettiva maggiormente collaborativa con le altre realtà formative.

Dal punto di vista organizzativo, gli Enti Locali risultano impegnati nel coordinamento, nella programmazione e nella gestione degli interventi formativi con l'organizzazione in Distretti, che diventano sia istituzioni locali, sia sede e ambito di programmazione⁵⁴.

Lo spostamento della formazione dalle sedi formali a quelle informali è confermato anche dalle ricerche statistiche⁵⁵, anche se la scuola rimane l'agenzia con il ruolo predominante. I cambiamenti riguardano la quantità e la qualità dell'offerta formativa, ma soprattutto la sua distribuzione nell'arco della vita: la formazione ha assunto carattere continuo.

Secondo Frabboni⁵⁶, le problematiche che affliggono scuola ed extrascuola sono molto simili: l'incompletezza di spazi e servizi, che porta a evasione e mortalità scolastica, la polverizzazione dei modelli orario che favorisce la discriminazione culturale, la mancanza di raccordo tra i vari gradi della scuola.

Oltre al già citato carattere continuo della formazione, Frabboni segnala altri trend di cambiamento che non possono essere ignorati nel momento in cui si riflette sulla trasformazione del sistema formativo: in primo luogo il sistema culturale è passato da una caratterizzazione di massa a una domanda individuale, che incrementa le possibilità di alfabetizzazione di base, ma anche il rischio di isolamento nel versante della socializzazione e di un apprendimento legato alla macchina e non più all'azione; in secondo luogo, il sistema formativo si caratterizza per essere policentrico e allargato con una graduale perdita di peso formativo da parte delle agenzie intenzionalmente formative.

⁵³ Ivi, p.7.

⁵⁴ Ivi, p.9.

⁵⁵ Cfr Morgagni Domanda sociale di formazione e politiche formative per un sistema integrato e Ferrari Domanda di formazione extrascolastica e sistema formativo allargato in Scuolapiù, op. cit.

⁵⁶ Frabboni, Scuola unitaria di base e sistema formativo integrato: problemi, prospettive, progetto, in Scuolapiù, op. cit.

Di nuovo viene ribadita la necessità di un approccio pedagogico che miri all'integrazione tra le risorse formative scolastiche ed extrascolastiche, che si trasformi però anche in una revisione di tipo organizzativo dell'istituzione.

Frabboni individua tre versanti su cui agire per la costruzione del sistema formativo integrato:

- in primo luogo il versante *istituzionale*: viene ribadita la centralità della scuola nel sistema formativo con un profilo unico, organico e compiuto, ma che sappia raccordarsi con le agenzie extrascolastiche, che appartengano ad un profilo istituzionale vario, sia pubblico, sia privato, per affermare la necessità che questo tipo di offerta cominci ad essere potenziato ed allargato;
- in secondo luogo il versante *pedagogico*: si auspica un modello scolastico unitario, che deve essere caratterizzato da un modello a tempo lungo, che tragga modelli e strategie didattiche dal tempo pieno, e nel panorama formativo extrascolastico un potenziamento della rete delle aule didattiche;
- infine il versante *didattico*: si auspica un cambiamento delle strategie sia sul versante della socializzazione, sia dell'apprendimento. Nell'ambito della socializzazione bisogna favorire la pratica di comportamenti sociali affettivi ed etici, abbandonando la pura e semplice enunciazione di principi, favorendo modelli in cui le strategie delle classi aperte ed eterogenee aumentano le possibilità di socializzare, con forme varie di aggregazione e un maggior scambio affettivo ed etico-sociale. Nell'ambito dell'apprendimento, la scuola deve puntare allo specialismo cognitivo dell'imparare ad apprendere⁵⁷, deve cioè specializzarsi nel versante metacognitivo e deve di conseguenza fondare scientificamente la programmazione; deve infine essere capace di accogliere anche i saperi acquisiti fuori dalla scuola, sapendo gestire il gioco delle parti tra scuola ed extrascuola ed utilizzando la strategia dei crediti didattici.

⁵⁷ Ivi, p.29.

In contributi successivi⁵⁸, Frabboni aggiunge un ulteriore elemento alla riflessione sul territorio come agenzia educativa utilizzando la città come metafora della vita, oggetto transizionale, oggetto complesso per cui è impossibile reperire un unico tratto interpretativo.

I cambiamenti in atto nella società modificano anche lo scenario formativo della città: le due agenzie formative storiche, scuola e famiglia, vengono affiancate da tantissimi altri soggetti con intenti più o meno intenzionalmente educativi. Per mettere a frutto questo scenario la città deve offrire una rete diversificata di opportunità formative, utilizzando la parola rete per sottolineare la sregolatezza e la mancanza di progettualità che minacciano l'infanzia urbana.

Senza progettualità, manca la possibilità di leggere la città e di dare un senso alle esperienze fatte, da fare e scegliere e l'infanzia si trasforma in una "gallina dalle uova d'oro", una pura fonte di guadagno in una prospettiva consumistica.

Nuovamente è la riorganizzazione dell'assetto delle agenzie formative ad essere invocata come principale rimedio alla necessità di cambiamento dell'offerta formativa. Il cambiamento, se attuato, però non si limiterebbe ad un miglioramento funzionale: permetterebbe di migliorare la qualità della vita.

In questo riassetto la scuola si mantiene al centro della complessa rete dei luoghi formativi come garante nella lotta a livello mondiale alle persistenti aree di marginalizzazione, colonizzazione e oppressione. Nell'ambito didattico le due direzioni da seguire per garantire il cambiamento sono l'integrazione e l'acculturazione diffuse.

Dal punto di vista pedagogico, bisogna creare una forte alleanza tra le agenzie intenzionalmente educative, in cui ciascuna afferma la propria dominanza e specificità pedagogica, secondo una logica di complementarità delle reciproche agenzie.

La scuola deve storicizzare i suoi percorsi formativi (perché di natura sperimentale) per garantirne il valore scientifico sia per quanto riguarda la

⁵⁸ cfr Frabboni, Un'aula grande come la mia città, in La città educativa. Verso un sistema formativo integrato a cura di Franco Frabboni e Luigi Guerra, Cappelli editore, Bologna, 1991; Frabboni, Guerra, Scurati, Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione, Edizioni Bruno Mondadori, Milano, 1999, p.51 e segg.

socializzazione, sia per l'apprendimento, cioè "il ruolo sociale e la qualità cognitiva della scuola è attualizzato se questa specializza i suoi percorsi interazionali e culturali"⁵⁹.

La gestione diretta, il coordinamento funzionale del sistema formativo rifondato deve essere data in mano agli Enti Locali, che dovranno avere anche compiti di gestione diretta delle agenzie di territorio; per poter esprimere appieno le loro potenzialità formative, invece, la famiglia e l'associazionismo debbono intraprendere una riflessione sulle loro specificità formative, abbandonare una visione intimista in cui si rende sempre protagonista la scuola.

Nella scelta delle opportunità formative, Enti locali e associazionismo dovranno privilegiare quelle aule didattiche decentrate che utilizzano strategie pedagogiche condivise, contrastando così il dilagare delle opportunità di mercato, appunto nella direzione di un riconoscimento reciproco, tra agenzie intenzionalmente educative, della rispettiva specificità pedagogica.

Anche Guerra riconosce la città come ambiente simbolo del nostro tempo e, descrivendone malesseri e ingiustizie, descrive i vuoti educativi diffusi nella società. La città contemporanea è scuola di disuguaglianza⁶⁰ che ne è diventata la regola costitutiva, per cui promette moltissime possibilità camuffandole come democratiche e poi, in realtà, le garantisce solamente a certi gruppi. Questo modello ingiusto, poiché camuffato dietro intenti democratici, viene assorbito e reso proprio dai suoi abitanti e quindi legittimato e perpetuato, proprio come affermano i descolarizzatori.

Guerra⁶¹ propone di garantire uguali opportunità formative con la strutturazione di un sistema formativo che può diventare integrato solo quando la constatazione della presenza di altre agenzie formative fondamentali nel panorama educativo vuole diventare progetto, quando cioè non ci si accontenta di constatare il fenomeno.

Le opportunità formative vanno riprogettate seguendo quattro principi fondamentali:

⁵⁹ Frabboni et al., *Pedagogia...* op. cit., p.54.

⁶⁰ Guerra, *La città diseducativa in La città educativa*, op. cit., p.10 e segg.

⁶¹ Frabboni, Guerra, Scurati, *Pedagogia...*, op. cit., p.91 e segg.

- Il primo constata che la scuola è una delle agenzie del sistema formativo che determinano il percorso educativo; il ruolo tra le diverse agenzie è disomogeneo e spesso non c'è coerenza tra gli obiettivi educativi: ci si propone perciò un coordinamento in questa direzione.
- Il secondo afferma che il sapere extrascolastico è in espansione non solo grazie alle agenzie storiche di territorio, ma anche grazie ad alcune agenzie di mercato particolarmente qualificate. Queste agenzie alimentano i saperi caldi, cioè quelli in continuo cambiamento nel contesto ambientale.
- Il terzo raggruppa e classifica le diverse esperienze formative secondo tre categorie: informazione, ricerca, espressione; il territorio dovrebbe essere attento ad attivare tutte e tre le tipologie di attività.
- Il quarto, infine, colloca il governo delle agenzie formative di territorio in mano agli Enti Locali, unica entità istituzionale che possa garantire un'offerta extrascolastica che non si avvicini troppo ai due rischi opposti non pedagogici: assistenzialismo e consumismo.

Il diritto allo studio va perciò reinterpretato come diritto all'apprendimento garantito in tutti i tempi e gli spazi dell'individuo⁶².

“L'idea è quella di trasformare in risorsa quello che sembrava un ostacolo”⁶³: poiché è non possibile comprendere tutte le opportunità dentro la scuola, è necessario accettare la presenza di altre agenzie e opportunità e gestirle, anziché contrastarle o negarle. In questo processo di riorganizzazione è necessario fare in modo che non si perpetuino gli errori del passato, ma che questa ricchezza si trasformi in un'offerta integrata e democratica delle opportunità del territorio. La partecipazione al sistema va meritata da parte di tutte le agenzie, garantendo uno standard minimo di qualità formativa. La maturazione della qualità formativa di ogni agenzia deve avvenire su tre piani:

- Strutturale: l'agenzia deve essere consapevole di appartenere al sistema formativo, il riconoscimento deve avvenire

⁶² Ivi, p.96.

⁶³ Ibidem.

contemporaneamente anche dal versante di chi detiene la responsabilità istituzionale. Le agenzie non devono perciò stancarsi di rivendicare la propria specificità e il proprio progetto formativo. Va perciò affrontato un censimento⁶⁴ delle opportunità formative del territorio da utilizzare non come catalogo, bensì come fotografia dell'esistente e come strumento di progettazione per il futuro. È possibile classificare le opportunità secondo tre caratteristiche: la funzione didattica prevalente (informazione, ricerca, espressione), la tipologia di enti che erogano il servizio e le caratteristiche degli utenti;

- Culturale: l'agenzia deve essere in grado di definire il proprio oggetto formativo, gli strumenti di ricerca e i linguaggi specifici, in modo da rendere chiare le proprie potenzialità formative, utile sia per la sempre maggiore definizione del sistema formativo, sia per il singolo in funzione della costruzione del proprio curriculum. Il progetto culturale di ogni agenzia può essere di natura monodisciplinare, pluridisciplinare o interdisciplinare; si può poi presentare in continuità, in ampliamento o in alternativa rispetto ai saperi scolastici; infine le attività possono essere strutturate secondo il modello dell'unità didattica o del progetto didattico oppure come percorsi di scoperta e di creatività.
- Funzionale: le agenzie devono garantire standard di qualità che li possano introdurre ad un sistema formativo pubblico. In tutte le agenzie devono essere garantiti livelli adeguati di socializzazione e di apprendimento attraverso una programmazione di tutte le variabili che possono incidere sull'esperienza formativa (spazi, tempi, operatori, materiali e destinazione delle risorse).

Bertolini⁶⁵, partendo dall'idea di una città come testo, per un uso pedagogico della città propone tre piste di lavoro dialettiche tra loro che utilizzano lo spazio urbano per percorsi di lettura e alfabetizzazione, di

⁶⁴ Questo tipo di censimento verrà ripreso nella parte sperimentale di questo lavoro di ricerca.

⁶⁵ Bertolini, *La città: un oggetto pedagogico?*, in *La città educante* a cura di Gennari, SAGEP, Genova, 1990, p.53 e segg.

costruzione e di creatività.

L'elemento saliente della riflessione di Bertolini è quello di porsi come obiettivo nell'utilizzo pedagogico della città l'insegnare a fare domande, cioè porre le basi per la formazione di un cittadino critico capace di intervenire nel processo di cambiamento della città.

A conclusione di questa riflessione è possibile affermare che l'idea, sviluppatasi nel tempo, della compresenza nella vita di ogni soggetto e sul territorio di più agenzie educative e di un superamento di una rigida divisione tra sapere formale e informale, dove solo al primo è riconosciuta dignità e a cui è delegata effettivamente la formazione (sistema scuolacentrico) è ormai assai consolidata e afferma ormai il totale superamento del dualismo uomo-ambiente, mente-corpo, verso una visione che si fa sempre più integrata tra tutte le istanze presenti nell'esistenza umana, partendo dal presupposto che nessuno dispone di saperi alla nascita e che quindi provengono tutti dall'ambiente, ma che contemporaneamente le peculiarità del soggetto stesso plasmano e rendono ogni volta e in ogni situazione diverse tali conoscenze.

La constatazione e la consapevolezza della molteplicità di luoghi dove avviene formazione legittima e consolida i modelli teorici messi a punto dalla pedagogia.

1.4 Quali principi per coordinare le agenzie educative?

La riflessione fin qui condotta fa scaturire la necessità di enunciare a quali principi società e istituzioni politiche ed educative debbano ispirarsi per progettare e coordinare l'intervento formativo all'interno della società stessa, fino alla realizzazione di un efficace ed efficiente sistema formativo integrato.

La posizione storica di Dewey è tra le prime a discostarsi da una scuola autoritaria e nozionistica e a sostenere la necessità di una reale attenzione alla dimensione della socializzazione e di un approccio educativo, che sarà fatto proprio dalla pedagogia del Novecento, e cioè di attenzione ai contributi delle altre discipline, in particolare della psicologia.

Dewey è tra i pionieri nel sostenere che la scuola non è e non va considerata isolata, bensì l'istituzione che educa, ma all'interno di un contesto sociale, ne è cioè una sua componente e ne viene quindi

influenzata; in alcuni scritti politici, la scuola viene considerata vero e proprio strumento per la realizzazione di una società democratica e capace di diffondere tra i cittadini un atteggiamento costruttivamente critico.

Non c'è quindi ancora relazione diretta tra scuola e territorio in ambito didattico, ma è ormai innegabile la reciproca influenza.

Anche il legame scuola-vita reale, frutto dell'esperienza quotidiana, è un elemento embrionale dell'idea che scuola e territorio debbano dialogare perché la formazione sia un processo completo.

Secondo De Bartolomeis, essendo la scuola una istituzione della società, non è per lei possibile distaccarsene completamente; ciò comporta l'impossibilità di un processo rivoluzionario nell'ambito del rinnovamento del panorama formativo. L'unica prospettiva auspicabile (non meno rivoluzionaria per l'autore stesso che la propone) è quella di una stagione di riforme, che se effettivamente sono tali possono portare nel tempo ad un vero e proprio cambiamento, capace tra l'altro di ricomprendere in sé anche ciò che di positivo ha prodotto il passato.

La scuola a tempo pieno, e successivamente a tempo lungo, segna la rottura definitiva con la scuola autoritaria e nozionistica del mattino: è la scuola che si rende conto di non svolgere più efficacemente il compito che la società le ha assegnato e che di conseguenza, con gli strumenti che le sono propri, si trasforma. È con questo passaggio che possiamo cominciare a intravedere un legame didattico tra scuola e territorio.

Rispetto allo stile educativo autoritario della scuola tradizionale, Bertin invita a riflettere su un modello che non elimini completamente le regole della scuola, perché nuovamente la allontanerebbe dalla società e per l'impossibilità di gestire le attività; mentre nessuno degli autori trova una soluzione definitiva per la stesura di programmi e curricoli: Bertin e Bruner si soffermano sulla necessità di una loro definizione da parte di una équipe interdisciplinare e della garanzia di un'educazione che sia intellettuale ed etico-sociale.

Probabilmente, alla luce dell'attuale panorama sociale ed educativo, la soluzione all'annoso problema della stesura di programmi istituzionali completi, sempre attuali e soddisfacenti dal punto di vista educativo è accettare che maggiore è il grado di generalizzazione che vogliamo raggiungere, maggiore sarà la necessità di doverli redigere semplicemente sottoforma di linee guida, ma la questione del curriculum sarà ripresa in

seguito.

Le posizioni dei descolarizzatori invitano invece a riflettere e a rendere principio attuato la necessità di una scuola che non sia più né selettiva, né autoritaria e che sia invece strutturata su una tipologia di attività sempre più di natura collaborativa e capaci di sviluppare in tutti i cittadini gli strumenti di decodifica della realtà, per permettere a tutti di poterla modificare.

La semplice constatazione, infine, della compresenza nella vita di ogni soggetto dell'azione di più agenzie educative e del legame più o meno stretto tra istituzione e società non è certamente sufficiente a rendere sistematiche queste relazioni, né tanto meno rende possibile sfruttarle positivamente dal punto di vista formativo.

L'integrazione e la costruzione di una rete tra le agenzie educative richiede una visione d'insieme e un progetto formativo globale gestito dagli Enti Locali, gli unici che possono raccordare il centro e la periferia del panorama formativo.

Per procedere in questa riflessione, è quindi necessario proporre un modello teorico che detti le linee guida per il coordinamento e la gestione della rete di agenzie educative e per la realizzazione del sistema formativo integrato.

Gli interrogativi che dobbiamo porci per poter scegliere il modello pedagogico più adatto sono i seguenti: la scuola raffina, integra e contrasta la negatività della città? Oppure ne è figlia? Oppure ne è motore?

Non c'è una risposta univoca a questi interrogativi, solo l'approccio problematicista ci permette di controllare tutte le variabili perché si basa sulle antinomie⁶⁶. Nella riflessione sulle agenzie educative fondamentali, le abbiamo sfruttate per cercare di mettere a fuoco il ruolo dei diversi luoghi dell'educazione e dei loro significati simbolici.

La rassegna di autori ha aiutato a prendere inizialmente in considerazione un'agenzia alla volta, nella prospettiva teorica cioè in cui prevalga l'idea che una sola delle agenzie educative possa veramente educare, ma l'ovvia conclusione è quella della necessità di integrare tra loro le agenzie.

⁶⁶ Cfr Bertin, *Educazione alla ragione*, op. cit.

Per fondare la dialettica tra le agenzie educative e con la società, è nuovamente il problematicismo che offre una chiave di lettura. Bertin⁶⁷ propone come modello di rapporto tra istituzione e ambiente il concetto di **aderenza reattiva**: l'istituzione deve aderire alla realtà, ma saper reagire cambiandola, modificandola.

La prevalenza dell'uno o dell'altro momento, istituzione o realtà sociale, caratterizza i momenti di conformismo e quelli di riforma ed è la situazione contingente, la situazione "qui e ora" a determinarlo.

Il principio dell'aderenza reattiva auspica che un'istituzione non si adegui e replichi il modello della società, bensì che sia capace di introdurre nuovi elementi di analisi, in continuità o in contrasto con la società, che portino a una reazione, a un cambiamento di cui l'istituzione e chi vi partecipa saranno portatori.

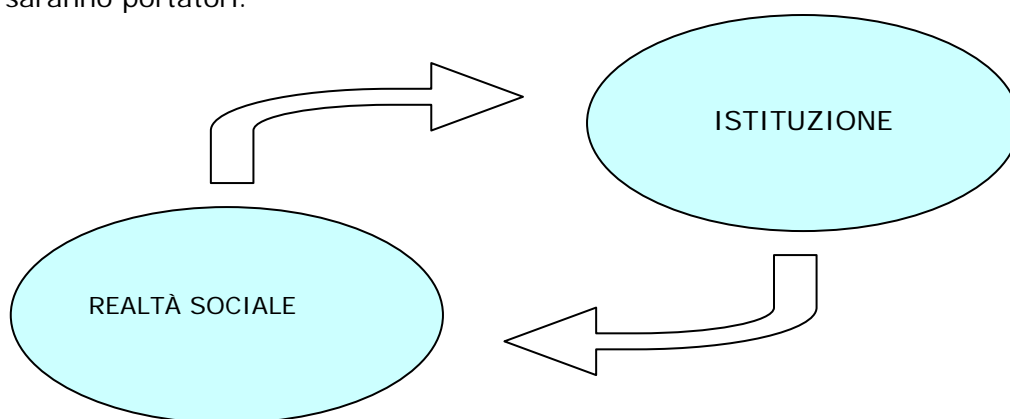


Figura 1.1 - Meccanismo dell'aderenza reattiva

Un esempio di applicazione del concetto di "aderenza reattiva"

L'istituzione, all'inizio degli anni Ottanta, nel Comune di Bologna delle Aule Didattiche Decentrate è un esempio di aderenza reattiva dell'istituzione scuola alle necessità di cambiamento dell'istituzione stessa, di risposta ai bisogni a cui non sapeva più rispondere perché il modello tradizionale non ne aveva gli strumenti e le capacità⁶⁸.

C'era la necessità che nuovi saperi entrassero a scuola perché essa stessa non si estinguesse. Non tutto però era da modificare, per esempio il

⁶⁷ Bertin, op. cit., p.225.

⁶⁸ Si è già fatto riferimento al progetto del Comune di Bologna nella premessa a questo capitolo.

modello didattico - operativo "classe" era ancora fruttuoso.

Nacque allora l'idea di un'agenzia educativa che fosse ancora un'aula che però era decentrata per strumenti, spazi, persone, conoscenze veicolate e che quindi riusciva a rispondere alle nuove esigenze formative, salvaguardando ciò che della scuola tradizionale era ancora pedagogicamente valido.

Da questo esempio è possibile perciò dedurre che maggiormente l'istituzione aderisce e comprende i cambiamenti in atto nella realtà sociale, nel territorio, maggiormente potrà rispondere alle esigenze di tutti e quindi essere democratica.

Nel panorama formativo è possibile affermare che la scuola, essendo istituzione storica, porta maggiormente il peso del dover assolvere a questo compito e che contemporaneamente meglio può farlo, ma solo a due condizioni: che si senta parte di un sistema più ampio, aperto e collegato con l'ambiente di appartenenza, non si deve cioè chiudere nelle sue posizioni; che inoltre abbia un atteggiamento critico verso la realtà, mettendosi anche in discussione, cioè che sappia accettare influenze e contributi anche dalle altre agenzie educative, soprattutto al fine di diffondere un atteggiamento critico e scientifico nei confronti del conoscere e della conoscenza: un'agenzia autoreferenziale, com'è stata la scuola tradizionale, è garanzia soltanto di trasmissione di un unico modello di conoscenza gerarchico e chiuso.

Se la scuola saprà collegarsi con il territorio e assolvere ai compiti che la società le ha affidato (alfabetizzazione e socializzazione fondamentale e di base), sarà necessariamente democratica.

Vorremmo concludere con una riflessione su uno dei mutamenti maggiormente evidenti nella società contemporanea: la trasformazione della nostra cultura in una multiculturalità.

L'attenzione alle istanze di cambiamento della realtà sociale da parte dell'istituzione e la conseguente evoluzione del panorama formativo non sono da considerare solo in senso temporale, ma anche in senso spaziale, geografico: ciò obbliga ad ampliare i riferimenti e mette in crisi i modelli di riferimento tradizionali, costringendoli a diventare maggiormente complessi.

Includere una prospettiva di tipo interculturale nel sistema formativo rende ancora più complesso il meccanismo dell'aderenza reattiva, perché

l'istituzione dovrà nella quotidianità confrontarsi con più realtà sociali e non più con una soltanto: un modello che gestisca più variabili, quindi, si rende ancora più necessario.

Di nuovo perciò il modello problematico si conferma come l'unico in grado di rispondere all'esigenza di avere una chiave di lettura, di decodifica e di interpretazione della realtà.

2 Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione: caratteristiche e implicazioni pedagogiche

"La rete non sta nello spazio. La rete é lo spazio."

(Pierre Lévy)

2.1 Scenari tecnologici contemporanei

Per proseguire nella riflessione sui possibili scenari educativi territoriali, non si può non riflettere sull'altro elemento dominante di questa riflessione, l'altra parola chiave di questo lavoro di ricerca sono le tecnologie e, più precisamente, le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (abbreviate con l'acronimo TIC o ICT, in inglese Information and Communication Technologies).

Quello delle cosiddette "nuove tecnologie" è un tema caldo e oggi alla ribalta dell'opinione pubblica per due principali ordini di motivi: il primo è legato alla loro mutevolezza e incessante evoluzione, alla capacità che hanno di ampliare sempre più le possibilità di utilizzo, alla capacità che hanno di fondersi con la vita quotidiana, nella sfera personale e professionale, cioè alla loro pervasività; il secondo ordine di motivi è invece legato all'ancestrale timore per l'ignoto, infatti solitamente le

resistenze maggiori verso le tecnologie e il loro utilizzo provengono da chi le utilizza poco o niente: è la paura di chi, non conoscendo, preferisce negare e relegare in una nicchia di esperti sprovveduti tutti gli abituali utilizzatori. Chi è troppo cauto rispetto alle tecnologie è in realtà ancor più soggetto al rischio di essere colonizzato, poiché questo atteggiamento lascia spazio nella società soprattutto a chi vuole farne un uso deteriore. La conoscenza e l'utilizzo diffusi invece favoriscono una pratica maggiormente democratica, aperta ad atteggiamenti e modalità più sfaccettate, frutto di più punti di vista.

Al di là della querelle tra "apocalittici" e "integrati", sono le posizioni intermedie, che non vedono nelle tecnologie né la disfatta dell'umanità, né la panacea di tutti i mali, che possono offrire una chiave di lettura e di azione per le tecnologie utile anche in ambito educativo. La posizione scelta per questa ricerca è basata, come per il rapporto tra scuola e città, sulla teoria problematicista¹: le tecnologie in sé non sono né positive né negative, è l'uso che se ne fa che ne determina il valore.

La scelta problematicista non vuole nascondere che sicuramente l'uso delle tecnologie modifica la società in una direzione omologante, fa cioè perdere diversità in senso positivo e differenziazione tra le persone in valori, usi e gusti, ma è un dato ineliminabile, che non si può non conoscere se si vuole essere cittadini a tutti gli effetti della società.

Amate o odiate, infatti, le tecnologie sono comunque una delle caratteristiche dominanti della società attuale e, essendo veicolo di conoscenza e mezzo di comunicazione in ambito educativo, devono essere considerate un'agenzia educativa del panorama dell'asse informale, che lo modifica e lo amplia moltissimo.

Nell'ambito di questa riflessione però le tecnologie non rientrano solo come generica realtà educativa, ma anche e soprattutto come strumento di mediazione didattica la cui validità è già stata confermata da numerose ricerche scientifiche².

¹ Cfr Guerra, *Tecniche e tecnologie per la mediazione didattica*, in Guerra (a cura di), *Educazione e tecnologie*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo, 2002.

² Cfr su questo aspetto: Caprara, Guerra (a cura di), *Il giornale virtuale*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo, 2003, Colombi, *Tecnologie e mediazione culturale*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo, 2003, Fabbri, *Empowerment e nuove tecnologie*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo, 2005, Guerra (a cura di), *Educazione*

Un primo elemento di innovazione portato dalla diffusione delle tecnologie in ambito sociale, e conseguentemente in ambito educativo, è la relativizzazione dei concetti di spazio e tempo causato dall'introduzione in ambito comunicativo della telematica.

Il coniugarsi delle caratteristiche delle tecnologie informatiche (multimedialità, interattività, ipertestualità, digitalizzazione dell'informazione, ecc.) e delle telecomunicazioni ha ridotto l'intero pianeta a niente di più che un villaggio in termini di spazio e di tempo (è possibile raggiungere qualsiasi luogo del pianeta in qualche frazione di secondo). M. McLuhan lo definisce con la metafora del "villaggio globale", cioè di un luogo legato ad una dimensione relazionale di "vicinato" ma esteso come tutto il pianeta.

L'elettricità ha ridotto il globo a poco più che un villaggio e, riunendo con repentina implosione tutte le funzioni sociali e politiche, ha intensificato in misura straordinaria la consapevolezza della responsabilità umana³.

La principale espressione della telematica e del villaggio globale è Internet, la rete di reti, la Rete per antonomasia, il più grande ipertesto esistente.

Secondo Levy, la rete coincide con, è lo spazio e, più precisamente, il cyberspazio, che lui stesso definisce come "lo spazio di comunicazione aperto dall'interconnessione mondiale dei computer e delle memorie informatiche"⁴.

L'intenso utilizzo di questo spazio virtuale, ma così reale per certi aspetti, per conoscere e comunicare ha contribuito al formarsi di una vera e propria cultura della rete, detta cybercultura che, secondo Levy⁵, ha tre caratteristiche:

- *l'interconnessione*, vale a dire che ogni apparecchiatura deve avere un indirizzo Internet per essere in rete per poter scambiare

e tecnologie, op. cit., Nardone, I nuovi scen@ri educativi del Videogioco, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo, 2007, Zanetti, Telematica e intercultura, op. cit.

³ McLuhan, Gli strumenti del comunicare, Il Saggiatore, Milano, 1967 (ed. orig. 1964), p.11.

⁴ Levy, Cybercultura. Gli usi sociali delle nuove tecnologie, Feltrinelli Editore, Milano, 1999 (ed. orig. 1997), p.91.

⁵ Cfr Levy, *Cybercultura*, op.cit.

- continuamente informazioni, per appartenere ad un continuum senza frontiere e all'oceano di informazioni, contatti e relazioni;
- le *comunità virtuali*, la cui nascita e il cui sviluppo si reggono sull'elemento precedente; la comunità virtuale si costituisce quando un gruppo di persone sono connesse ad Internet e sentono la necessità di comunicare tra di loro accomunate da un elemento di interesse comune; sono gruppi che si danno un codice di comunicazione e di comportamento, chiamato "netiquette", e rappresentano un fenomeno originale della rete e che solo la rete poteva sviluppare, in quanto da la possibilità a persone diverse di conoscersi, comunicare e partecipare all'interno del cyberspazio rispetto ad un interesse comune senza nessun altro vincolo di appartenenza;
 - *l'intelligenza collettiva* è il terzo elemento della cybercultura ma ne è anche la finalità ultima, poiché non rappresenta nella realtà un elemento consolidato, ma soprattutto una questione aperta: l'unico aspetto ampiamente riconosciuto è la convinzione che il migliore uso possibile della rete sia quello di mettere in comune la conoscenza e le energie di chi si connette per cercare di creare un patrimonio di conoscenza comune e alla portata di tutti coloro che si connettono. Per mantenere la prospettiva di questione ampiamente aperta, l'intelligenza collettiva, secondo Levy⁶, è il *pharmakon*, rappresenta il veleno e l'antidoto della cybercultura: è antidoto perché la partecipazione al cyberspazio fa aumentare la conoscenza dei meccanismi di cambiamento tecnologico e le possibilità di partecipazione, è veleno perché aumenta il divario tra chi partecipa e chi non partecipa, dal momento che questo cambiamento avviene all'interno di un ambiente che non è, nella realtà dei fatti, alla portata di tutti.

La costruzione attiva e partecipata della cultura è stata stimolata quindi da innovazioni tipo tecnologico, ma contemporaneamente questo cambiamento della cultura ha sostenuto lo sviluppo sempre più rapido di

⁶ *Ivi*, p.32-33.

un certo tipo di tecnologia, sempre meno per pochi e sempre più *friendly* o *user friendly*⁷, in grado di favorire cioè l'utilizzo delle tecnologie da parte di tutti e non solo di una piccola cerchia di esperti e tecnici.

Oltre alla trasformazione in tecnologie amichevoli, cioè facilmente utilizzabili con una fase di alfabetizzazione brevissima, l'altra caratterizzazione fondamentale dello scenario tecnologico contemporaneo è l'ampliamento delle possibilità comunicative, sia in termini quantitativi, cioè di diversi media utilizzabili anche integrati tra loro, sia in termini di facilità di composizione, spedizione e ricezione di messaggi, scritti, orali, visivi che siano. Senza certamente negarne gli aspetti deteriori, potremmo dire che la nostra è la società della comunicazione dove in qualsiasi luogo è possibile segnalare, parlare, dire, comunicare quello che si pensa⁸.

Per analizzare le potenzialità delle tecnologie e descriverne gli aspetti pedagogicamente e didatticamente validi, ci avvarremo nuovamente del problematicismo pedagogico, nella convinzione che non esiste un solo modo per utilizzare tecnologie, né tanto meno ne esiste uno corretto più di altri.

2.2 Le tecnologie per informare e conoscere

L'accesso allo sconfinato mare d'informazioni, di varia natura, dai riferimenti bibliografici ai documenti multimediali, fino alla possibilità di contattare esperti on line rappresenta l'aspetto maggiormente diffuso delle TIC.

Varie sono le possibili metafore per definire la disponibilità d'informazioni su Internet⁹ che in realtà è Internet stesso: la prima è quella di una

⁷ *Friendly* sta per amichevole, nel senso di facile da utilizzare anche per i non esperti, si riferisce soprattutto alle interfacce grafiche che con l'utilizzo di semplici icone e della riproduzione di una scrivania traducono in linguaggio macchina i comandi che richiediamo e che vogliamo far svolgere al computer. Per un utilizzo standard non è più necessario conoscere alcun comando del linguaggio macchina, è sufficiente utilizzare il mouse per aprire e chiudere finestre e opzioni dei menù delle diverse applicazioni presenti nel computer.

⁸ In nessuna istituzione o luogo pubblico o privato, commerciale o no profit può ormai mancare il sito, l'indirizzo e-mail per contattare l'Ufficio Relazioni con il Pubblico o l'ufficio clienti, il questionario di gradimento (cartaceo o on line) con la buchetta per segnalare reclami e suggerimenti, ecc.

⁹ Calvani, Rotta, Comunicazione e apprendimento in Internet, Erickson, Trento,

biblioteca sconfinata, che però non calza perfettamente in quanto all'interno di questa, solitamente, c'è un solo tipo di documenti, classificati in modo rigoroso.

Una seconda metafora che si è diffusa è quella secondo cui Internet è simile ad un archivio: questa immagine risulta più calzante in quanto al suo interno sono compresi documenti di varia natura e è previsto un continuo ampliamento quantitativo e qualitativo, cioè anche di tipologie diverse di documenti conservati.

Ma le metafore legate all'esplorazione e alla navigazione sono quelle che forse maggiormente calzano rispetto alle azioni compiute da tutti coloro che ricercano informazioni su Internet, anche utilizzando motori di ricerca (le coordinate dello spostamento, la ricerca dei punti cardinali, la definizione di un percorso, la capacità di trovarlo nuovamente, ...).

Tornando alla metafora dell'archivio, nonostante per certi aspetti ne abbia le caratteristiche, Internet è un archivio sui generis¹⁰, in quanto nessun sistema di catalogazione può ordinare i documenti presenti al suo interno, per almeno due ordini di ragioni: in primo luogo perché i componenti cambiano in misura consistente quotidianamente (parecchie migliaia di pagine vengono create o scompaiono, senza contare i milioni che vengono modificate e arricchite), in secondo luogo perché non c'è un progetto comune che detti le linee guida per la strutturazione della Rete (tutti possono aggiungere o togliere senza sottostare ad alcun criterio).

L'unica possibilità quindi per individuare e/o ritrovare documenti in Rete è l'utilizzo di strumenti specifici appositamente messi a punto per questo scopo, i motori di ricerca.

Ne esistono di vari tipi: sorvolando sulle loro caratteristiche tecniche, si può dire che principalmente rispondono a due criteri: quelli che producono risultati dopo che le pagine in rete sono state catalogate e il loro contenuto sintetizzato e commentato, quelli che ricercano le parole chiave immesse per la ricerca direttamente nel testo delle pagine; esistono infine i metamotori, che attivano contemporaneamente più motori di ricerca e danno luogo quindi a risultati più accurati.

Tramite l'utilizzo dei segnalibro o della funzione Preferiti è possibile creare

1999, p. 63 e segg.

¹⁰ Pacetti, *Navigare negli archivi delle rete*, in Guerra (a cura di), *Educazione e tecnologie*, op. cit.

i propri percorsi di ricerca e personalizzare la propria scrivania di lavoro. Internet rappresenta una risorsa per poter creare un archivio nel proprio pc, con ampia possibilità di modificazione dei documenti e comunque con grande facilità di lettura.

Un discorso a parte va dedicato agli OPAC (Online Public Access Catalog) e per le banche dati specializzate.

Gli OPAC hanno sostituito gli schedari cartacei e rappresentano le attuali "porte d'accesso" alla quasi totalità delle biblioteche nazionali e internazionali. Permettono di conoscere in ogni momento la presenza o meno di un testo in una biblioteca, quale sia la sua collocazione e la sua eventuale disponibilità per il prestito, ovviamente senza spostarsi dalla propria postazione. Anche per gli OPAC sono stati realizzati metamotori che ricercano testi contemporaneamente in tutto il territorio nazionale o in sue porzioni selezionate dall'utente¹¹.

La facilità di reperimento delle informazioni negli archivi delle biblioteche è possibile grazie ad un rigido inserimento dei dati relativi ai testi, sia di natura editoriale, sia di natura contenutistica., che permettono un veloce reperimento di tutti i documenti che rispondono al criterio inserito.

Anche gli OPAC funzionano per parole chiave, ma la differenza principale con i motori di ricerca tradizionali è che i risultati prodotti dalla ricerca non sono i documenti, bensì le indicazioni utili a reperire il documento, che però nella quasi totalità dei casi non sarà in formato digitale, ma analogico.

Il risparmio in termini di tempo e costi sia per chi gestisce sia per chi fruisce della biblioteca è innegabile, come pure la precisione in termini di classificazione delle risorse presenti e di risposta sul loro stato di attivazione agli utenti e alle altre biblioteche.

Le banche dati specializzate invece hanno meccanismi meno standardizzati rispetto agli OPAC e variano soprattutto in funzione dell'ambito disciplinare e/o culturale per cui sono state pensate e realizzate. Solitamente però la ricerca dei documenti al loro interno si avvale di maschere di ricerca molto simili a quelle degli OPAC.

¹¹ In Italia il metaopac più completo è MAI, Metaopac Azalai Italiano (<http://azalai.cilea.it/mai/>).

I documenti catalogati possono essere sia di natura digitale sia analogica e questo comporta che i risultati ottenuti da una ricerca fatta al suo interno possano riportare o l'indicazione del documento, da recuperare direttamente presso il luogo indicato, o il documento stesso, nel caso si tratti di un documento digitale.

In ambito educativo, alcuni esempi di banche dati specializzate possono essere: l'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica¹², il Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza¹³, il Multicentro educativo "Sergio Neri" del Comune di Modena¹⁴.

Nell'impostare la ricerca vari sono gli stili possibili¹⁵: ognuno rispecchia un modo di intendere l'utilizzo della rete e nulla vieta che la stessa persona ne usi più di uno in momenti diversi. Gli stili individuati sono i seguenti: searcher, browser e serendip, rispettivamente cercatore, navigatore e vagabondo, e vanno dal più intenzionale al più accidentale. Gli stili di ricerca rispecchiano un diverso tipo e una diversa modalità di apprendimento.

Dal punto di vista educativo, l'utilizzo dell'ipertesto come strumento di ricerca rappresenta la modalità più ingenua e maggiormente legata all'uso tradizionale della conoscenza, ma il ruolo attivo del lettore ha dal punto di vista formativo una valenza notevole, in quanto gli permette di partecipare alla costruzione di significati tramite le scelte che passo passo farà nell'esplorazione dell'ipertesto; la conoscenza diventa perciò più accessibile e i percorsi per la sua acquisizione individualizzati e personalizzabili.

La facilità di reperimento di informazioni nasconde ovviamente il rischio di un accumulo eccessivo di dati raccolti che faccia perdere di vista

¹² L'indirizzo http dell'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica, ex INDIRE, è <http://www.indire.it/#>

¹³ L'indirizzo http del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza è <http://www.minori.it/index.htm>

¹⁴ L'indirizzo http della banca dati del Multicentro è <http://istruzione.comune.modena.it/scuolamosito/Sezione.jsp?idSezione=506&idSezioneRif=99>

¹⁵ Calvani, Rotta, Comunicazione e apprendimento in Internet, op.cit, p.84 e segg.

l'obiettivo della ricerca.

La tematica della ricerca di informazioni e documenti in rete pone due ordini di problemi: l'impostazione della ricerca e lo sfruttamento dei risultati¹⁶, entrambi significativi dal punto di vista educativo, ma dopo aver cercato di individuare i vari stili possibili di ricerca (a cui abbiamo già accennato) e criteri possibili dalle ricerche citate, emerge che la competenza più importante da sviluppare in ambito educativo è la capacità di selezionare, il *critically thinking*, imparare a pensare criticamente per poter selezionare le informazioni

L'utilizzo consapevole dei motori di ricerca rappresenta quindi per ogni individuo la possibilità di sviluppare un autonomo quadro di conoscenze che gli permetta di conoscere se stesso e la società attraverso percorsi autonomi e quindi in linea con un'idea costruttivista della conoscenza.

L'ipertesto rappresenta un ottimo strumento anche per l'organizzazione delle conoscenze trasformando il ruolo del lettore attivo in vero e proprio autore dell'ipertesto: è possibile organizzare le informazioni raccolte e le rielaborazioni eventualmente prodotte in una mappa concettuale che costituirà la propria idea su quell'argomento, originale e irripetibile.

Dal punto di vista formativo ovviamente non si può non sostenere il valore positivo di questo strumento, anche in considerazione di due fattori: il primo che la pubblicazione in rete dell'ipertesto che ne permette un'immediata visibilità motiva ad una sua più accurata realizzazione, in secondo luogo che non necessariamente il lavoro debba essere di natura individuale: è possibile proporre ad un gruppo di creare il proprio ipertesto, magari sottoforma di sito, con tutte le implicazioni in ambito concettuale e intellettuale che il lavoro di gruppo comporta.

Un'ulteriore interessante implicazione pedagogica è legata alla possibilità di condividere in rete le opinioni sull'ipertesto e scambiare materiali prodotti, anche questo nuovamente sia a livello individuale sia a livello di scambio tra gruppi. Questo scambio non riguarda solo gli utenti, in quanto il confronto può avvenire anche tra curatori del sito e utenti.

La riflessione sulle potenzialità delle rete infatti va esteso anche a chi crea un ipertesto, un sito per fornire informazioni. Le scelte dei curatori infatti

¹⁶ Cfr Calvani Rotta, op.cit.; Pacetti, op.cit.

influenzano la navigazione e il punto di vista degli utenti, qualunque sia la natura del sito e delle informazioni che si vogliono mettere a disposizione in rete.

Rispetto alla tematica della città educativa, una delle espressioni maggiormente significative delle tecnologie per organizzare le informazioni da parte degli enti locali, cercando così di favorire anche la partecipazione, sono le reti civiche.

Le reti civiche¹⁷ sono un fenomeno recente, nato per creare on line delle "piazze elettroniche" che permettono di favorire la costruzione della cittadinanza e lo scambio di servizi e informazioni tra cittadini e soggetti pubblici e privati presenti in una realtà locale.

Possiamo definire la rete civica come un ambiente telematico che si propone di promuovere e favorire la comunicazione, la cooperazione, lo scambio, l'erogazione di servizi tra cittadini e tutti i soggetti che costituiscono una comunità locale e, al tempo stesso, di aprire la comunità locale alla comunicazione via rete con il resto del mondo, così da garantire a tutti il diritto alla cittadinanza telematica.

Le reti civiche nascono dall'incrocio fra tre fattori fondamentali: l'evoluzione della dimensione tecnologica, soprattutto della diffusione degli strumenti telematici, la crisi delle forme di rappresentanza politica tradizionale e la conseguente necessità di partecipazione diretta da parte dei cittadini alla vita pubblica, infine dalla necessità di trasparenza nella gestione dei servizi, soprattutto in relazione al welfare. Gli obiettivi delle reti civiche si possono schematizzare nel miglioramento dei servizi ai cittadini e nel rapporto tra amministrazione e i cittadini, nel miglioramento della partecipazione dei cittadini al governo locale, nel rafforzamento della coesione sociale nella comunità e infine nella valorizzazione della città dal punto di vista culturale e turistico. In sintesi quindi l'obiettivo è quello di migliorare la qualità della vita e la coesione sociale all'interno della comunità locale. La creazione di una rete civica diventa anche l'occasione per la sperimentazione di una nuova forma di democrazia, che diventa possibile grazie alle opportunità di interattività e di scambio nella comunicazione tra istituzione e cittadini.

¹⁷ Roversi, Introduzione alla comunicazione mediata dal computer, Ed. Il Mulino, Bologna, 2004, p 183-192.

I contenuti della rete civica si possono sintetizzare in tre aree:

- l'area dei cittadini on-line, ovvero delle possibilità di accesso alla rete;
- l'area dei servizi on-line, cioè dei servizi interattivi offerti alla cittadinanza, che permettono una possibilità di dialogo con gli enti erogatori del servizio;
- l'area della città in vetrina, cioè l'area dei servizi informativi della città utile non solo per i cittadini ma anche ai turisti.

Ci sono due tipi principali di reti civiche: la community-network e la civic-network (cfr Tabella 2.1). La prima è di origine americana ed è di tipo bottom-up perché è promossa dai cittadini e dalle associazioni no profit e ha come obiettivo lo sviluppo della comunità, l'ampliamento dell'accesso alla rete e alle opportunità presenti sul territorio. La civic-network invece è di origine europea ed è di tipo top-down, dove cioè l'istituzione promotrice è l'ente locale, e ha come obiettivo la promozione della partecipazione democratica della cittadinanza.

	COMMUNITY NETWORK		CIVIC NETWORK	
	FREE-NET	BBS	GOVERNMENT NETWORK	WIRED CITY
OBIETTIVI	Intera cittadinanza Sviluppo della comunità Accesso	Prossimità Sviluppo della comunità Accesso	Intera cittadinanza o regione Informazione alla città	Intera cittadinanza Connessioni Commercio Società pubbliche e/o private
SOGGETTI PROMOTORI	Piccoli gruppi con supporti istituzionali	Piccoli gruppi con supporti limitati	Comuni o Governo centrale	
ORIENTAMENTO	<i>bottom up</i>		<i>top down</i>	

Tabella 2.1- Community Network e Civic Network (da: Roversi, op.cit, p. 187)

Nonostante ci siano diversi tipi di reti civiche e dei relativi servizi offerti, tutte hanno in comune la volontà di aumentare la partecipazione dei cittadini, di fornire servizi innovativi da parte della pubblica amministrazione, di offrire pari opportunità a tutti rispetto al fare esperienza della rete.

2.3 Le tecnologie per comunicare

La Rete non è un "luogo" denso solo di informazioni, ma lo è anche di persone e di conseguenza di relazioni: ovviamente la natura di tali relazioni è influenzata dalle già citate caratteristiche della Rete (abbattimento delle distanze spazio temporali, multimedialità,

ipertestualità e interattività, ecc.). Non è possibile pensare che le relazioni veicolate dal web sostituiscano quelle faccia a faccia, ma sicuramente possono avvicinare persone lontane per ragioni anche molto diverse (lontananza, emigrazione, carcerazione, istituzionalizzazione, ecc.) oppure possono dare la possibilità di celare la propria identità, non necessariamente con intenzioni dannose o criminose, ma semplicemente per sperimentarsi in un'altra identità sconosciuta a se stessi e agli altri.

La comunicazione mediata dal computer (CMC, Computer Mediated Communication) si caratterizza non solo come medium di comunicazione, ma anche come vero e proprio ambiente di relazione¹⁸. Varie sono le riflessioni possibili come anche il puntare più sugli aspetti tecnici comunicativi rispetto a quelli relazionali: sicuramente si può affermare però che l'attuale quadro delle comunicazioni, lo stile comunicativo della società contemporanea non può più prescindere dalla presenza di questi strumenti di comunicazione.

La CMC¹⁹ nasce dall'integrazione tra gli strumenti tradizionali della comunicazione e le tecnologie informatiche.

Si avvale di diversi strumenti che si possono dividere in due grandi gruppi: strumenti che funzionano in modalità asincrona e sincrona. Gli attuali sviluppi degli strumenti stessi stanno in realtà rendendo questa divisione sempre più di tipo espositivo e sempre meno riscontrabile nella realtà della CMC²⁰.

La comunicazione di tipo asincrono permette una comunicazione in differita, non richiede cioè la contemporanea presenza in rete degli interlocutori; questo primo gruppo di strumenti permette l'invio di testi e altri documenti senza necessità di accordo per lo scambio, cioè invio e ricezione avvengano in momenti differenti e solitamente l'identità degli interlocutori è nota.

Tra gli strumenti asincroni il più utilizzato è sicuramente la posta

¹⁸ Zanetti, *Telematica e intercultura*, op.cit., p.63.

¹⁹ Cfr Calvani, Rotta, op.cit.; Caprara, *Nuove tecnologie e comunicazione: per la condivisione e l'elaborazione delle conoscenze*, in Guerra (a cura di), op.cit.

²⁰ Si fa riferimento principalmente a Skype e Msn che nate come strumenti di comunicazione sincrona si sono sviluppati permettendo anche la comunicazione in differita, così come in questi strumenti simultanei si parli solamente con persone conosciute, cioè non sia possibile mantenere l'anonimato o celare la propria reale identità. Possibilità anche di condividere stabilmente cartelle e di scambiarsi file.

elettronica che permette di scambiarsi messaggi di testo, immagini e altri allegati in modo sicuro, economico e veloce.

Anche gli altri strumenti asincroni si dimostrano interessanti soprattutto per la possibilità di coinvolgere nel processo comunicativo più destinatari; questi strumenti sono la newsletter, il forum e la mailing list: tutti e tre permettono di spedire lo stesso messaggio a un numero illimitato di persone, spesso sono a tema e favoriscono lo scambio di informazioni e la discussione tra i destinatari del messaggio.

La comunicazione di tipo sincrono invece necessita della contemporanea presenza degli interlocutori in rete, è cioè una comunicazione in simultanea; a differenza del gruppo precedente, i messaggi scambiati attraverso questi strumenti sono volatili, non vengono conservati, e le identità degli interlocutori sono spesso celate dietro nickname e soprannomi.

Gli strumenti più diffusi sono sicuramente le chat ma, rispetto all'utilizzo da parte di utenti e operatori dei servizi di territorio, possiamo ipotizzare che potrebbero essere più efficaci per la comunicazione gli strumenti denominati "ICQ", in cui la discussione è comunque in tempo reale, anche fra più di due utenti, ma l'identità degli interlocutori è sempre conosciuta. Questi strumenti permettono di comunicare ed eventualmente di scambiarsi materiale creando cartelle condivise. La semplice comunicazione si può quindi trasformare in una collaborazione fra utenti in base al tipo di comunicazione instaurata.

Parliamo di ipotesi però perché in realtà gli strumenti sincroni, necessitando della contemporanea presenza degli interlocutori, ne rendono più difficile l'utilizzo nell'ambito del rapporto tra un servizio e i suoi utenti: sono cioè molto più utilizzabili in ambito privato.

Un altro strumento interessante è la videocomunicazione, attraverso la quale si può interloquire come in una conversazione faccia a faccia e che aggiunge, rispetto allo strumento precedente, la dimensione della teatralità, che può costituire un vantaggio in quanto il processo comunicativo risulta più completa, in quanto sono presenti anche gli aspetti metacomunicativi. Ma anche tale strumento non è esente da svantaggi: primo tra tutti i limiti tecnici dovuti a problemi di connessione, inoltre risulta difficilmente sostenibile per lungo tempo e rischia di rendere noiosa la conversazione.

Tra gli strumenti sincroni infine vanno citati i MUD (Multi Users Dungeons)

ovvero i giochi di ruolo in rete, che permettono una totale immedesimazione del soggetto in una situazione di gioco; in chiave educativa si può pensare di utilizzare per simulare le attività all'interno della città, sia in una situazione di gioco con il computer che con altri giocatori.

Una forma di comunicazione mediata dal computer che si distanzia dalla tradizionale divisione tra strumenti sincroni e asincroni, pur rientrando tra quest'ultimi, sono i blog.

I blog si possono definire come *forme di comunicazione via computer di tipo grafico, autonomamente gestite e che consentono ai loro creatori di pubblicare on-line, in tempo reale, notizie, informazioni e storie di ogni genere*²¹.

Il blog è un diario on line disponibile alla lettura e all'intervento di tutti i navigatori del web. Il suo nome originale è WeBlog e nasce dall'incrocio tra Web e Log, che significa giornale di bordo²². Ha una struttura molto semplice e non richiede alcuna competenza informatica per la sua creazione e gestione, poiché si crea direttamente on line seguendo alcuni semplici passaggi indicati dai siti che propongono la creazione di blog²³.

Nei blog ci possono essere navigatori passivi, che leggono solo le informazioni, o attivi, che partecipano alla discussione commentando le notizie inserite dal curatore del blog. L'altro elemento rilevante dei blog sono i link ad altri siti, spesso molto utili perché sono tematiche attinenti a quelle tratta dal blog e commentate dai curatori. Il blog è quindi un sito personale, informale che oscilla tra un diario, una rassegna stampa, o una semplice raccolta di collegamenti che permettono di accedere facilmente ai temi trattati all'interno della rete. Tre, quindi, le tipologie principali di blog: i blog, che sono i diari on-line, i notebook, che sono più di tipo giornalistico, e i filtri, che sono raccolte commentate di link²⁴.

I blog come rassegna stampa rappresentano per i curatori un'occasione

²¹ Roversi, Introduzione alla comunicazione mediata dal computer, Ed. Il Mulino, Bologna, 2004, p. 220.

²² cfr Dovigi, Blog. Il tuo pensiero on line con un click, Apogeo, Milano, 2003.

²³ Molti siti mettono a disposizione lo spazio per la creazione gratuita di blog: tra i primi in lingua italiana si segnalano www.splinder.com e www.blogger.com.

²⁴ Roversi, op. cit., p.223-226.

per diventare giornalisti di tipo amatoriale, poiché sono uno spazio di libera espressione scollegata dai vincoli dell'editoria ufficiale. Questi blog non sono garanzia di qualità stilistica dell'informazione ma consentono a tutti uno spazio di pubblicazione svincolata dall'editoria ufficiale, per cui in un qualche modo rappresentano la piena realizzazione di internet che tutti possono esprimere la propria opinione con la stessa visibilità dei giornali ufficiali, al di là della natura del contenuto o delle tematiche trattate.

Dal punto di vista educativo le tecnologie per comunicare ci interessano soprattutto dal punto di vista relazionale, come mezzo che influenza le relazioni, eventualmente anche di natura educativa. Anche in questo caso l'aspetto fondamentale è lo sviluppo di una consapevolezza nell'uso dello strumento comunicativo, relativamente alla sua non neutralità e quindi rispetto alla scelta del più efficace rispetto al messaggio che si vuole veicolare e rispetto al/ai destinatari cui è diretto il messaggio stesso. L'introduzione degli strumenti di CMC necessita di una mediazione da parte dell'educatore che deve ben conoscerli ed introdurli rispetto alle situazioni in cui possono essere utilizzati.

Dal punto di vista educativo si potrebbero utilizzare gli strumenti asincroni per la costruzione e lo scambio di informazioni, utili perché permettono un utilizzo che non prevede che fra gli interlocutori ci sia un appuntamento per lo scambio delle informazioni, ma la costruzione di una discussione avviene in differita.

Gli strumenti sincroni possono essere utilizzati per la costruzione di una identità personale e di gruppo, proprio per la maggiore intensità degli scambi, essendo strumenti più "caldi" che permettono di sperimentare e costruire la propria personalità.

Questi due aspetti rispetto alla città educativa ci serviranno per poter mantenere sempre attive le relazioni tra i cittadini sia dal punto di vista dello scambio delle informazioni, della costruzione di una conoscenza condivisa e di mantenere vive e attive le relazioni fra i cittadini anche nei momenti in cui le iniziative e le attività proposte dal territorio sono meno numerose e prevedono meno incontri in presenza.

2.4 Le tecnologie per collaborare e cooperare

Prima di descrivere attraverso quali strumenti tecnologici è possibile collaborare e cooperare in rete, è importante distinguere questi due

concetti²⁵.

C'è collaborazione quando è in atto un'attività in cui più soggetti lavorano in un atteggiamento di sostegno reciproco, pur non avendo necessariamente la stessa finalità.

Cooperazione invece è un'attività in cui i soggetti condividono una unica finalità tra loro, per cui organizzano i loro ruoli e compiti per il raggiungimento di quest'ultima.

Rappresentano due modi di lavorare insieme o perlomeno due momenti di uno stesso processo diversi tra loro, che presuppongono quindi una predisposizione diversa della strumentazione e un atteggiamento diverso dei partecipanti e dei conduttori.

La definizione di apprendimento collaborativo data da Kaye²⁶ condurrà l'analisi di questo ambito di utilizzo delle tecnologie:

Collaborare (co-labore) vuole dire lavorare insieme, il che implica una condivisione di compiti e una esplicita intenzione di "aggiungere valore", per creare qualche cosa di nuovo o differente attraverso un processo collaborativo deliberato e strutturato, in contrasto con un semplice scambio di informazioni o esecuzione di istruzioni. Un'ampia definizione di apprendimento collaborativo potrebbe essere l'acquisizione da parte degli individui di conoscenze, abilità o atteggiamenti che sono il risultato di una interazione di gruppo, o, detto più chiaramente, un apprendimento individuale come risultato di un processo di gruppo.

L'interesse pedagogico per gli strumenti tecnologici collaborativi è legato al costruttivismo, quindi ad un'idea di costruzione attiva del soggetto del sapere all'interno di un contesto sociale. L'uso combinato dell'ipertesto per creare mappe concettuali e per comunicare porta ad un'organizzazione reticolare e condivisa delle conoscenze²⁷: è quindi un strumento che favorisce la collaborazione, se non la cooperazione tra gli utenti della rete, che potranno, se l'attività si protrae, costituirsi in una vera e propria

²⁵ Calvani, Educazione, comunicazione e nuovi media: sfide pedagogiche e cyberspazio, UTET, Torino, 2001, p.152-153.

²⁶ Kaye, Apprendimento collaborativo basato sul computer, citato in Trentin, Insegnare e apprendere in rete, Zanichelli, Bologna, 1998, p. 113.

²⁷ Castellani, Presentazione multimediale ipertestuale e didattica, in Guerra (a cura di), op. cit., p. 39.

comunità di apprendimento. Tale modalità si potrà sfruttare sia in modalità in presenza, magari ampliando il modello didattico delle classi aperte, sia a distanza, come modalità auspicabile e auspicata all'interno dei percorsi di FAD tra gli utenti che affrontano lo stesso percorso.

Un effetto della cooperazione in rete è la sua funzione democratizzante rispetto alle relazioni tra i partecipanti: quando, per esempio, una riunione avviene in rete anziché in presenza si tende a perdere la gerarchia dei ruoli, proprio per le caratteristiche della comunicazione in rete.

Per realizzare un primo livello di tecnologie per collaborare sono sufficienti le normali applicazioni presenti nel computer: un server web per condividere documenti, un server di posta per i messaggi di tipo asincrono e un server IRC per interagire in modo sincrono. Essendo questa la dotazione minima per collaborare in rete, è evidente come non siano le difficoltà tecniche ad impedire di progettare e attuare attività di collaborazione e cooperazione in rete.

Quello che cambia per trasformare l'attività comunicativa in rete in attività collaborativa, se non cooperativa è il tipo di utilizzo che se ne fa: per poter portare a termine un'attività di collaborazione/cooperazione è necessario un utilizzo normato delle tecnologie, cioè tutti i partecipanti devono seguire delle regole precise.

L'apparato tecnologico e i criteri normativi devono quindi essere definiti in maniera molto precisa per creare un ambiente di cooperazione possibile, anche se gli strumenti di comunicazione e conoscenza non cambiano. Gli strumenti per cooperare in rete si addicono maggiormente a soggetti adulti proprio per la gestione complessa che viene richiesta.

La parola chiave delle tecnologie per cooperare è "comunità virtuale", ovvero, come già accennato, il sentirsi parte di un gruppo, che corrisponde al passaggio da comunicazione a cooperazione, utilizzando tali strumenti non solo per comunicare ma per creare un sapere.

La parola chiave delle tecnologie per cooperare è "comunità virtuale", ovvero, come già accennato, il sentirsi parte di un gruppo, che corrisponde al passaggio da comunicazione a cooperazione, utilizzando tali strumenti non solo per comunicare ma per creare un sapere.

Potenzialmente la rete non è di nessuno, in realtà i motori di ricerca scelgono in quale ordine presentare i risultati delle ricerche ecc.,

indirizzando le scelte dei navigatori e influenzando quindi le loro scelte.

Navigare, comunicare, creare e modificare siti, intervenire nei blog e nei forum significa comunque contribuire alla creazione di tale organismo, di una "mente planetaria".

Bisogna porre comunque molta attenzione. Rispetto alla città educativa può essere vero sia a livello macro che a livello locale nella costruzione di un sapere a livello territoriale. La città educativa in rete potrà nascere solo se tutti i cittadini decideranno di costruirla assieme, divenendo autori di questa città e del sapere che custodisce. Un processo di questo tipo stimola fortemente il concetto di responsabilità individuale, poiché tutti non solo partecipano ma ne sono costruttori e depositari.

Anche se si parla di comunità in questo tipo di processi cooperativi l'individuo rimane il protagonista e mantiene la sua individualità. Partecipare alla comunità virtuale vorrà dire sperimentare e costruire se stessi come alla costruzione del gruppo in due processi che avanzano in maniera parallela. Tali processi si realizzano sia nel reale sia nel virtuale, che rappresenta una possibilità in più di sperimentazione di tali processi anche a livello educativo.

2.5 Le tecnologie per educare

Alcune dimensioni prettamente educative sono già emerse, ma la volontà è quella di dimostrare che, nell'ambito di un utilizzo didattico problematico delle tecnologie, tali dimensioni non sono né casuali né secondarie.

Il punto di partenza per l'analisi è il modello tecnologico problematico proposto da Guerra²⁸ illustrato nella tabella 2.2.

Nell'ambito dell'educazione intellettuale, l'utilizzo delle tecnologie telematiche per il veloce reperimento e una efficace consultazione enciclopedica di informazioni fa riferimento ad una dimensione formativa di tipo informativo, che Guerra chiama monocognitiva, è il primo livello dell'apprendimento, quello istruttivo. Anche tutto l'aspetto della redazione testuale fa parte di questa sfera cognitiva.

²⁸ Guerra, Tecniche e tecnologie per la mediazione didattica, in Guerra (a cura di), op. cit.

Dimensioni formative		Finalità formative
Apprendimento	Monocognitivo	Alfabetizzazione culturale
	Metacognitivo	Costruzione - concettualizzazione
	Fantacognitivo	Scoperta
Socializzazione	Autonomia	Difesa delle proprie valorialità e valorizzazione delle differenze
	Partecipazione	Conoscenza e pratica critica delle regole della coesistenza e capacità critica di socializzare
	Condivisione	Interazione approfondita con altri (singoli e gruppi) per costruire un progetto culturale ed esistenziale

Tabella 2.2 - Modello tecnologico problematico di Guerra

Nell'ambito dell'educazione etico-sociale, l'utilizzo delle tecnologie per il reperimento autonomo di informazioni richiama la dimensione dell'autonomia, cioè di quella sfera legata alla definizione della propria identità, del primo livello della socializzazione, del sentirsi definito per poter poi rapportarsi agli altri individui della società.

Se non sappiamo chi siamo e cosa vogliamo, non possiamo avere un rapporto costruttivo con la società e con la conoscenza²⁹.

Tanti sono gli interrogativi che è possibile porsi e che rimangono aperti volendo progettare un utilizzo monocognitivo delle tecnologie³⁰: come distinguere un uso meccanico (del genere copia-incolla) da uno critico dei materiali in Internet? Come favorirne l'acquisizione? Come favorire la selettività di fronte all'enorme quantità di materiali a disposizione? Come favorire il confronto tra le informazioni reperite, ma soprattutto tra i risultati dei motori di ricerca per poter scegliere i più attendibili e integrare tra loro quelle scelte? Come favorire la conservazione e il riutilizzo e lo scambio tra utenti dei risultati delle ricerche, specialmente se scaturiti da lavori di alunni? Come favorire un utilizzo consapevole dei immagini, audio, e video in modo che non si attivi un semplice utilizzo copia-incolla

²⁹ Rispetto all'utilizzo del computer come strumento di costruzione di sé, a livello monocognitivo e ai successivi livelli di apprendimento, cfr. Fabbri, Empowerment e nuove tecnologie, op. cit., cap. 5.

³⁰ Colombi, Tecnologie e mediazione culturale, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo, 2003.

di ciò che viene reperito sul web?

Alcune riflessioni sulla valenza metacognitiva delle tecnologie sono già state fatte: per evidenziarne il nucleo fondamentale è importante in questa sede sottolineare quale sia l'attuale caratterizzazione del sapere, che non è più un fatto sequenziale ma reticolare, sempre più ipertestuale e in funzione di questo è sempre più importante avere le competenze per acquisire la conoscenza, più che possedere la conoscenza stessa. Le informazioni sono talmente tante che l'attenzione si sposta dalla verticalità del sapere alla orizzontalità legata alla capacità del poter cercare e del saper discernere e costruire il proprio percorso di conoscenza. Il valore si è quindi spostato verso la meta-conoscenza poiché il sapere è oramai alla portata di tutti. Questa possibilità di montare e smontare il sapere è però un'arma a doppio taglio: da un lato infatti permette la costruzione di un sapere personalizzato, potendo costruire il proprio percorso di conoscenza; dall'altro però comporta molti rischi, perché un soggetto non istruito e non allenato a costruire i propri percorsi rischia di omologarsi a quelli già presenti, che non gli si addicono, imposti dalla società e che possono non garantire un alto livello qualitativo.

Le tecnologie per comunicare possono facilitare la costruzione condivisa del sapere, ovvero *imparare facendo con gli altri*, perché la pedagogia ha da sempre riconosciuto il valore dell'apprendimento cooperativo e il fatto che gli strumenti di comunicazione facilitino tale lavoro potenziando tale processo. Questo sottolinea l'importante valore educativo degli strumenti di CMC.

Per mettere in evidenza la caratterizzazione relazionale delle tecnologie, si potrebbe anche ribattezzarle "tecnologie relazionali", abbandonando l'espressione "tecnologie informatiche", in modo da far emergere ancora più chiaramente la natura intrinseca della tecnologia fondata sul rapporto di relazionalità tra più utenti.

Rispetto alla dimensione della partecipazione, le tecnologie potranno favorire³¹ la conoscenza e il controllo da parte dei cittadini dell'operato

³¹ Secondo alcuni autori ciò avverrà sicuramente: cfr Calvani, I nuovi media nella

delle istituzioni: una cittadinanza telematica che va formata e che quindi deve essere oggetto di attenzione da parte delle agenzie educative.

La dimensione della condivisione trova uno spazio di espressione nell'uso integrato di tutte le tecnologie per conoscere e per comunicare, nella loro dimensione di collaborazione e condivisione proprio perché permette di coniugare gli aspetti culturali e quelli esistenziali in una ricerca di nuove prospettive della conoscenza legate anche al lavoro insieme ad un gruppo, i cui componenti sono necessariamente portatori di punti di vista altri.

Nell'utilizzo collaborativo e cooperativo delle tecnologie, sempre nella prospettiva di un'idea costruttivista del sapere, è quindi presente in modo molto forte, insieme alla dimensione della condivisione, anche quella della scoperta di nuovi saperi, di nuovi modi di leggere e interpretare il sapere e di vivere le relazioni, auspicando un sempre più diffuso modello interculturale di approccio cognitivo e relazionale.

Nell'ambito della città educativa, è possibile individuare diverse tipologie di apprendimento ipotizzabili con l'uso delle tecnologie³²:

- *imparare cercando*: le caratteristiche dell'ipertesto favoriscono la motivazione alla ricerca e l'applicazione di originali strategie euristiche; in questa tipologia di apprendimento è possibile scegliere cosa imparare, come impararlo, favorendo così lo sviluppo di percorsi autonomi di conoscenza e scoperta;
- *imparare facendo*: è la tipologia di apprendimento tipica del laboratorio legata ad apprendimento che si compie manipolando gli oggetti della conoscenza, è l'apprendimento sostenuto dai cognitivisti, dove è il soggetto a dare significato al sapere che sta producendo;
- *imparare simulando*: nell'apprendimento esperienziale è prevista una esperienza diretta di quello che dobbiamo apprendere, divenendo esperienza percettiva e motoria. Le tecnologie permettono di simulare ambienti e situazioni di cui è difficile avere una esperienza diretta. E' possibile perciò un apprendimento esperienziale all'interno di alcune situazioni non vissute realmente

scuola, Carocci editore, Roma, 2006 (I ediz.1999), p. 54.

³² Cfr Fabbri, op. cit.

- ma simulate attraverso le tecnologie;
- *imparare giocando*: le dinamiche sono molto simili a quelle del precedente, permette di modificare la realtà attraverso il gioco che simula situazioni con la componente aggiuntiva del divertimento che influisce positivamente sull'apprendimento. Questo tipo di apprendimento non è solo importante dal punto di vista relazionale, ma anche cognitivo perché favorisce lo sviluppo del pensiero logico-strategico. E' possibile imparare divertendosi modificando il contesto virtuale in cui ci si sta muovendo.

La sfida attuale dell'uso delle tecnologie in ambito educativo e formativo è rappresentata non solo dalla necessità di una maggiore alfabetizzazione e uso diffuso di questi strumenti, ma soprattutto di un loro sfruttamento per l'attivazione dei livelli superiori di apprendimento (le possibilità di collaborazione e condivisione, lo sviluppo delle dimensioni espressive, ...). Questo aspetto in realtà non è nuovo, era già evidente nelle pubblicazioni che possono apparire più datate e che, nel considerare le potenzialità delle tecnologie, non potevano certamente immaginare l'effettiva evoluzione raggiunta anche solo in un decennio.

La ricerca e la realizzazione di un modello costruttivo del sapere non è auspicabile solamente per gli utenti di un servizio, ma vale anche per tutti coloro che progettano e realizzano il servizio stesso: pedagogisti, educatori, formatori e tutti quelli che partecipano al servizio educativo, e che utilizzeranno le tecnologie come strumento operativo di lavoro, intensificando le relazioni necessarie per far sì che possa essere realizzato.

Nella prospettiva di una città che decide consapevolmente di essere educativa e che quindi sceglie di organizzare e strutturare i suoi servizi secondo un modello di rete, le TIC favoriranno sul versante dell'apprendimento un modello di conoscenza costruttiva e individualizzata delle opportunità formative del territorio, nonché la capacità di vivere e saper sfruttare a proprio vantaggio un modello formativo che prevede la contemporanea partecipazione a più agenzie; sul versante della socializzazione, le TIC invece favoriranno una rete di relazioni e scambio legata ai propri interessi personali, anche in uno scenario sociale che spesso appare, soprattutto dal punto di vista comunicativo e relazionale, destrutturato e a volte consumistico nella gestione delle relazioni affettive.

2 Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione

Tutto questo a prescindere dall'effettivo utilizzo delle tecnologie per realizzare i progetti di città educativa.

Nel caso specifico di questa ricerca, si analizzeranno successivamente alcuni modelli di applicazione delle TIC nell'ambito di progetti di città educativa.

3 La riflessione su scuola e città nella politiche formative

“L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento. La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi.”
(Costituzione della Repubblica Italiana - Artt. 33 e 34)

“Gli Stati parti riconoscono il diritto del fanciullo all'educazione, e in particolare, al fine di garantire l'esercizio di tale diritto in misura sempre maggiore e in base all'uguaglianza delle possibilità: a) rendono l'insegnamento primario obbligatorio e gratuito per tutti; b) incoraggiano l'organizzazione di varie forme di insegnamento secondario sia generale che professionale, che saranno aperte e accessibili a ogni fanciullo, e adottano misure adeguate come la gratuità dell'insegnamento e l'offerta di una sovvenzione finanziaria in caso di necessità; c) garantiscono a tutti l'accesso all'insegnamento superiore con ogni mezzo appropriato, in funzione delle capacità di ognuno; d) fanno in modo che l'informazione e l'orientamento scolastico e professionale siano aperte e accessibili a ogni fanciullo; e) adottano misure per promuovere la regolarità della frequenza scolastica e la diminuzione del tasso di abbandono della scuola.”
(Convenzione sui diritti dell'infanzia - Art. 28)

Il dibattito sulle istituzioni educative e sulle modalità con cui è possibile educare, si è arricchito moltissimo negli ultimi quarant'anni, dando vita alla consapevolezza di come il quadro dell'offerta formativa vada normato e regolato.

Il territorio può assumere le caratteristiche di miniera di risorse formative o di prigione che ci ingabbia in situazioni che rispondono a logiche diverse da quelle educative. È l'enfasi, l'idea di fare del territorio un sistema che lo connota positivamente. Vanno evitate le polarizzazioni, che annullano la logica del sistema in cui ogni componente ha un preciso ruolo, e le casualità, che corrispondono alla negazione di ogni tipo di programmazione dell'intervento educativo.

A partire dagli anni Sessanta, un primo elemento di innovazione nelle politiche formative è rappresentato dall'idea che il territorio (cioè tutte le opportunità strutturate o meno di tipo culturale e/o ambientale presenti al di fuori della scuola, a cui è riconosciuta una valenza formativa) possa affiancarsi alle tradizionali agenzie educative (scuola e famiglia).

L'idea di un territorio come agenzia educativa si consolida nell'affermazione che esista una vera e propria città educativa, vale a dire che, a vario titolo e con modalità differenti, la città è una vera e propria agenzia educativa, che può strutturare un'azione pedagogica per i suoi abitanti, non necessariamente limitata all'età dello sviluppo. Si fa strada quindi in modo sempre più dirompente l'idea che l'educazione sia un processo che dura tutta la vita e che va esteso anche a luoghi e strumenti tradizionalmente non considerati educativi.

Le nuove tecnologie che, a fronte di un loro inserimento in ambito educativo basato su una riflessione dal punto di vista pedagogico e didattico attenta a costi e benefici, permettono di ampliare la quantità e la qualità degli interventi formativi, in quanto possono facilitare l'accesso alle informazioni e la comunicazione, contribuiscono in modo considerevole alla realizzazione della Società della conoscenza¹, pedagogicamente intesa.

Per chiudere il quadro dei cambiamenti che hanno messo seriamente in discussione il sistema formativo tradizionale, non si può non accennare al tema della diversità, da identificare non solo come presenza nel nostro territorio nazionale (tradizionalmente considerato omogeneo, ma che in

¹ Con l'espressione Società della conoscenza (o dell'apprendimento, learning society) si intende la caratterizzazione assunta dai processi di conoscenza in questo ultimo decennio, che valorizzano la cultura immateriale e l'acquisizione di competenze, del know how, cfr. par. 3.4.

realtà ha sempre visto al suo interno differenziazioni significative, come Nord-Sud, borghesia-proletariato, ecc.) di persone provenienti da altre culture, che qui decidono di vivere e radicare la propria esistenza, ma anche come una crescente realtà di valori estremamente differenziati tra coloro che tradizionalmente diversi non vengono considerati. La mancanza di punti di riferimento socialmente condivisi disorienta non solo i singoli, ma anche le istituzioni che si devono riorganizzare secondo nuove politiche formative.

3.1 Nasce il tempo pieno: il territorio entra a scuola

Diversamente dalla prospettiva già affrontata precedentemente in questo lavoro di ricerca², la sperimentazione del modello didattico del tempo pieno all'inizio degli anni Settanta inaugura all'interno dell'ambito scolastico l'entrata del territorio, novità che è uno degli elementi cardine di questo processo di riforma.

Il territorio entra a scuola principalmente per garantire a tutti il diritto allo studio, cioè come impegno a far accedere tutti alle medesime opportunità educative, per abbattere le differenze tra chi può, chi ha a disposizione, grazie all'ambito familiare, un numero maggiore di occasioni formative e può usufruire di un supporto nell'attività di studio e chi, invece, arrivato a casa, trova un ambiente povero, spoglio di opportunità e stimoli.

Il tempo pieno però non nasce solo con finalità di riscatto sociale: il maggior tempo a disposizione e la volontà di modificare profondamente il modello scolastico tradizionale stimolano la ricerca di nuove strategie didattiche.

Il territorio sarà sfruttato anche per sperimentare l'acquisizione di contenuti e competenze con modalità diverse, originali, sfruttando soprattutto strategie di tipo laboratoriale.

Ai suoi esordi il tempo pieno è rappresentato da una generalizzazione del doposcuola³, esperienza innovativa nata durante gli anni Sessanta, e da una routine scolastica in cui esiste ancora una gerarchia delle materie e dei ruoli degli insegnanti: inizialmente quindi il tempo pieno è un dato di fatto, ma solamente come estensione oraria e non come principi

² Cfr paragrafo 1.1.

³ cfr De Bartolomeis, Scuola a tempo pieno, op.cit.

pedagogici nuovi messi in campo.

Il tempo pieno si rivela una necessità per una scuola che voglia assolvere a tutte le funzioni che le sono proprie e proporre le attività con i giusti tempi.

In realtà il fattore tempo è solo uno degli elementi da riformare alla luce delle carenze della situazione di fatto vissuta quotidianamente⁴: una vera scuola a tempo pieno significa non solo modificare i processi di insegnamento apprendimento e valutazione, ma anche coinvolgere nella riflessione i mutamenti extrascolastici, della società e uscire quindi dall'ambito dei problemi puramente educativi. L'elemento innovativo che può segnare la svolta è considerare la scuola come centro d'istruzione programmata in un contesto urbanistico oggetto di progettazione, un'appartenenza cioè che lo apra a rapporti stabili con il territorio⁵.

Il dialogo con il territorio vede come protagonisti i Comuni che rappresentano il principale interlocutore per il loro contemporaneo ruolo di gestori dell'offerta formativa territoriale, di cogestori diretti (almeno inizialmente) del modello didattico del tempo pieno e come garanti della cultura e delle istanze locali.

La presenza continua dell'ente locale, prima per la gestione diretta del modello scolastico, poi per l'offerta formativa tramite le agenzie di territorio, rende la scuola a tempo pieno una istituzione educativa della città, in dialogo costante con la comunità. È una scuola che sa gestire meglio le diversità proprio per i tempi più distesi e per la differenziazione delle attività offerte⁶. È la scuola che fa spostare il baricentro dell'intervento statale dall'ottica assistenzialista (dell'obbligo scolastico) al diritto allo studio inteso come diritto alla formazione completa dell'individuo secondo le sue personali peculiarità.

In una fase più avanzata della riflessione vengono approfondite le modalità attraverso cui si attua questo collegamento sistematico con l'esterno della scuola e quindi con il territorio, inteso come spazio educativo ricco di esperienze e opportunità che a scuola non è possibile

⁴ Ibidem, p.63.

⁵ Ibidem, p.109.

⁶ Cerini, Mitico (?!) tempo pieno, disponibile all'indirizzo www.edscuola.it/archivio/riformeonline/mitico_tempo_pieno.htm

ricreare, sia dal punto di vista delle conoscenze che della socializzazione nella convinzione che la scuola non è un'istituzione autosufficiente⁷.

L'uscire dalla scuola deve rappresentare un'esperienza non occasionale, improvvisata, bensì programmata in modo preciso nell'attività scolastica e deve essere occasione per fare ricerca nella scuola e sviluppare contenuti interdisciplinari. De Bartolomeis⁸ collega questa necessità di ampliamento degli spazi utilizzati dalla scuola al fatto che il fabbisogno individuale non coincide con il fabbisogno scolastico e che esistono quindi dimensioni educative che la scuola non soddisfa e non può soddisfare. La scuola deve conoscere tale scarto tra il fabbisogno educativo della persona e la scuola, spazio lasciato all'individuo e alla famiglie. Questo scarto educativo non scolastico è soddisfatto da altre agenzie formative, con cui la scuola si deve mettere in contatto.

Relativizzare il proprio ruolo rispetto all'educazione e formazione dell'individuo è per la scuola un vantaggio solamente se si mette in contatto con le altre realtà formative. Sapere di non essere sufficienti ad educare un individuo è un segnale positivo dell'istituzione e serve per tessere le relazioni.

Durante la sperimentazione si delinea quale sia l'altro elemento di rinnovamento, oltre al collegamento con il territorio, per l'attuazione del modello didattico del tempo pieno: un utilizzo ampio e diffuso della metodologia dei laboratori, cioè una cultura produttiva del fare: il soggetto non è solo passivo ma partecipa attivamente all'attività scolastica, interagendo anche con i suoi interessi e caratteristiche personali. La metodologia dei laboratori è strettamente correlata all'integrazione tra scuola e territorio perché costituisce uno spazio di condivisione metodologica tra la scuola e l'extrascuola.

Il maggiore richiamo posto dal modello del tempo pieno alla formazione globale dell'individuo, in opposizione ad un modello assistenzialista di obbligo scolastico, amplia la riflessione sulla differenza esistente tra educare e fare scuola⁹. Come già sottolineato la scuola non assolve a tutte

⁷ De Bartolomeis, *Fare scuola fuori della scuola*, Stampatori editore, Torino, 1980, p. 7-10.

⁸ *Ivi*, p.16 e segg.

⁹ *Ivi*, p.36 e segg.

le funzioni formative e, perciò, alcune della attività fondamentali non possono avvenire all'interno della scuola. È il fuori della scuola, è il territorio locale, il quartiere in prima istanza, i servizi della città, i beni culturali, che assolve questa funzione e con cui bisogna aprire un dialogo formativo. La natura e l'entità di questo dialogo vanno valutate relativamente ad ogni singola realtà, ad ogni singola scuola in quanto è l'unica a conoscere la realtà locale, il territorio e le opportunità formative che esso promuove.

Il territorio si connota di conseguenza non solo come uno spazio di vita, più precisamente come un'area fisica-economica, ma anche come il luogo del coordinamento di tutte le realtà significative (istituzioni, risorse, servizi e attività produttive) e quindi anche con una caratterizzazione sociale e culturale.

La scuola a tempo pieno si caratterizza dunque per due linee principali di cambiamento: tendere verso una scuola aperta e sperimentale, cioè una scuola che si configuri come comunità sociale e come casa della cultura¹⁰.

La scuola sarà vera comunità sociale solo quando il territorio sarà inteso come polo di interazione sociale, perché ambiente di vita di chi vive la scuola e perché la scuola deve essere oggetto di controllo sociale, nonché quando la scuola si impegnerà a introdurre uno stile di lavoro tra allievi e adulti in cui siano predominanti le dimensioni della collaborazione e della cooperazione.

La scuola sarà vera e propria casa della conoscenza quando sarà un luogo dove la conoscenza si fa e non solo si trasmette, dove sia consueto lo stile sperimentale, in modo da garantire pari opportunità educative.

Il fine ultimo del raccordo tra istituzioni è la formazione completa e migliore possibile dell'individuo come singolo e come gruppo, che prende consapevolezza di fare parte di una realtà ampia, composta però da più componenti. Ognuna di queste, ogni agenzia educativa deve contribuire per gli aspetti che le competono.

Per quanto riguarda la scuola, grazie al modello del tempo pieno ampiamente sperimentato ed estremamente attuale, possiamo concludere

¹⁰ Frabboni, Lodini, Manini, *La scuola di base a tempo lungo*, op. cit., p. 13 e segg.

che il raccordo con il territorio si realizza entrando all'interno in una logica di rete territoriale e ampliando i propri contenuti ad una dimensione locale, caratterizzata rispetto all'ambiente di appartenenza, e i propri orizzonti ad una visione della formazione che non si conclude a scuola e nel tempo della scuola.

3.2 Il territorio è presente nei programmi vigenti a scuola

Dopo una stagione di sperimentazione e iniziative fortemente innovative caratterizzata dall'approvazione di leggi fondamentali come la legge 18 marzo 1968, n. 444 (che istituisce la scuola materna statale), la legge 24 settembre 1971, n. 820 (che avvia il tempo pieno "statale"), la legge 6 dicembre 1971, n. 1044 (che istituisce gli asili nido) e, infine, la legge 4 agosto 1977, n.517 (che abolisce gli esami di riparazione e fissa le norme per la valutazione degli studenti), il territorio consolida il suo ruolo di agenzia educativa e si conferma per il legame che lo lega alla scuola, tanto da obbligare il legislatore a inserirlo nei programmi della scuola dell'infanzia e della scuola dell'obbligo¹¹.

*Particolare attenzione dovrà essere prestata dal collegio dei docenti e dal consiglio d'istituto alla rilevazione delle esigenze manifestate dalla comunità sociale entro la quale la scuola sviluppa la sua azione [...]*¹².

Per la prima volta nei programmi scolastici ministeriali si parla di compartecipazione educativa tra scuola, famiglia e altre istituzioni educative: la scuola non è più considerata quindi come un ecosistema autosufficiente e portatore di una cultura autonoma e sufficiente per formare un cittadino.

La domanda di educazione può essere soddisfatta quando la famiglia, la scuola e le altre realtà formative cooperano costruttivamente fra loro in un rapporto di integrazione e di continuità. E' quindi utile avere presenti

¹¹ I testi di legge relativi ai programmi dei diversi gradi scolastici sono: Decreto Ministeriale 9 febbraio 1979 Programmi scuola media inferiore, DPR 104 del 12/02/1985 Programmi Scuola Elementare, Decreto Ministeriale 3 giugno 1991 Nuovi Orientamenti Scuola Materna.

¹² DM 9 febbraio 1979, Parte III, art. 4, cit.

*tutte le possibili interazioni esistenti fra i vari contesti educativi, poiché una prospettazione che li considerasse isolatamente risulterebbe parziale e fuorviante*¹³.

La collaborazione con la famiglia è data dagli organi collegiali, in cui vengono definite la programmazione educativa e didattica dell'attività scolastica, mentre quella con le altre istituzioni è appena accennata, riconoscendo appunto la necessità di un lavoro comune senza che però ne vengano definite le modalità.

Nello specifico, il territorio è presente nei programmi principalmente rispetto a quattro aspetti:

- come dettato costituzionale;
- come elemento dell'ambiente di cui quella scuola fa parte;
- come dato di fatto di cui gli alunni sono portatori;
- come elemento di analisi e come contenuto che necessita di una analisi.

Il dettato costituzionale è il primo articolo di tutti e tre i programmi, fa riferimento alla Costituzione e in particolare all'articolo 3, *è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese*¹⁴, e all'articolo 34, *la scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita*¹⁵.

La scuola si inserisce in un contesto nazionale e perciò, già a partire dalle sue premesse, non sceglie autonomamente i propri obiettivi, che vengono decisi a livello nazionale esternamente alla scuola.

La scuola, in secondo luogo, non solo è un'istituzione che segue le indicazioni del governo centrale, ma anche è inserita e, quindi, influenzata

¹³ Decreto Ministeriale 3 giugno 1991, Parte I, art. 4.

¹⁴ Legge 27 dicembre 1947, Costituzione della Repubblica Italiana, art. 3, §2.

¹⁵ Legge 27 dicembre 1947, Costituzione della Repubblica Italiana, art. 34, § 1 e 2.

dal contesto sociale nel quale è inserita sia dalla macro tendenze sociali, sia dalle opportunità del territorio comunale e regionale di appartenenza dell'istituzione scolastica.

Per quanto riguarda le macro tendenze sociali, esse sono meglio definite nei programmi della scuola dell'infanzia, probabilmente per un fatto cronologico, essendo stati pubblicati dodici anni dopo i programmi della scuola media, periodo storico in cui alcuni trend si erano definiti in modo più preciso, e probabilmente anche perché la scuola dell'infanzia è storicamente più legata e attenta alle istanze del territorio. I trend individuati sono quattro:

- la società che si modifica in modo molto rapida;
- la diffusione dei linguaggi mass-mediali;
- la diffusione dei mezzi informatici
- la convivenza multi-culturale e pluri-etnica.

Le tendenze esplicitate nelle premesse dei Nuovi Orientamenti danno a tutta l'attività didattica un taglio preciso, dichiarano quanto sia necessario fare attenzione a quello che accade nel mondo in generale e nel territorio prossimo in particolare, anche nell'ambito delle singole discipline.

La scuola elementare valorizza nella programmazione educativa e didattica le risorse culturali e ambientali e strumentali offerte dal territorio e dalle strutture in esso operanti, e nello stesso tempo educa il fanciullo a cogliere il valore dei processi innovativi come fattori di progresso della storia.

La vita scolastica ed extra scolastica ed i mezzi di comunicazione di massa offrono occasioni continue di un confronto vario e pluralistico.¹⁶

La società italiana è attualmente caratterizzata da ampie, profonde e contrastanti trasformazioni che, rifrangendosi in maniera differenziata nei diversi contesti storici, sociali e culturali del Paese, configurano una peculiare condizione di complessità, i cui indicatori emergenti richiedono una attenta considerazione. [...] E' anche in tale insieme di riferimenti che si definiscono il compito e la funzione della scuola materna italiana nello

¹⁶ DPR 104 del 12/02/1985 Programmi Scuola Elementare, cit., Premessa.

*sviluppo della nostra comunità nazionale*¹⁷.

Il modello della scuola istruttiva che impartisce contenuti sempre uguali anno dopo anno non ha quindi più ragione di esistere, poiché è il dettato legislativo che impone un altro modo di lavorare agli insegnanti.

Il terzo punto è relativo alla attenzione posta dai programmi alle caratteristiche degli alunni e alla cultura di cui si fanno portatori, caratteristiche che si devono tenere in considerazione durante la programmazione educativa e didattica e che vanno considerate fonte di arricchimento della vita scolastica.

*Il fanciullo, quando inizia la sua esperienza scolastica, ha già accumulato un patrimonio di valori e di esperienze relative a comportamenti familiari, civili, religiosi, morali e sociali*¹⁸.

*La famiglia rappresenta il contesto primario nel quale il bambino, apprendendo ad ordinare e distinguere le esperienze quotidiane e ad attribuire loro valore e significato, acquisisce gradualmente i criteri per interpretare la realtà, struttura categorie logiche ed affettive, si orienta nella valutazione dei rapporti umani e viene avviato alla conquista e alla condivisione delle regole e dei modelli delle relazioni interpersonali attraverso l'interiorizzazione delle norme di comportamento e la loro progressiva strutturazione in un sistema di valori personali e sociali. Inoltre, sulla base delle esperienze di comunicazione e di relazione, costruisce le sue capacità linguistiche fino allo sviluppo dei processi simbolici e delle abilità espressive*¹⁹.

Il territorio, infine, viene riconosciuto come contenuto da analizzare e conoscere. Nell'ambito della scuola elementare e media inferiore viene individuata una disciplina dedicata a questo ambito di conoscenza: per la

¹⁷ Decreto Ministeriale 3 giugno 1991, Parte I, art. 1.

¹⁸ DPR 104 del 12/02/1985 Programmi Scuola Elementare, cit., Premessa generale, art. 1.

¹⁹ Decreto Ministeriale 3 giugno 1991, Parte I, art. 4, cit.

prima gli studi sociali, per la seconda l'educazione civica.

Così viene introdotto il programma di studi sociali nei programmi della scuola elementare: *poiché la scuola elementare si propone di porre le basi per la formazione del cittadino e per la sua partecipazione attiva alla vita sociale, politica ed economica del Paese, è essenziale che essa fornisca gli strumenti per un primo livello di conoscenza dell'organizzazione della nostra società nei suoi aspetti istituzionali e politici, con particolare riferimento alle origini storiche e ideali della Costituzione*²⁰.

Mentre i programmi della scuola media inferiore dichiarano che: *funzione dell'educazione civica a partire dai suoi primari motivi di educazione morale e civile, è quella di far maturare il senso etico come fondamento dei rapporti dei cittadini, di rendere coscienti del compito storico delle generazioni e dei singoli, di promuovere una concreta e chiara consapevolezza dei problemi della convivenza umana ai vari livelli di aggregazione comunitaria, guidando l'alunno a realizzare comportamenti civilmente e socialmente responsabili. A tal fine l'insegnamento dell'educazione civica si giova sia della riflessione sulle situazioni emergenti nella stessa vita scolastica, sia di informazioni essenziali ma precise sulle forme di organizzazione civile e politica della società a livello locale, regionale, nazionale, internazionale, viste come risultanti di un processo storico pervenuto a formulazioni giuridiche positive e come presupposto per ulteriori sviluppi. L'ambiente e il territorio è da conoscere attraverso uscite nel territorio e ricerche di ambiente, presenti ed indicate in tutti programmi*²¹.

Si può quindi concludere che a inizio anno Novanta il territorio è presente in tutti i programmi della scuola di base: la presenza nel testo di legge è il riconoscimento di come ormai il territorio sia un dato ineliminabile della vita scolastica. La piena integrazione scuola-territorio rimane però un obiettivo a cui la comunità educativa continuare a tendere, muovendosi ancor più nella direzione di un'attenta analisi dei bisogni formativi e del lavoro collaborativo tra servizi educativi per potervi rispondere in modo sempre più adeguato.

²⁰ DPR 104 del 12/02/1985 Programmi Scuola Elementare, cit.

²¹ DM 9 febbraio 1979, Parte IV, art. 2, cit.

3.3 Il sistema scuola-territorio si amplia: nasce la città a misura di bambino

Finora le risorse formative locali non legate all'ambito scolastico e il loro eventuale coordinamento da parte dell'ente locale sono state definite con l'espressione *territorio*.

La riflessione teorica si è spinta oltre arrivando a definire tutta la città, e quindi non solo le opportunità educative, come spazio educativo. La città si caratterizza per non poter non essere educativa perché è luogo di scambio continuo di relazione e di comunicazione. "La città fa parte di quelle istituzioni secondarie – nel senso di Kardiner – che sono prodotte dall'uomo, secondo la sua psiche collettiva, e che, in funzione della loro funzione educatrice rafforzano o indeboliscono i diversi valori della civiltà"²².

Le opportunità che la città può offrire possono essere sia di segno positivo sia negativo e si concretizzano in primo luogo in un'offerta di tipo istituzionale, scolastico o extrascolastico, ma anche come occasioni variegata, differenziate e complesse, sociali e culturali. In secondo luogo la città attiva le condizioni necessarie a fare città, cioè esplicita al meglio le funzioni politiche, sociali, culturali e giuridiche della città²³.

Nelle sue opportunità educative di segno negativo, la città si caratterizza come spazio di isolamento, dove i luoghi frantumati e scollegati impediscono gli scambi e la partecipazione. Il paesaggio urbano disordinato e senza caratteristiche particolari rende la città un luogo senza confini, che impedisce la costruzione del senso di appartenenza. Da questo quadro non è esclusa la dimensione del tempo, in quanto i ritmi della città sono ripetitivi fin quasi a rendere tutto immobile; il futuro in questo senso viene immaginato come uguale e conosciuto, per cui la città si trasforma in un luogo senza storia, che nega la formazione di un senso storico degli eventi e al contrario favorisce un'idea fatalista del futuro.

Nella città senza riferimenti spaziali e temporali, quasi come in un deserto, si perde il senso della distanza e si vivono quindi sensazioni

²² Pinto Minerva, La città come progetto pedagogico, in Frabboni, Guerra (a cura di), La città educativa, op. cit., p. 49.

²³ Laneve, L'ipotesi di una "città educante", in Frabboni, Guerra (a cura di), op.cit., p. 71.

contemporaneamente di soffocamento e di disorientamento. Se queste caratteristiche valgono e sono dannose per gli adulti, ancor più lo saranno per l'infanzia e l'adolescenza in quanto intervengono su un soggetto che deve ancora costruire la sua identità e che quindi è fortemente condizionato dalle caratteristiche dell'ambiente in cui cresce²⁴.

Uscendo dalla metafora, ciò che in città è contraddistinto dalla negatività è la possibilità di movimento, che è solo guidato e controllato dagli adulti per i bambini e, successivamente, nell'adolescenza, con la conquista dell'autonomia, motorizzato; di segno negativo è anche il movimento nell'attività sportiva, dove è prevalentemente di tipo agonistico e non formativo. Negativa anche la dimensione dei servizi quando sono caratterizzati dall'equazione privato e a pagamento corrispondente a efficiente, mentre pubblico e gratuito equivalente a scarsamente pubblicizzato e utilizzato, soprattutto da chi ne avrebbe maggiore bisogno²⁵.

La sfida per la città come luogo educativo è quindi quella di far emergere e potenziare le opportunità formative di segno positivo, contenendo le conseguenze delle dimensioni negative descritte.

Le opportunità di segno positivo sono già presenti, anzi la città è piena di occasioni più o meno strutturate di formazione, legate alle logiche del mercato o al mondo del non profit o ancora all'opera di enti istituzionali.

La città è depositaria della memoria storica conservata in archivi, biblioteche e musei e nella forma stessa della città; è spazio estetico, perché si coltiva il senso del bello; è centro di sviluppo culturale perché è il luogo dove si attiva la ricerca scientifica, l'innovazione tecnologica e la produzione artistica; è un luogo di relazioni sociali che si intrecciano in tanti punti di incontro e infine è luogo di esperienze interiori, vissute in edifici di culto, nella comunità e nei luoghi del volontariato²⁶.

In questo panorama così eterogeneo, l'unica istituzione che può governare e gestire il panorama formativo è l'ente locale²⁷, che può non solo individuare fra le opportunità del territorio quelle effettivamente

²⁴ Pinto Minerva, op. cit., p 50-51.

²⁵ Bertolini, op. cit., p.47-50.

²⁶ Tizzi, La città come spazio educativo e scolastico, in La città educante, op. cit., p.86-87.

²⁷ Frabboni, Guerra, Scurati, op. cit., p.95.

formative, ma anche promuovere e sponsorizzare quelle che garantiscono uno standard alto di qualità educativa. All'ente locale perciò spetta il coordinamento dell'offerta formativa del territorio, cioè deve fare in modo che tutte le aree formative siano garantite e deve stimolare gli enti preposti a organizzare tali attività dove non sono state ancora attivate.

Per ottenere una città educativa bisogna lavorare perché non solo le agenzie educative propriamente dette si organizzino in un sistema, ma perché tutta la città diventi consapevolmente educativa. Rispetto alla definizione data inizialmente la città deve arricchirsi di un ruolo ulteriore, deve diventare soggetto educativo²⁸. Mentre prima era solo oggetto educativo, in quanto spazio in cui muoversi e contenuto da fruire, ora deve diventare appunto soggetto e quindi agenzia educativa a pieno titolo, deve darsi una progettualità e organizzare attività specifiche. Questa trasformazione sarà possibile nel momento in cui, proponendo la città come obiettivo di riflessione pedagogica, non la considereremo più come un elemento neutro, dato per scontato, ma come un oggetto di conoscenza, di riflessione e di intervento²⁹.

Una prima attività che la città può proporre in questa direzione è la predisposizione di curricoli articolati in unità didattiche che permettano di analizzare la città nei suoi diversi aspetti. Queste attività potrebbero poi confluire in progetti didattici interdisciplinari sulle varie tematiche relative ai fenomeni urbani. Lo studio della città quindi si offre come una preziosa opportunità per riflettere sulla sua organizzazione, sulle sue dinamiche di cambiamento e sui tanti modi in cui è possibile comunicare al suo interno. L'acquisizione di una conoscenza approfondita della città favorisce l'assunzione di comportamenti responsabili di protezione e di cura verso la città stessa e sollecita anche ad avere un ruolo attivo nella individuazione dei problemi e nella proposta di soluzioni³⁰.

Per caratterizzarsi come intenzionalmente educativa la città deve esprimere una forte identità e deve definire in modo preciso le proprie funzioni in relazione alla sua storia e alle sue caratteristiche. Il ruolo dell'ente locale si ripresenta come elemento determinante: è la Giunta che

²⁸ Gennari, *Architetture della città educante*, in *La città educante*, op. cit., p.135.

²⁹ Pinto Minerva, op. cit, p.57.

³⁰ Ivi, p.58.

deve essere capace di proporre cambiamenti coerenti con questa identità. Una vera città quindi è una città che si caratterizza sempre per essere una comunità.

In secondo luogo va assicurato ad ogni cittadino il "diritto alla città", cioè la possibilità per tutti i cittadini di poter godere di tutte le opportunità offerte sia dai servizi tradizionali sia da quelli moderni e della possibilità di usarne gli spazi, dando valore a ciò che è pubblico e potendo così percepire la città come un luogo a cui si appartiene. Va infine potenziata la possibilità di esprimere il proprio parere e di intervenire sulle scelte che la città fa³¹.

A livello nazionale, nella realtà istituzionale l'idea di città educativa ha visto approvati i primi provvedimenti utili nel 1997, con il "Piano d'azione del Governo italiano per l'infanzia e l'adolescenza" che ha costituito il primo cambiamento legislativo, ma anche culturale. Il suo principio ispiratore è la volontà di impostare una strategia globale per lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva, con un approccio integrato che assicuri una stretta collaborazione tra Stato ed Enti Locali.

In concreto, l'attenzione è rivolta alla qualità delle relazioni familiari ed extrafamiliari dei bambini e degli adolescenti, alla possibilità per loro di partecipare ad alcuni processi decisionali e di essere correttamente informati su quanto accade intorno a loro. Inoltre, è dato ampio spazio alle misure che possono migliorare la qualità della vita urbana, segnalando così un nuovo modo di considerare le esigenze di bambini e bambine.

Il Piano ha aperto la strada a numerosi altri provvedimenti, tra cui la legge 28.8.1997, n.285 "Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza", che ha come obiettivo lo sviluppo, attraverso interventi innovativi, di condizioni che consentano di promuovere positivamente i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza e di assicurare un adeguato processo di sviluppo umano che porti alla costruzione di personalità compiute.

La legge richiede alle Regioni e agli Enti Locali di assumere una politica

³¹ Laneve, op. cit., p.72 e segg.

complessiva che favorisca le giovani generazioni, perché queste iniziative non sono più considerate un settore delle politiche assistenziali, e propone il miglioramento del panorama dei servizi del territorio sia in ambito scolastico che extrascolastico ed ha il merito di parlare di autonomia dei ragazzi e della loro identità come cittadini. e di conseguenza che potessero avere una valenza propositiva ed educativa.

Vengono avviati, dalla legge, percorsi di partecipazione delle associazioni e delle istituzioni, perché contribuiscano direttamente all'elaborazione dei piani d'intervento, non limitandosi alla sola esecuzione. Il rispetto dei diritti dei bambini sottolinea l'intreccio tra solidarietà sociale e compatibilità ambientale.

Questa legge rappresenta per gli enti locali un importante strumento per realizzare interventi a favore dell'infanzia nelle città; infatti fornisce la possibilità materiale, attraverso finanziamenti, e gli strumenti legislativi per migliorare la realtà educativa locale: diversamente, questi progetti, che trovano il loro valore nella concretezza della realizzazione, non avrebbero alcun significato.

Sempre a livello nazionale, nell'ambito dello stesso Piano di Governo, è stato avviato il progetto "Città sostenibili delle bambine e dei bambini", con cui si è inteso promuovere e sostenere una nuova cultura di governo delle città, che valuti ed avvii progetti per modificare la città, con la convinzione che, se sarà adatta ai bambini, lo sarà maggiormente per tutti.

La sostenibilità ha una valenza fortemente locale e richiede un grosso sforzo partecipativo: accanto ai provvedimenti, va rafforzata una diversa cultura dell'infanzia, basata sul riconoscimento dei bisogni e delle esigenze dei bambini e, soprattutto, sulla necessità di una loro concreta partecipazione alla vita della comunità sociale.

Per rafforzare il significato del progetto, è stato istituito nel 1998 il "Riconoscimento di città sostenibili delle bambine e dei bambini": tale marchio intende promuovere e sostenere l'impegno delle amministrazioni che si muovono nella direzione della sostenibilità, in particolare del miglioramento della vita urbana dei minori.

A livello locale, invece, la progettazione della città educativa da parte degli Enti locali si è espressa principalmente secondo due caratterizzazioni principali:

3 La riflessione su scuola e città nella politiche formative

- 1) l'organizzazione di sistemi di servizi (Comune di Bologna, di Casalecchio di Reno, di Modena, ecc) coordinati dagli stessi Enti Locali;
- 2) la creazione di un laboratorio specifico da parte dell'Ente Locale, che coordinasse tutti gli interventi di trasformazione della città, detto il laboratorio "Città dei bambini" (Comune di Fano, ecc.).

Queste due tipologie di progettazione della città educativa non sono in contrapposizione tra loro e anzi non è da escludere la contemporanea presenza di entrambe nel medesimo territorio (es. Comune di Reggio Emilia).

La prima tipologia di progettazione, anche in senso cronologico, si caratterizza per la volontà da parte dell'Ente Locale di organizzare in rete i propri servizi ed eventualmente quelli del privato e del privato sociale, coordinandone l'intervento sul territorio. Nasce storicamente insieme al tempo pieno, in quanto valorizza ancora di più il ruolo di coordinamento degli enti locali³².

La strutturazione di questa tipologia di progetto verrà approfondita successivamente³³ perché è quella scelta dai Comuni oggetto della ricerca; è la tipologia che si presta maggiormente ad essere integrata con l'uso delle tecnologie e che ha nella sua organizzazione un'esemplificazione del concetto di rete.

La finalità principale è quella di coordinare l'intervento educativo nei confronti dell'utenza presente sul territorio, che, pur usufruendo di servizi diversi, ha diritto ad essere oggetto di un progetto pedagogico cittadino unico.

La mancanza di un progetto pedagogico unitario e condiviso fa correre principalmente il rischio, evidente soprattutto nei contesti urbani in cui tale riflessione pedagogica non è presente, che l'utenza, principalmente infantile, passi da un luogo all'altro, per Frabboni³⁴ *da una gabbia all'altra*,

³² Per i riferimenti bibliografici, cfr paragrafo 1,3.

³³ Cfr paragrafo 3.6 e capitolo 4.

³⁴ Cfr su questo aspetto Frabboni, *Emergenza educazione. La scuola in una società globalizzata*, Utet libreria, Torino, 2003; Frabboni, Montanari (a cura di), *La città educativa e i bambini*, F. Angeli, Milano, 2006; Frabboni, *Educare in città*, Editori Riuniti, Roma, 2006.

senza che la comunità faccia emergere e attivi il collegamento che tra i servizi deve esserci, con la conseguenza che l'infanzia si trasforma unicamente in una *gallina dalle uova d'oro*, soggetta alle logiche del mercato e del consumismo.

Il sistema formativo Integrato è costituito sostanzialmente da due componenti: la scuola, nei suoi diversi ordini e gradi, e l'extrascuola, che è formato dai servizi attivati dagli Enti Locali, dal privato sociale dall'associazionismo, nonché dalle chiese e dalle famiglie.

I servizi strutturati dell'extrascuola si possono dividere in servizi monovalenti, che accolgono utenze diverse, ma che basano il loro intervento principalmente su una tipologia d'intervento o su una metodologia particolare, dai servizi polivalenti, che organizzano attività diverse intorno a un preciso target di utenza, e, infine, le aule didattiche informali, cioè le opportunità non istituzionalmente formative del territorio.

Il lavoro di coordinamento dell'Ente Locale dovrà consistere in due azioni principali: in primo luogo, fare in modo che tutte le agenzie del territorio che aderiscono al progetto di rete garantiscano gli standard formativi programmati, pur mantenendo la propria specificità formativa; in secondo luogo, monitorare l'offerta formativa ed eventualmente operare perché vengano attivati nuovi servizi, in modo tale da soddisfare tutte le tipologie di utenza nei diversi bisogni formativi.

La seconda tipologia di progetti per la realizzazione della città educativa è rappresentata dai cosiddetti Laboratori "Città dei bambini". Nascono come un'ulteriore nuova agenzia educativa del territorio, perché abbia per la città e per la sua amministrazione la funzione di "grillo parlante", cioè di coscienza del sindaco e della Giunta³⁵. Il laboratorio attraverso varie iniziative deve fare emergere le problematiche della città ed elaborare proposte da portare all'attenzione degli organi politici competenti che hanno la facoltà di attuarli o meno. La scelta di non attuare le proposte scaturite dal Laboratorio significa però venire meno alla promessa fatta in sede di fondazione della città dei bambini.

³⁵ Tonucci, *La città dei bambini*, Roma-Bari, Laterza, 2002, p. 39 e segg.

Per una città aprire un laboratorio vuole dire aprire un conflitto permanente tra l'adulto e il bambino, in quanto punti di vista differenti e perché, risolti i problemi sollevati, se ne presenteranno sicuramente altri da porre all'attenzione dell'Amministrazione comunale. La funzione educativa del laboratorio è nei confronti degli amministratori di tutti gli assessorati e non solo di quelli interessati dalle politiche dell'infanzia, perché quello che deve cambiare è tutta la filosofia di governo della città. L'apertura del Laboratorio è quindi un intervento di miglioramento non più verso le scuole e i servizi, ma verso i bambini che possano diventare cittadini³⁶.

Il laboratorio "Città dei bambini" si attua dando la parola dei bambini, assegnandogli un ruolo da protagonisti e mettendo gli adulti in un atteggiamento di ascolto, che ovviamente comporta il pensare che i bambini abbiano qualcosa da dire e il metterli in condizione di poterlo fare. Significa quindi aiutarli ad uscire dagli stereotipi di cui sono vittime come gli adulti e riportarli a inventare e a desiderare cose nuove, per poter esprimere i loro desideri e dare i loro contributi. Per la buona riuscita dei progetti sarà necessario l'impiego di operatori specializzati per questo tipo di attività.

Tre sono le attività principali che vengono proposte dai laboratori³⁷:

- 1) *il Consiglio dei bambini (e/o dei ragazzi)*: un consiglio comunale in miniatura formato da bambini e/o da ragazzi, che discute e formula proposte per la gestione della città;
- 2) *la Progettazione partecipata*, dove i bambini progettano concretamente il cambiamento urbanistico della città o di alcune sue parti;
- 3) *i Percorsi sicuri o di mobilità sostenibile*, iniziative in cui, in vari modi si propone ai bambini di spostarsi nei loro percorsi abituali a piedi o in bicicletta (o con mezzi sostenibili) autonomamente e senza gli adulti di riferimento.

Questo tipo di iniziative ha conseguenze rispetto al clima formativo della

³⁶ Rapari, *Costruire la Città dei bambini: un Laboratorio*, in Baraldi e Maggioni (a cura di), *Una città con i bambini*, Donzelli, Roma, 2000, p. 36.

³⁷ Per approfondire le diverse tipologie di progettazione, cfr Schede 1, 2 e 3.

città e delle istituzioni nei confronti di bambini e ragazzi.

Attualmente, in ambito sociale ci sono due tendenze parallele: l'incremento dell'autonomia personale e l'incremento della regolazione sociale, che in riferimento all'infanzia si traducono in un incremento del senso di responsabilità degli adulti e di una conseguente protezione dei bambini, che sfocia però in un maggior controllo e nella maggiore difficoltà nel far emergere la personalità dei bambini.

Per superare questo empasse, nel caso del laboratorio Città dei bambini ci si spinge quasi in un paradosso e cioè a trattare i bambini come più grandi, facendoli partecipare ad esperienze che sono caratterizzate da meccanismi e vissuti tipici degli adulti³⁸. La difficoltà nel promuovere le attività del laboratorio dei bambini sta nel difficile equilibrio tra la protezione dei pericoli e la volontà di stimolare l'autonomia personale dei bambini. I progetti della città ovviamente attivano interventi di promozione dell'autonomia dei bambini visti come attori sociali. Si tratta di vedere come tradurre queste attività in reali processi sociali e che non rimangano solamente forme fittizie di comunicazione tra adulti e bambini. Uno dei modi è sicuramente quello di realizzare le proposte fatte dai bambini³⁹: il vedere attuati i progetti studiati all'interno del laboratorio costituisce un elemento di stupore per i bambini, ma dal punto di vista formativo rappresenta uno stimolo formativo importante e dà credibilità al rapporto adulto-bambino e adulto-ragazzo, dove per adulto si intende anche in generale la società e l'istituzione.

Il senso del progetto "La città dei bambini" è rispondere alla domanda: come può il bambino aiutare noi adulti? Possiamo rispondere a questa domanda solamente se pensiamo che il bambino possa essere pensato come un reale alleato nel cambiamento radicale della città e quindi assumere il bambino come parametro di garanzia di tutti i cittadini sarà è la garanzia che una città adatta ai bambini è una buona città per tutti. Facendo riferimento agli zapatisti che non vogliono separarsi dal Messico

³⁸ Baraldi, Boggi, *La cultura dell'infanzia: come si manifesta e come si osserva*, in Baraldi e Maggioni (a cura di), *op.cit.*, p. 20 e segg.

³⁹ Tonucci, *Se i bambini dicono: dicono: adesso basta!*, Laterza, Roma-Bari, 2002, p.9 e segg.

ma vogliono che vengano riconosciute loro specificità come cultura e territorio, Tonucci⁴⁰ dice che gli indios del mondo sono i bambini perché le loro esigenze non sono cambiate al cambiare dei mutamenti economici e politici della società.

Ed è in questo senso che si può parlare della *città dei bambini* come di uno degli elementi innovativi che possono modificare le politiche formative della prospettiva del Sistema Formativo Integrato.

3.3.1 Città educativa, sostenibile, amica dei bambini e delle bambine: alcune possibili definizioni e tipologie di progettazione e attuazione

È importante fissare brevemente le definizioni che caratterizzano questo ambito di riflessione pedagogica e sociale.

Possiamo definire di **città** un centro abitato esteso territorialmente, notevole sia per il numero di abitanti, sia per la capacità di adempiere a molteplici funzioni economiche, politiche, culturali, religiose e simili.

Possiamo invece dire che una **città** è **educativa** quando è in grado di riconoscere, esercitare e sviluppare una funzione educativa, in aggiunta alle sue tradizionali funzioni: è una città che accetta come obiettivo e responsabilità la promozione, lo sviluppo e l'educazione di tutti i suoi abitanti.

La città educativa considera lo **sviluppo urbano** uno spazio multidimensionale, condiviso dai cittadini e in cui le relazioni si sviluppano in un'atmosfera di mutuo rispetto, tolleranza, informazione e partecipazione, che è l'unica possibile in una società democratica, mentre considera **l'educazione** un processo di crescita e trasformazione che, potenziando le dimensioni della libertà e della cooperazione, porta a vivere appieno la vita. È la città del Sistema Formativo Integrato.

Un breve cenno va fatto al concetto di **città sostenibile** in relazione al fatto che l'attenzione al territorio va anche nella direzione della sua conservazione e tutela. La città sostenibile dunque si può definire come una città capace di soddisfare i bisogni dei suoi abitanti, senza imporre una domanda insostenibile alle risorse naturali e ai sistemi locali e globali; luogo in cui le logiche di mercato non hanno sempre e comunque il

⁴⁰ Ivi, p 235-236.

sopravvento sulle ragioni delle persone; e anche come una "città che assicura a tutti la possibilità di migliorare la qualità della propria vita e raggiungere l'indipendenza e l'autonomia con l'assicurazione che le azioni e i comportamenti di tutti gli attori garantiscono la conservazione dell'ambiente globale con le sue risorse naturali e non rinnovabili e non impediscono le opportunità delle generazioni future di beneficiare delle risorse naturali, economiche, sociali e culturali⁴¹".

Dalla fusione delle due definizioni precedenti, educativa e sostenibile, nasce quella di **città amica dei bambini e delle bambine**: che si configura come una città che considera tra le funzioni principali quella educativa, nel rispetto delle risorse naturali, per poter garantire alle generazioni future di fruirne.

Come già accennato⁴², viene aggiunto **dei bambini e delle bambine** perché viene scelto il bambino come parametro di cambiamento: quando il soggetto in crescita diventa il metro di giudizio per le azioni di cambiamento da parte dell'amministrazione di una città, ciò che viene progettato sarà adatto a tutte le altre categorie della società.

L'espressione "città dei bambini" nasce dall'esigenza di cambiare in ambito politico e decisionale cittadino il parametro di riferimento, si tratta di passare dall'adulto maschio lavoratore al bambino: sceglierlo rappresenta la volontà di cambiare ottica di progettazione e di gestione della città⁴³.

Il bambino come parametro permette di non perdere nessuno e di comprendere all'interno della progettazione tutte le diversità: il bambino diventa quindi il garante di tutte le diversità.

I bambini e le bambine diventano così indicatori della vita urbana e i loro bisogni i parametri per la promozione dello sviluppo sostenibile, nell'attività quotidiana di amministrazione.

I parametri oggettivi di sostenibilità urbana⁴⁴ non sempre danno la possibilità di evidenziare sacche di sottosviluppo ed arretramento oppure luoghi, dove un ambiente migliore è collegato ad un consumo di maggiore

⁴¹ Documento della Conferenza delle Nazioni Unite sugli Insediamenti Umani/Habitat II, tenutasi a Istanbul (Turchia) nel giugno 1996.

⁴² cfr paragrafo 3.3.

⁴³ Tonucci, *La città dei bambini*, op. cit., p.18-20.

⁴⁴ Comune di Modena, Provincia di Modena, *Agenda XXI, Modena e lo sviluppo sostenibile*, Supplemento a *Noi & l'ambiente*, III-IV trimestre 1998.

qualità, perciò legato anche alla conservazione, al riuso, allo scambio e a migliori relazioni sociali.

Il nostro è il “tempo della manutenzione”, dei rapporti interpersonali sociali, del territorio e dei servizi. Inserire la discriminante “bambini e bambine” nel legame tra tempo e città vuole dire individuare un paradigma di sperimentazione dei nuovi tempi di vita, un misuratore di qualità delle trasformazioni. Vuole dire anche imporre un vincolo democratico, il condizionamento di bisogni e valori spesso estranei al circuito formale istituzionale, per ampliare la nozione di cittadinanza.

Bambini e bambine, essendo indicatori biologici della vita urbana, richiedono nuovi alfabeti e nuove percezioni di spazio e tempo: bisogna perciò avviare una nuova stagione di pianificazione urbana, legata a parametri e modelli, ma capace di accrescere occasioni ed opportunità in senso democratico e partecipativo.

SCHEDA 1: I Consigli Comunali dei bambini e dei ragazzi

I consigli comunali dei bambini e dei ragazzi costituiscono una modalità di partecipazione alla vita della collettività e una modalità educativa che permette di confrontarsi e di gestire le conflittualità alla ricerca di una soluzione all'interno di un gruppo. Una delle prime finalità formative di questo tipo di progetto è sicuramente quella della conoscenza reciproca e del lavoro di gruppo.

Le prime esperienze del consiglio nacquero per rispondere a due esigenze principali: rispettare il diritto dei bambini a poter esprimere la loro opinione ed educare alla democrazia e alla cittadinanza responsabile.

Per il corretto funzionamento di un consiglio dei bambini e dei ragazzi è necessaria la collaborazione fra più soggetti istituzionali: scuola, famiglia, amministrazione comunale e associazioni del territorio preparate alla conduzione di queste iniziative⁴⁵.

Il Consiglio nasce per volontà del Sindaco che chiede ad un gruppo di bambini di aiutarlo a mettere in evidenza problematiche che il loro punto

⁴⁵ cfr Baruzzi, Baldoni, *La democrazia s'impara. Consigli dei ragazzi e altre forme di partecipazione*, Editrice La Mandragora, Imola, 2003.

di vista può far emergere⁴⁶. Si occupa quindi dei problemi della città e può, per avere più chiare la situazione esistente e le possibilità di intervento, interpellare gli assessori competenti o i dirigenti dell'amministrazione: in sostanza il Consiglio solleva problemi, fa proposte e da consigli all'amministrazione comunale.

Almeno una volta all'anno il Sindaco e il consiglio comunale si incontrano con i bambini e i ragazzi e ascoltano le loro proposte, che dovrebbero essere messe in pratica in quanto frutto di lavoro, spesso concrete e realizzabili e, in ultima analisi, perché esprimono le esigenze di un gruppo di cittadini.

Bibliografia di riferimento

- Baraldi e Maggioni (a cura di), Una città con i bambini, Donzelli, Roma, 2000;
- Baruzzi, Baldoni, La democrazia s'impara. Consigli dei ragazzi e altre forme di partecipazione, Editrice La Mandragora, Imola, 2003;
- Tonucci, La città dei bambini, Editori Laterza, Roma-Bari, 1996;
- Tonucci, Se i bambini dicono: adesso basta!, Editori Laterza, Roma-Bari, 2002.

Breve sitografia di progetti di CCR

- <http://www.democraziainerba.it/>: sito dell'Associazione "Democrazia in erba", promotore, a livello nazionale, dell'istituzione e delle attività dei consigli/consulte dei ragazzi e di cui ANCI è uno dei soci fondatori;
- <http://www.lacittadeibambini.org/attivita/consiglio.htm>: scheda sul Consiglio dei Bambini all'interno del progetto internazionale "La città dei bambini" del CNR: questa tipologia di consiglio è differente rispetto alla precedente per età dei partecipanti e per il ruolo rispetto al Consiglio Comunale (in questo caso i bambini danno consigli agli adulti, nell'altro con un gioco di ruolo simulano la vita politica adulta per favorire l'interesse e la partecipazione);
- http://cittadeibambini.comune.fano.ps.it/index.php?option=com_content&task=section&id=3&Itemid=40: sito del Consiglio dei bambini del

⁴⁶ Tonucci, Se i bambini... , op. cit., p.243-244.

Comune di Fano;

- http://www.comune.ravenna.it/pagine/index.php?t=cons_ragazzi&ref=8: sito della Consulta dei ragazzi e delle ragazze del Comune di Ravenna;
- <http://consiglio.altervista.org/common/>: sito del Consiglio circoscrizionale dei ragazzi e delle ragazze di Reggio Emilia;
- <http://www.comune.casalecchio.bo.it/ccrr/index.html>: sito del Consiglio Comunale dei ragazzi e delle ragazze del Comune di Casalecchio di Reno.

SCHEDA 2: La Progettazione partecipata

La progettazione partecipata consiste nell'elaborare un progetto urbanistico o architettonico in compartecipazione con i futuri utenti e rappresenta una possibile soluzione per realizzare ambienti qualitativamente migliori, sensibili eventualmente anche alle esigenze infantili.

Questo tipo di progettazione può riguardare tutti gli aspetti dell'assetto urbano, anche se molto spesso parte da aree e problemi maggiormente vicini ai bambini⁴⁷. Due sono gli aspetti principali che emergono dalla progettazione fatta con i bambini: in primo luogo la necessità di sentirsi protetti e mai soli e, quindi, la progettazione di aree in cui siano compresenti più tipologie di utenti e che vengano utilizzate per scopi diversi; in secondo luogo l'attenzione all'attrezzatura presente e alla riqualificazione delle aree, in modo che risultino belle, sicure e che permettano un uso autonomo da parte di tutti gli utenti.

La fase di progettazione dei bambini è solo quella iniziale del lavoro: successivamente ai progettisti compete la veste definitiva e operativa del progetto che dovrebbe essere realizzato. Alla fase di progettazione degli architetti dovrebbe seguire un'altra fase di collaborazione con i bambini, necessaria a verificare la coerenza con il progetto iniziale, coinvolgendo eventualmente i bambini e le loro famiglie anche nelle fasi di

⁴⁷ Lamedica, *La progettazione partecipata. Metodologie ed esperienze*, Comune di Fano, Laboratorio "Città dei bambini" - Ministero dell'Ambiente, Fano, 1998.

realizzazione del progetto. Una delle difficoltà di questa metodologia è costituita dalla necessità di comprendere le proposte fatte dai bambini e tradurle in una proposta fattibile e questo è compito dell'urbanista che affianca il progetto.

Anche la progettazione partecipata rappresenta una modalità per conoscere le esigenze dei bambini e dei ragazzi e dargli voce, alternativa al CCR. La progettazione partecipata⁴⁸, rispetto ai consiglio dei ragazzi, è una esperienza più limitata nel tempo e tende ad un risultato più preciso. I bambini lavorano sia con un educatore che con un adulto esperto di spazi urbani. Dopo avere esaminato tutti gli aspetti del problema da risolvere, elaborano una proposta che di solito viene presentata sottoforma di plastico. Il lavoro dura alcuni mesi e può essere attivato sia durante l'orario scolastico che extrascolastico.

Bibliografia di riferimento

- Baraldi e Maggioni (a cura di), Una città con i bambini, Donzelli, Roma, 2000;
- Lamedica, La progettazione partecipata. Metodologie ed esperienze, Comune di Fano, Laboratorio "Città dei bambini" - Ministero dell'Ambiente, Fano, 1998;
- Lamedica, Conoscere e pensare la città. Itinerari didattici di progettazione partecipata, Edizioni Erickson, Gardolo, Trento, 2003;
- Lorenzo, Futuri passati e futuri possibili: bambini e progettazione partecipata, «Cittadini in crescita», A. 1 (2000), n. 2-3, pp. 25-36;
- Tonucci La città dei bambini, Laterza, Roma-Bari, 1996;
- Tonucci Se i bambini dicono: adesso basta!. Laterza, Roma-Bari, 2002.

Breve sitografia di progetti di Progettazione partecipata

- <http://www.lacittadeibambini.org/attivita/progettazione.htm>: scheda sulla Progettazione Partecipata all'interno del sito del progetto internazionale "La città dei bambini" del CNR;
- http://cittadeibambini.comune.fano.ps.it/index.php?option=com_cont

⁴⁸ Tonucci, Se i bambini... , op. cit., p.161-162.

[ent&task=section&id=4&Itemid=41](#): sito delle attività di Progettazione Partecipata del Comune di Fano;

- <http://cittapartecipata.comune.fe.it/index.phtml?id=357>: sito delle attività di Progettazione Partecipata del Comune di Ferrara;
- <http://www.comune.torino.it/periferie/>: sito del Progetto Periferie del Comune di Torino.

SCHEDA 3: I percorsi sicuri casa-scuola

La creazione di percorsi sicuri ha lo scopo di far compiere in maniera autonoma e sostenibile agli alunni di una classe o di una intera scuola il quotidiano percorso da casa a scuola.

Varie le finalità: il più evidente, in tempi brevi, è la decongestione del traffico nelle aree attorno alle scuola durante l'orario di entrata e di uscita degli scolari, ma il più importante è l'educazione ad una mobilità sostenibile. Ci sono infine due ulteriori finalità: il beneficio anche in termini di benessere motorio, ottenuto grazie ad un'azione quotidiana di mobilità dolce (passeggiata, bicicletta), e di ricaduta positiva sulle componenti caratteriali dei bambini, conseguenti all'autonomia e alla responsabilizzazione che consegue dall'andare a scuola in maniera autonoma e sicura.

Gli aspetti significativi nei progetti sui percorsi sicuri sono⁴⁹:

- 1) la riconsiderazione delle condizioni ambientali, che sono costituite dall'impianto urbanistico, la rete viaria e il traffico e i bacini scolastici, che non sempre sono pensati tenendo conto della conformazione della città e soprattutto delle esigenze di autonomia dei bambini;
- 2) i bambini e le bambine, che vanno aiutati a decodificare la realtà che troveranno in questa esperienza di autonomia. Nella progettazione di un percorso sicuro bisogna valutare le

⁴⁹ Baruzzi (a cura di), *Bambini e bambine si fanno strada. Percorsi sicuri casa-scuola e altri percorsi di autonomia*, Editrice La Mandragora, Imola, 2002, p.62-68.

competenze dei bambini, vale a dire se hanno maturato il livello di autonomia necessario ad affrontare l'esperienza del percorso casa-scuola, sapendo stimare i pericoli e i comportamenti più idonei per evitarli o prevenirli.

- 3) i genitori, i docenti e gli altri adulti, che rappresentano il modello comportamentale e da cui i bambini imparano rispetto all'educazione stradale. Per quanto riguarda questo spazio di autonomia, i genitori hanno spesso molte resistenze e quindi durante la progettazione dei percorsi sicuri la relazione con i genitori va particolarmente curata, riflettendo con loro anche sugli aspetti dell'autonomia di bambini e ragazzi. Un ultimo aspetto è legato all'atteggiamento degli insegnanti e alle regole della scuola: è possibile attuare un progetto di percorsi sicuri casa-scuola solamente se il progetto coinvolge tutti i soggetti del territorio, anche per un problema legato alla custodia dei ragazzi. Tra i soggetti coinvolti ci vuole anche la presenza dei vigili urbani, che devono assolvere la loro funzione nei punti più pericolosi e quindi possono essere determinanti per la buona riuscita del progetto, anche se per gli aspetti di vigilanza ci si può avvalere di altre forme di controllo legate al volontariato (anziani, commercianti, ecc.).

Le esperienze di percorsi sicuri casa-scuola sono una sfida particolarmente significativa per la città, perché vuole dire riconoscere ai bambini una autonomia di movimento a cui il contesto territoriale si deve preparare; questo tipo di progetti inoltre mina un principio molto forte che è quello del senso di protezione verso i bambini, che scaturisce dal senso di insicurezza sociale così forte e diffuso nella città contemporanea. Secondo Tonucci⁵⁰ la città in cui i bambini andranno a scuola da soli sarà una città migliore per tutti perché sarà una città in cui tutti si impegnano a garantire una maggiore sicurezza per i cittadini più piccoli e dove viene riscoperto il valore della solidarietà e della partecipazione.

Particolarmente interessanti anche le esperienze dei Piedibus (o pedibus) e dei Bicibus, dove si simulano autobus formati da bambini a piedi o in

⁵⁰ Tonucci, *Se i bambini...*, op. cit., p.125.

bicicletta, raccolti durante il percorso presso fermate appositamente programmate, accompagnati da alcuni adulti volontari.

Bibliografia di riferimento

- Baraldi e Maggioni (a cura di), Una città con i bambini, Donzelli, Roma, 2000;
- Baruzzi (a cura di), Bambini e bambine si fanno strada. Percorsi sicuri casa-scuola e altri percorsi di autonomia, Editrice La Mandragora, Imola, 2002;
- Comune di Bolzano, Tempi dei bambini, tempi della scuola, Franco Angeli, Milano, 2005;
- Tonucci La città dei bambini, Laterza, Roma-Bari, 1996;
- Tonucci Se i bambini dicono: adesso basta!. Laterza, Roma-Bari, 2002.

Breve sitografia di progetti di percorsi sicuri

- http://www.ruotepuliter.it/pagine/progetti_in_rete.php?progetti_in_rete_id=3: pagina che raccoglie le descrizioni dei principali progetti di percorsi sicuri ciclopedonali casa-scuola della Regione Emilia Romagna;
- <http://www.lacittadeibambini.org/attivita/soli.htm>: scheda sui percorsi sicuri denominati "A scuola ci andiamo da soli" all'interno del sito del progetto internazionale "La città dei bambini" del CNR;
- <http://www.piedibus.it/index.php>: sito di riferimento dei progetti Piedibus, che si promuovono gli spostamenti casa-scuola a piedi in gruppo con l'accompagnamento degli adulti;
- <http://www.municipio.re.it/pum/mobilitaurbana.nsf/8521FBC938BE8143C125701B004BCD2D/0777778EA739B77CC1257377003D9EE9?OpenDocument>: sito del progetto "A Reggio Emilia andiamo a scuola in BiciBus", progetto premiato dalla Commissione Europea;
- <http://cittapartecipata.comune.fe.it/index.phtml?id=356>: sito delle attività di Percorsi sicuri casa-scuola del Comune di Ferrara;
- http://www.comune.bolzano.it/quartieri_context.jsp?ID_LINK=980&page=10&area=106: sito delle attività di Percorsi sicuri casa-scuola del Comune di Bolzano;
- http://www.comune.ra.it/com_ravenna/pagine/index.php?t=progetti

[&ref=4&id=126](#): scheda del progetto Pedibus del Comune di Ravenna;

- <http://www.comune.casalecchio.bo.it/servizi/menu/dinamica.aspx?idArea=359&idCat=421&ID=16876>: breve scheda di presentazione del progetto "A piedi in bici con le amiche con gli amici" del Comune di Casalecchio di Reno.

3.4 Il sistema formativo scuola - territorio: dall'educazione infantile all'educazione permanente

La Società della conoscenza e l'adulità

Due sono gli le componenti che impongono di parlare di educazione permanente nell'attuale sistema formativo: la prima prospettiva è quella della *società della conoscenza*, mentre il secondo elemento è la differente concezione di *età adulta*.

Una delle caratteristiche attualmente più rilevanti della società è il poter essere definita come società della conoscenza, cioè come società che apprende (in inglese *learning society*)⁵¹.

L'informazione ha un ruolo importante, ma soprattutto è centrale la possibilità effettiva di accedere alle informazioni: la precedente concezione della società come società dell'informazione non garantiva l'accesso alle informazioni e soprattutto che chi vi accedeva potesse farne un uso consapevole e critico. L'espressione *società della conoscenza* si caratterizza invece per un'attenzione rivolta all'effettiva possibilità da parte di ogni individuo di acquisire informazioni, nel senso di saper riorganizzare e sfruttare le informazioni che la società fornisce, portando alla ribalta della società le questioni legate all'apprendimento e all'insegnamento, fenomeno in precedenza quasi inedito. L'importanza della comprensione e dello sfruttamento delle informazioni acquisite, tra l'altro, non vuole essere legato solamente ad alcune fasi della vita considerate più importanti, è al contrario fortemente legato ad un'idea di apprendimento in tutto l'arco della vita: anche questo aspetto contribuisce ad aprire nuovi scenari educativi.

⁵¹ Alberici, *Imparare sempre nella società conoscitiva*, Ed. Paravia, Torino, 1999, p.17.

A questo macro scenario è collegato un secondo aspetto più legato alla sfera del singolo individuo, che è obbligato, per orientarsi nella società della conoscenza, ad acquisire la capacità di riflettere sulle conoscenze che ha acquisito. L'apprendimento quindi perde ancora di più la sua caratterizzazione istruttiva e di acquisizione di saperi consolidati, per legarsi invece alla capacità di creare categorie e di porsi in un orizzonte continuo di sviluppo dell'individuo stesso, in relazione alle informazioni che acquisisce. Per questo ancora di più si chiarisce perché è una società che apprende, perché non si tratta accumulare conoscenza, bensì di un modificarsi dell'individuo, e quindi della società stessa, in relazione ad essa.

Una della perplessità rispetto al modello della società della conoscenza è la reale diffusione delle competenze e non solo di informazioni⁵²: il rischio è legato principalmente alla diffusione della cultura digitale omologante in senso negativo, ovvero all'uso acritico delle informazioni presenti in Internet, che hanno invece bisogno di un approccio critico per essere utilizzate in maniera utile. La società della conoscenza può essere una rivoluzione positiva solo se favorisce un uso produttivo, e non riproduttivo, della mente.

All'idea di un individuo che cambia conoscendo, si collega l'idea di una nuova adultità, che non può più essere considerata come un'età statica, come l'età delle certezze: anche l'età adulta si rivela un processo in divenire. Il processo di sviluppo non può più essere inteso quindi come diviso in fasi e che si possa considerare concluso una volta raggiunto un certo livello di maturazione, bensì va considerato come un continuo processo di costruzione di se stessi. I processi formativi in età adulta riguardano perciò tutti gli individui e non solo alcune categorie particolari, come per esempio gli esclusi sociali, e diventano una nuova strategia di benessere psico-fisico, in quanto non riguardano più solamente la sfera professionale, ma investono la totalità dell'individuo.

⁵² Frabboni, Società della conoscenza e scuola, Ed. Erickson, Gardolo (TN), 2005, p.24.

L'educazione permanente

Ponendo al centro dell'attenzione il "farsi dell'essere umano" attraverso la costruzione di nuovi significati, il processo di sviluppo si traduce in un processo costruttivo continuo che si basa sui dati che si ricevono progressivamente dall'ambiente. La prospettiva dell'educazione permanente si basa su questa idea, cioè sul fatto che si può apprendere in tutte le fasi della propria vita. L'apprendimento non diventa più un fatto temporale con una durata precisa, si rivela una risorsa, una delle dimensioni dell'individuo *tout court*.

L'educazione permanente deve diventare perciò una voce primaria dell'agire sociale e politico di una comunità, perché l'apprendere diventa una risorsa fondamentale in quanto promuove lo sviluppo e la partecipazione di tutti i cittadini alla vita sociale e alla costruzione del patrimonio sociale condiviso. Dal punto di vista pratico, questa esigenza di apprendimento si trasforma in una domanda molto ampia e articolata di formazione e di conoscenza, sia rispetto alla quantità, sia come diversificazione delle tipologie di utenza.

Riflettendo sul peso sociale dell'educazione permanente nella società della conoscenza, si può affermare che quasi viene a crearsi un paradosso, in quanto, se è vero che si esplicita al massimo la dimensione personale dell'apprendimento come rielaborazione personale delle conoscenze acquisite, contemporaneamente non si può non affermare che questa elaborazione ha senso solo in un contesto sociale e globale. Va precisato però che quest'idea di conoscenza dell'individuo può sussistere solamente in una società che si configura come un sistema aperto, che si pone come finalità principale lo sviluppo degli individui e che quindi si organizza di conseguenza, proponendo una molteplicità di vie formative, cioè un sistema formativo complesso e che prevede percorsi differenziati.

In sede di progettazione dei percorsi formativi non si può certo ignorare un tale cambio di prospettiva: vanno predisposti ambienti formativi orientati a questo tipo di apprendimento. Accanto alle abilità specifiche che le situazioni di formazione devono trasmettere, va previsto sempre uno spazio per accogliere i processi individuali di apprendimento della conoscenza, legate alle esigenze dell'individuo e non alle specifiche tematiche del corso.

L'apprendimento per tutta la vita nella società della conoscenza investe

anche la sfera della cittadinanza: è uno dei diritti che la società deve garantire⁵³. È un'estensione del diritto all'educazione, inteso come possibilità per ogni individuo di poter raggiungere il livello di conoscenza utile in quel momento della vita e che rende consapevoli dei processi che avvengono all'interno della società. Il fatto che si trovi un nesso fra livello di istruzione, equità sociale e sviluppo della democrazia è un obiettivo politico ed economico per l'ottimizzazione delle risorse nella società. Se quindi si considera la società della conoscenza come condizione per la crescita democratica della società, allora l'apprendimento per tutta la vita diventa un valore fondamentale della società: non potranno essere perciò unicamente le scelte personali degli utenti e le logiche del mercato a guidare questo segmento della formazione: andranno previsti finanziamenti e sostegno pubblici sotto forma di interventi istituzionali. Vista la rilevanza democratica e l'innalzamento della formazione a diritto della cittadinanza e non solo come semplice miglioramento di un aspetto della vita, la formazione nell'età adulta non può essere limitata solamente all'ambito professionale, ma va estesa a bisogni formativi decisamente più ampi, perché in gioco c'è la formazione come cittadini. Ancora meno si può giustificare l'esclusione dall'educazione permanente di alcune fasce della società.

Le politiche formative per l'educazione permanente nella società della conoscenza

Nella società della conoscenza "l'oggetto della formazione è la facilitazione, il sostegno, lo sviluppo della possibilità di apprendere come condizione per promuovere la capacità dei soggetti di comprendere e dare un significato al loro essere nel mondo"⁵⁴.

Come già detto, quando si parla di educazione permanente si passa da un'idea di educazione come sola formazione iniziale, all'idea di educazione continua, cioè presente in tutte le fasi della vita come vero e proprio sviluppo delle capacità e competenze personali, sganciato quindi da vincoli

⁵³ Alberici, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Ed. Bruno Mondadori, Milano, 2002, p. 18 e segg.

⁵⁴ Alberici, *Prospettive epistemologiche. Soggetti, apprendimento, competenze*, in Alberici, Demetrio (a cura di), *Istituzioni di educazione degli adulti*, Guerini Studio, Milano, 2002, p.165.

di necessità, e che sostiene i momenti di passaggio della vita di ogni individuo⁵⁵; che va considerato anche come caratterizzato da differenze, ovvero da bisogni formativi diversi legati non solo alle caratteristiche soggettive e di genere ma anche all'appartenenza a gruppi socio-economici o culturali.

Nell'ambito delle politiche formative, la prima prospettiva adottata è stata quella dell'educazione degli adulti, al cui interno erano compresi tutti gli interventi di istruzione e formazione professionale, nonché lo sviluppo culturale della popolazione adulta e anziana. Il modello operativo però era sempre quello scolastico, dell'educazione formale.

L'educazione permanente invece impone un ripensamento dell'offerta formativa, in quanto legata allo sviluppo culturale di tutta la popolazione in tutto il corso della sua vita, a prescindere dalla condizione sociale e culturale di appartenenza. Va perciò ripensata l'intera realtà delle opportunità formative, nonché vanno rivisti i diversi ruoli delle agenzie educative. In particolare è *la scuola* che, pur rimanendo una istituzione strategica, in quanto tassello iniziale della formazione, perde la sua centralità soprattutto rispetto alle modalità di trasmissione della conoscenza. In generale, il sistema formativo perde la sua connotazione "scuolacentrica", ovvero la consuetudine a progettare gli interventi in base a modelli di tipo scolastico e a considerare i processi educativi come un percorso che dalla immaturità portava alla maturità, anche in presenza di utenti adulti⁵⁶.

Nel mutamento del sistema formativo, l'educazione permanente, intesa come valorizzazione del soggetto in tutte le fasi della vita, può rappresentare una chiave di lettura per risolvere dei problemi storici del panorama formativo italiano, in particolare della scuola secondaria superiore e della formazione universitaria. L'integrazione in un unico sistema dell'offerta formativa di diversi enti permette una risposta più adeguata delle esigenze individuali. In particolare il potenziamento della dimensione locale nella gestione del sistema formativo può stemperare la dimensione centralistica delle istituzioni della scuola formale.

⁵⁵ Morgagni, Il governo del sistema scolastico-formativo italiano in trasformazione, CLUEB, Bologna, 2000, p. 13 e segg.

⁵⁶ *Ivi*, p.27 e segg.

La scuola perde la sua autosufficienza formativa, ovvero la scuola deve accettare che i percorsi formativi vanno pensati, studiati e sviluppati in sinergia con il territorio e le sue risorse formative, a vantaggio di un'offerta formativa maggiormente conforme all'effettiva realtà del territorio nelle sue diverse componenti e realtà istituzionali.

Nella prospettiva dell'educazione permanente la funzione strategica dell'istruzione formale diventa principalmente quella di trasferire meta-competenze, ovvero l'imparare ad imparare, nella prospettiva di un soggetto che apprenderà per tutta la vita⁵⁷. La scuola inoltre deve impegnarsi nel proporre nuovi alfabeti che non invecchino subito ma siano duraturi, obiettivo possibile solo se si punta sulla competenza e non solo sulla conoscenza. Le due competenze che la scuola di base deve garantire sono saper riflettere sulle conoscenze e sapere imparare autonomamente⁵⁸.

Uno degli elementi di novità della prospettiva dell'educazione permanente è che la *formazione professionale* continua sia investita del compito di trasmettere conoscenze e competenze utili a lungo termine, quindi competenze di tipo metodologico e trasversale, che sviluppino la capacità di apprendere in modo autonomo⁵⁹. Nell'esperienza lavorativa e nelle realtà produttive, infatti, ci si è resi conto che sono utili le competenze che provengono dalle esperienze sociali, legate non tanto alle competenze professionali quanto alla auto-formazione dell'individuo stesso. Perché ci sia vera qualificazione professionale, oltre all'aggiornamento delle competenze specifiche, bisogna valorizzare anche le competenze legate alle caratteristiche del soggetto e alla sua capacità di apprendere e rielaborare la conoscenza. La formazione professionale va quindi collegata a tutto il processo di vita e di crescita della persona, per ampliare l'orizzonte di riferimento.

Morgagni⁶⁰ propone di parlare di processi formativi policentrici integrati perché vuole sottolineare la centralità della costruzione dei percorsi di ogni soggetto, resi possibili dalla presenza di più agenzie nel territorio

⁵⁷ Alberici, *Imparare sempre nella società conoscitiva*, p.148.

⁵⁸ Frabboni, *op. cit.*, p.51.

⁵⁹ Morgagni, *op. cit.*, p.27 e segg.

⁶⁰ Ivi, p.43.

integrate e coordinate fra loro.

Si preferisce continuare a privilegiare il modello del *Sistema Formativo Integrato*⁶¹ per la centralità data all'organizzazione sistematica dell'offerta formativa, all'attenzione posta alla dimensione locale senza perdere di vista la centralità del soggetto e i trend di cambiamento della società.

Nella prospettiva dell'educazione permanente, si conferma come il sistema formativo integrato debba essere a centralità pubblica e in grado di governare il mutamento della società, in grado di ripensare a nuove modalità di partecipazione nelle istituzioni educative a livello di governo territoriale⁶². In particolare gli enti locali si devono caratterizzare sia come soggetti che coordinano il panorama formativo territoriale, sia che ampliano dove necessario l'offerta formativa, sia infine, nel caso specifico della formazione continua, come promotori dell'integrazione tra percorsi scolastici e iniziative di formazione professionale.

L'ente locale deve essere anche promotore di accordi e alleanze inter-istituzionali, che permettano di coordinare l'intervento formativo a livello territoriale. Infine non va dimenticato che nel panorama è presente un'offerta formativa di tipo privato, che va gestita abbandonando le politiche di contrapposizione pubblico-privato e cercando di valorizzare l'offerta privata che si rivela pedagogicamente valida, integrandola nell'offerta territoriale complessiva.

Non ultimo, la prospettiva scelta permette la gestione dell'interazione fra diversi stili cognitivi, quelli tradizionali con quelli più attuali, legati alle nuove tecnologie: grazie alla flessibilità del modello del sistema formativo integrato, che permette la gestione di molte più variabili e quindi anche gli elementi di novità derivanti dalle agenzie educative di tipo informale come i mass-media e i personal-media.

Le nuove tecnologie nella prospettiva dell'educazione permanente

La rete è uno spazio di scambio di esperienze e di condivisione di materiali, quindi rappresenta uno degli elementi fondamentali della società attuale, tanto che è possibile affermare che una delle ragioni per

⁶¹ Cfr paragrafi 1.3, 1.4, 3.3.

⁶² Morgagni, op. cit., p.71-73.

cui la si può definire società della conoscenza è proprio perché esiste la rete. Conoscere la rete significa conoscere la modernità. Essere in rete crea una conoscenza distribuita e modelli messi sempre in discussione, legati principalmente alla realtà dinamica, sempre in trasformazione e che male si adatta a modelli rigidi.

La Società della conoscenza e la conseguente nuova concezione di apprendimento e sviluppo, soprattutto in età adulta, si coniugano con le caratteristiche delle tecnologie informatiche e della telematica⁶³: facilità, rapidità ed economicità nel reperimento di informazioni e della possibilità di comunicare sono solo due degli aspetti del lungo elenco di aspetti favorevoli di questa relazione.

L'utilizzo delle tecnologie è assai rilevante anche nell'ambito della formazione : in particolare il suo utilizzo nell'ambito dell'educazione degli adulti è stato particolarmente significativo perché ha rappresentato uno dei primi utilizzi educativi della tecnologia.

Si può definire la FAD (Formazione A Distanza) "una forma di studio non soggetta continuamente o immediatamente al controllo degli insegnanti, ma che beneficia della programmazione, della guida, dell'insegnamento di una organizzazione scolastica"⁶⁴. Nella pratica diventa una forma telematica di insegnamento che integra le normali modalità della formazione in presenza dell'educazione formale. L'uso delle tecnologie nell'ambito dell'educazione degli adulti enfatizza l'aspetto di autoapprendimento individuale con modalità indipendenti e rappresenta un momento di acquisizione di un sapere predefinito e codificato⁶⁵. Come già detto per l'educazione degli adulti, all'inizio la FAD di terza generazione si rifà a modalità simili al normale apprendimento scolastico, se non per il fatto che gli strumenti tecnologici la adattano più facilmente ad un'utenza adulta.

Quando anche nell'ambito dell'educazione permanente invece l'apprendimento a distanza adotta una concezione costruttivista, allora si

⁶³ Cfr capitolo 2.

⁶⁴ Commissione Europea, Memorandum sull'insegnamento aperto e a distanza nella comunità europea, documento n. 388 del 1991.

⁶⁵ Cfr Bocca, Implicazioni metodologiche e didattiche per lo sviluppo delle meta competenze nell'e-learning, in Isfol, Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza, a cura di AA. VV., Ed. Franco Angeli, Milano, 2004.

comincia a parlare di e-learning perché l'accento viene posto sull'apprendimento attivo dell'utente, sempre sfruttando tutte le potenzialità che l'elettronica e la telematica mettono a disposizione. Il passaggio all'e-learning prevede la costruzione di veri e propri ambienti di formazione, con la creazione di piattaforme complesse che prevedono spazi di lavoro autonomo da parte dell'utente, spazi di lavoro cooperativo con gli altri partecipanti e l'utilizzo di tutti gli strumenti di comunicazione mediata dal computer sincroni e asincroni.

Il salto di qualità dalla FAD all'e-learning si associa meglio con lo sviluppo delle metacompetenze, cioè degli apprendimenti auspicati dalla società della conoscenza, per la possibilità che offre l'e-learning di definire le proprie strategie di apprendimento, di creare costante interazione con i materiali e con l'ambiente di apprendimento e la possibilità di interagire con gli altri partecipanti allo stesso ambiente di apprendimento. Questi aspetti sono possibili a prescindere dai contenuti di apprendimento⁶⁶. La difficoltà attualmente non sta nelle potenzialità degli ambienti di apprendimento, ma nella loro giusta impostazione, ovvero nell'attenzione ad attivare ambienti di apprendimento che si focalizzino sia sui contenuti, sia sull'apprendimento delle metacompetenze. Premesso che l'attivazione di metacompetenze non è una prerogativa dei percorsi pensati con modalità e-learning, sicuramente le potenzialità degli strumenti elettronici e telematici e la presenza di un'utenza adulta consigliano fortemente l'uso delle tecnologie nell'ambito dei percorsi di educazione permanente.

Puntare sui processi di apprendimento vuol dire aprire la strada alla formazione di ogni individuo, che ha responsabilità diretta su questo processo, anche se delegata in parte dalle istituzioni: non solo la formazione professionale continua, ma anche i sistemi di istruzione formale devono venire ripensati ponendo al centro delle finalità formative lo sviluppo delle competenze da parte di chi apprende⁶⁷.

I principi della società della conoscenza non si limitano all'apprendimento in età adulta: sono invece da estendere all'apprendimento per tutto il corso della vita e quindi investono la formazione iniziale e i sistemi di

⁶⁶ Ivi, p.206.

⁶⁷ Alberici, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, op. cit., p.29.

istruzione formale. Si può concludere perciò che tali principi si coniugano perfettamente con un'idea di offerta formativa coordinata in tutte le sue componenti, magari con l'ausilio delle nuove tecnologie.

3.5 Analisi della legislazione in vigore in relazione al tema scuola - territorio

All'interno del complesso di leggi e normative che regolano il sistema formativo, prendiamo in analisi tre documenti legislativi, tra quelli attualmente in vigore, particolarmente significativi per la tematica del rapporto tra scuola e territorio.

I primi due documenti che mettiamo a confronto sono due provvedimenti di natura diversa ma pubblicati praticamente negli stessi giorni: uno è la legge regionale 12/2003 dell'Emilia Romagna⁶⁸, che d'ora in poi chiameremo Legge Bastico dal nome della sua relatrice, mentre l'altra è una legge statale di delega al governo da cui poi sono scaturiti altri decreti e circolari ministeriali⁶⁹, che d'ora in poi chiameremo legge Moratti, dal nome del Ministro dell'Istruzione in carica durante l'approvazione dei provvedimenti: sono quindi espressione di enti che hanno competenze diverse, ma le si mette a confronto in quanto si rivelano paradigmatiche di due concezioni diametralmente opposte di sistema formativo.

La prospettiva della società della conoscenza è presente nella legge Bastico e non nella legge Moratti; il territorio nella legge Bastico è il luogo del sistema formativo integrato, coordinato da regioni ed enti locali.

La Regione, in attuazione dei diritti garantiti dalla Costituzione e dalle Convenzioni internazionali in materia di diritti degli uomini, delle donne e dei fanciulli, pone la persona al centro delle politiche dell'istruzione, della formazione e del lavoro, garantendo ad ognuno per tutto l'arco della vita l'accesso a tutti i gradi dell'istruzione, in condizione di pari opportunità, il

⁶⁸ Legge 12/2003 del Consiglio Regionale dell'Emilia Romagna - Norme per l'uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere, per ognuno e per tutto l'arco della vita, attraverso il rafforzamento dell'istruzione e della formazione professionale, anche in integrazione tra loro.

⁶⁹ Legge n. 53 del 28 marzo 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, e Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53.

sostegno per il conseguimento del successo scolastico e formativo e per l'inserimento nel mondo del lavoro.

Al fine di consentire l'effettivo esercizio dei diritti di cui al comma 1, la Regione e gli enti locali sostengono la valorizzazione dell'autonomia dei soggetti e la qualificazione ed il rafforzamento dell'offerta formativa, per renderla più rispondente alle differenze ed alle identità di ciascuno e più rispettosa dei ritmi di apprendimento, favorendone l'articolazione nell'intero territorio regionale, con attenzione alle aree deboli ed alla montagna[...]⁷⁰.

La legge Moratti si occupa invece solo di scuola, intesa come istituzione isolata, collegata solo con la famiglia, mancano infatti elementi di rilievo di raccordo con il territorio già presenti nei precedenti testi legislativi, relativi alla fine degli anni Settanta e agli anni Ottanta. Accenna alle tematiche cardine della società ma non le integra nel progetto pedagogico della scuola, che è fa riferimento solamente a scuola e famiglia, dove però chi definisce le regole fondamentali è la famiglia.

[...] *con la collaborazione delle famiglie* [...] (art.3 §4, D.L. 59 del 2004, relativo alla definizione delle attività educative ed didattiche della scuola dell'infanzia).

[...] *tenendo conto delle prevalenti richieste delle famiglie* [...] (art.7 §2 e art.10 §2, D.L. 59 del 2004, relativo alla definizione delle attività educative ed didattiche della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado).

Emerge dunque un carattere prevalentemente personalistico della formazione, che viene rafforzato dal principio pedagogico fondamentale di questo provvedimento: la personalizzazione, cioè la costruzione di percorsi educativi i cui obiettivi sono legati alle peculiarità individuali e non a un insieme di finalità formative fondamentali definite per legge, di cui la scuola statale deve essere garante per tutti.

Nel dettaglio, la legge Bastico è la legge regionale dell'Emilia Romagna che descrive e norma la gestione del sistema formativo regionale; due gli

⁷⁰ Art. 2, §1 e §3 della legge 12/2003 del Consiglio Regionale dell'Emilia Romagna.

indirizzi pedagogici che la muovono: promozione dell'educazione permanente e la realizzazione di un sistema formativo integrato.

Il principio generale alla base di questa legge è la persona posta al centro delle politiche dell'istruzione e della formazione in un'ottica di formazione permanente (art.2 §1). Si propone di conseguenza di innalzare il livello di istruzione di tutti i cittadini presenti sul territorio perlomeno fino al conseguimento di un diploma professionale (art.2 §2). Si impegna ad articolare l'offerta formativa distribuendola su tutto il territorio in modo da poter rispondere alle esigenze rispettando le differenze di identità e dei ritmi di apprendimento (art.2 §3). Questi diritti sono garantiti dalla legge anche ai cittadini stranieri, per i quali l'offerta formativa deve modificare le sue modalità organizzative in modo da rispondere alle loro esigenze (art.2 §6). Già dai principi generali si delinea un panorama formativo che si pone obiettivi alti e molto precisi di individualizzazione dei percorsi formativi e che nega ogni forma di esclusione dalla formazione, dando alla istituzione la responsabilità della progettazione del percorso formativo.

La seconda parte della legge definisce le caratteristiche del sistema formativo, in cui il primo principio dichiarato è la pari dignità tra i percorsi di istruzione e di formazione professionale (art.3 §2). Perché questa offerta sia ancora più efficace, i diversi soggetti del sistema formativo coordinati dalla Regione devono interagire tra loro, anche con settori non specificatamente educativi, per arricchire l'offerta formativa e consentire un uso trasversale delle competenze acquisite (art.3 §3-5). La Regione è impegnata a fare in modo che la validità dei titoli acquisiti in ambito regionale sia estesa a livello nazionale ed europeo; questo è in particolare indirizzato per le qualifiche professionali (artt. 4-6).

Per realizzare questo progetto formativo così ampio la Regione e gli enti locali propongono una serie di strumenti, che sono:

- l'incontro e lo scambio culturale tra personale docente nell'ambito del sistema nazionale di istruzione (art.7 §1);
- le attività di qualificazione del personale in servizio a scuola (art.7 §2);
 - il tutoraggio, l'accompagnamento e la mediazione culturale svolto dal personale docente (art.7 §3);
- la valorizzazione di progetti di natura didattica e innovazione pedagogica per sostenere e rafforzare le motivazione di insegnamento, anche attraverso assegni di studio (art.7 §4-5);

- l'impegno a sottoscrivere convenzioni e collaborazioni di varia natura con l'università e gli enti di ricerca presenti sul territorio (art.8);
- la valorizzazione delle esperienze di tirocinio e dell'alternanza scuola-lavoro (art.9);
- il sostegno ai servizi di orientamento inteso come educazione alla scelta e alla opportunità professionali (art.11).

In tutta la legge c'è una attenzione particolare alla garanzia delle pari opportunità per le persone che presentano disabilità (artt. 2, 12, 23, 45, 48) o si trovano in stato di disagio (artt. 2, 12, 23).

Le sezioni successive della legge descrivono i diversi gradi scolastici e della formazione professionale in cui la Regione interviene, partendo dai servizi integrativi per la fascia 0-3 anni fino ad arrivare all'università della terza età. La legge quindi tocca tutti gli ambiti formativi sia in senso longitudinale che trasversale, cioè per tutta la vita e nel territorio, che rappresenta la parola chiave di questa legge insieme alla finalità principale, ovvero la realizzazione della formazione di ogni persona presente sul territorio. La legge prevede anche la creazione di vari organi di coordinamento interistituzionale a vario livello, a seconda dell'istituzione che si vuole coordinare: il provvedimento quindi non si limita alle dichiarazioni di intenti, bensì propone già la descrizione chiara di come attuare il coordinamento e gestire i fondi (capo IV e capo V, artt. 44-52).

La delega del Parlamento al Governo per il riordino del sistema dell'istruzione coincide con la pubblicazione della legge Bastico, ma è mossa da principi completamente diversi. Infatti, anche se si occupa sia del sistema di istruzione sia della formazione professionale, l'attenzione prevalente, potremmo dire quasi esclusiva, viene data al riordino del sistema scolastico secondo principi di totale autarchia della scuola, in quanto, tra l'altro, non più raccordata al territorio, mentre la formazione professionale è intesa solo nei suoi livelli essenziali e lasciata alle leggi del libero mercato. Il raccordo con le altre agenzie formative non esiste, perché non viene tenuto in considerazione che gli alunni delle scuole siano anche cittadini e fruitori di altri servizi sul territorio.

Diversamente, vengono definite regole su aspetti di una rilevanza pedagogica decisamente minore, soprattutto di carattere metodologico e

amministrativo, che non sono certamente fondamentali in una dichiarazione di principio quale deve essere una legge delega: un esempio può essere il richiamo all'educazione motoria o all'insegnamento delle nuove tecnologie come campo del sapere oppure la descrizione precisa di chi anagraficamente può essere iscritto a scuola, facendone tra l'altro mediaticamente il simbolo di una grande innovazione (art.1 §3, L.53/2003).

L'elemento fondamentale della legge Moratti è la volontà di creare piani di studio personalizzati, che nell'ambito dell'istruzione obbligatoria significano solamente l'aumento della disuguaglianza tra gli alunni di una classe, di una scuole e fra territori diversi. In generale si traduce nell'evidenziazione dei gap legati alla situazione iniziale di partenza di cui ogni singolo è portatore. Anche la scelta precoce dei percorsi post-obbligo tra liceo e formazione professionale è prova di questa mancata attenzione, di cui invece l'istruzione statale è garante visto il dettato costituzionale (art.2 §1f, L.53/2003). La valorizzazione dei percorsi personalizzati è nascosta dietro un falso rispetto delle differenze e delle peculiarità individuali legate anche ai propri ambienti di provenienza.

Questa riforma rappresenta un passo indietro per il ritorno del docente prevalente, che era stato abbandonato con la legge di riforma del 1990⁷¹, e per la mancanza del collegamento con il territorio, che, se accennato nella legge delega, è scomparso nei testi definitivi della legge Moratti. La tematica del legame con il territorio era già presente e sviluppata con maggior profondità nei programmi per la scuola media del 1979⁷². L'unico contatto con l'esterno è quello con le famiglie, che addirittura arrivano a scegliere l'orario di scuola dei propri figli, le materie di insegnamento, intervengono sulla definizione del POF. Questa delle famiglie diviene una vera e propria dittatura che aggiunge ingovernabilità ad una istituzione già complessa quale è la scuola.

Il "pacchetto" di provvedimenti del Ministro Fioroni, emanati durante l'estate del 2007, vedono la ricomparsa del territorio e della

⁷¹ Legge n.148 del 5 giugno 1990, Riforma dell'ordinamento della scuola elementare.

⁷² Cfr paragrafo 3.2.

consapevolezza dei trend di cambiamento della società, ma certamente non costituiscono una vera e propria riforma.

Si recupera in parte solo in parte il legame con il territorio, poiché già nel primo articolo del Decreto⁷³ parla di esigenze del territorio nell'elaborazione del piano dell'offerta formativa.

Limitatamente all'anno scolastico 2007-2008 i collegi docenti utilizzeranno le parti delle predette Indicazioni compatibili e coerenti con il piano dell'offerta formativa adottato, le esperienze maturate nell'ambito del contesto scolastico, le esigenze del territorio e le condizioni di fattibilità in cui la singola scuola opera (art.1 §2).

Nella Direttiva⁷⁴ si afferma che per raggiungere delle finalità di un'innovazione dell'offerta formativa è necessario lavorare in sinergia con le strutture regionali e provinciali. Il territorio è rientrato a pieno titolo come soggetto formativo che opera in interazione con la scuola e che ha la dignità di essere un suo interlocutore. Una novità dei provvedimenti Fioroni è la proposta di utilizzo degli strumenti telematici per il confronto e la discussione tra insegnanti nell'ambito della sperimentazione delle nuove "Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione"⁷⁵.

Nelle *Indicazioni per il curricolo ricompare, dal momento che nelle Indicazioni nazionali per i piani personalizzati* della legge Moratti le premesse di tipo culturale erano scomparse, la scuola inserita nel territorio e in uno scenario culturale preciso: non è una scuola astratta, ma deve necessariamente sentirsi parte di una cultura e che deve dare gli strumenti ai propri alunni per poterla interpretare.

Già nella premessa *Cultura scuola persona* si afferma che, per garantire la piena attuazione del diritto allo studio e alla libertà individuale, è necessaria la collaborazione della scuola con le agenzie del territorio. Si ripropone poi la necessità di garantire la conoscenza dei nuovi linguaggi e la necessità di trasmettere le competenze necessarie ad affrontare gli

⁷³ DM del 31 luglio 2007.

⁷⁴ Direttiva n. 68 del 3 agosto 2007, art B. Finalità.

⁷⁵ Ad oggi è stato attivato unicamente un indirizzo di posta elettronica indicazioni@istruzione.it a cui spedire dubbi perplessità e riflessioni che dovrà far scaturire un insieme di FAQ e suggerimenti, che a loro volta dovrebbero essere pubblicati sul sito del Ministero.

scenari futuri sempre mutevoli⁷⁶, anche se si sottolinea giustamente l'attenzione a percorsi attenti alle peculiarità di ogni alunno.

Vengono richiamati inoltre gli obbiettivi propri della società della conoscenza, ovvero la necessità di creare competenze in un soggetto che è capace di scegliere autonomamente i propri percorsi di conoscenza.

La scuola deve porre le basi del percorso formativo dei bambini e degli adolescenti sapendo che esso proseguirà in tutte le fasi successive della vita.

In tal modo la scuola fornisce le chiavi per apprendere ad apprendere, per costruire e per trasformare le mappe dei saperi rendendole continuamente coerenti con la rapida e spesso imprevedibile evoluzione delle conoscenze e dei loro oggetti. Si tratta di elaborare gli strumenti di conoscenza necessari per comprendere i contesti naturali, sociali, culturali, antropologici nei quali gli studenti si troveranno a vivere e a operare (p.18).

Si può affermare che la necessità dell'alleanza della scuola con il territorio e con le famiglie, che devono raccordarsi attorno a finalità educative comuni, a garanzia di una doppia linea formativa verticale o orizzontale sia un fatto ormai acquisito per la scuola, anche a livello centrale e non solo locale. Un altro elemento che emerge con maggiore definizione è quello di formare degli alunni che siano cittadini attivi nella costruzione dell'identità collettiva.

Per concludere la scuola deve lavorare perché gli alunni siano capaci di elaborare molteplici connessioni sia rispetto ai contenuti sia rispetto all'ambito relazionale, in quanto entrambi queste dimensioni costituiscono una condizione necessaria dell'attuale società e quindi per l'esercizio consapevole della cittadinanza.

(Dalla Premessa alle Indicazioni) L'elaborazione dei saperi necessari per comprendere l'attuale condizione dell'uomo planetario, definita dalle molteplici interdipendenze fra locale e globale, è dunque la premessa indispensabile per l'esercizio consapevole di una cittadinanza nazionale, europea e planetaria. Oggi la scuola italiana può proporsi concretamente

⁷⁶ Cfr paragrafo 3.2.

un tale obiettivo, contribuendo con ciò a creare le condizioni propizie per rivitalizzare gli aspetti più alti e fecondi della nostra tradizione (p.22).

(Dalle Indicazioni per il primo ciclo) È compito peculiare di questo ciclo scolastico porre le basi per l'esercizio della cittadinanza attiva, potenziando e ampliando gli apprendimenti promossi nella scuola dell'infanzia.

L'educazione alla cittadinanza viene promossa attraverso esperienze significative che consentano di apprendere il concreto prendersi cura di se stessi, degli altri e dell'ambiente e che favoriscano forme di cooperazione e di solidarietà. Questa fase del processo formativo è il terreno favorevole per lo sviluppo di un'adesione consapevole a valori condivisi e di atteggiamenti cooperativi e collaborativi che costituiscono la condizione per praticare la convivenza civile (p 43-44).

3.6 L'alfabetizzazione fra scuola e territorio

Il quadro sin qui delineato dei diversi aspetti del rapporto che negli ultimi trent'anni si è instaurato tra scuola e territorio può far affermare con assoluta certezza che queste due fondamentali componenti del sistema formativo si sono sviluppate con due velocità diverse.

La scuola, nonostante i diversi disegni di riordino dei cicli e le legge sull'autonomia, non ha ancora rinnovato a fondo i suoi fondamenti pedagogici e il suo aspetto organizzativo: ne risulta perciò una scuola per certi aspetti datata, sicuramente molto meno significativa rispetto ad altre esperienze vissute dai suoi alunni, perché non ancorata a modelli attuali di conoscenza e cultura.

Il territorio invece, forse anche grazie ad un minor clamore mediatico, è riuscito (in particolare in alcune realtà privilegiate, come ad esempio l'Emilia Romagna) a caratterizzarsi come un vero e proprio punto di riferimento per la strutturazione del panorama formativo, in particolare per quanto riguarda il coordinamento degli interventi tra istituzioni diverse.

Nel corso dell'analisi di questa crescita a doppia velocità, sono quattro principalmente gli elementi rilevanti da sottolineare per far emergere le differenze.

Il primo è costituito proprio dalla maggior capacità del territorio rispetto alla scuola di fare rete tra istituzioni e servizi diversi.

Nella rete tra agenzie uno degli aspetti fondamentali è sicuramente costituito dalla presenza di un chiaro quadro legislativo, solitamente espressione dell'Ente Locale che promuove il coordinamento, che introduca un insieme di regole comuni tra servizi pubblici e privati necessarie a gestire i servizi stessi⁷⁷. Il sottostare alle normative, diversamente da come potrebbe apparire, è positivo per i soggetti privati perché il loro rispetto costituisce la garanzia di far parte a pieno titolo dell'offerta formativa del territorio. Per garantire però l'efficacia delle reti territoriali è fondamentale un sostegno a livello nazionale, che, se manca, come accade attualmente, rende tutto il quadro molto più fragile: il sostegno nazionale è da intendersi sia dal punto di vista economico sia legislativo.

Per aumentare ancora di più l'integrazione fra i servizi, quando la situazione lo consente, l'Ente Locale deve operare per abbattere le divisioni fra sociale, educativo ed assistenziale nell'ambito delle competenze dei servizi, poiché rappresentano dimensioni diverse che vanno integrate fra loro, in quanto sono espressione di tre sensibilità diverse dei bisogni della persona.

Come esemplificazione degli elementi descritti, si può portare l'esempio della Regione Emilia-Romagna che si è già mossa nelle direzioni indicate: il primo rapporto sui servizi e sulla condizione dell'infanzia e della adolescenza della Regione infatti vede il territorio in un'ottica di sistema di servizi non solo educativi ma anche sociali e sanitari⁷⁸. La Regione Emilia-Romagna per garantire un flusso costante di informazioni ha istituito un osservatorio che raccoglie dati e fa opera di monitoraggio sui servizi e fa due tipi di attività di restituzione: al territorio rispetto alla qualità dei servizi e agli organi legislativi regionali rispetto alle politiche da attuare per l'infanzia e l'adolescenza.

Nonostante l'osservatorio si occupi della cosiddetta età dello sviluppo, l'ottica delle politiche formative è quella di un welfare che accompagna gli

⁷⁷ Cfr Benedetti, *L'arte di sostenere un sistema di servizi educativi oltre che progettarli e realizzarli...*, in *Infanzia*, n.12/2005, Ed. Alberto Perdisa, Ozzano dell'Emilia (BO).

⁷⁸ Regione Emilia-Romagna, *Osservatorio Infanzia e Adolescenza, Crescere in Emilia Romagna. Primo rapporto sui servizi e sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza*, Edizioni Junior, Bergamo, 2005.

individui in tutto l'arco della vita. La scelta politica della Regione è stato quello di metter a punto un unico piano sanitario e sociale, dove i relativi servizi sono integrati fra loro. Rispetto ai servizi di tipo scolastico l'Osservatorio sottolinea⁷⁹ che la legge Bastico⁸⁰ è un provvedimento di sistema e non di settore, perché non si occupa solo di formazione, bensì della crescita e del benessere degli individui nel loro complesso: perciò, nonostante sia un provvedimento espressione di un assessorato diverso, è in totale sintonia con il piano regionale sui servizi sociali e sanitari.

Come esempio, invece, di sostegno legislativo ed economico nazionale, si possono portare come esempio i progetti locali e regionali attuati grazie alla legge 285/97⁸¹ e ai relativi finanziamenti: questo provvedimento, nonostante sia stato approvato prima della legge sull'autonomia delle Regioni⁸², in realtà ha aperto la strada alla creazione di sistemi di collaborazione fra servizi regolati a livello regionale⁸³. Per ottenere i finanziamenti e perché gli interventi fossero efficaci, è stato necessario ricercare la collaborazione fra svariati attori legati a servizi diversi in un'ottica di sviluppo della comunità. L'attuazione del lavoro di rete è stato perciò il fattore determinante perché questi progetti avessero successo; tutti i promotori dei progetti hanno segnalato che la difficoltà maggiore è stata proprio quella di creare un rapporto di collaborazione proficua fra istituzioni di natura diversa, a conferma che, nonostante sia da tutti riconosciuto dal punto di vista teorico, nella pratica si deve ancora diffondere come consueta modalità di rapporto tra istituzioni.

Il progetto *Tempi della città*⁸⁴ è un esempio di progetto di rete, attivato dalla città di Bolzano, sulla gestione dei tempi dei servizi dedicati all'infanzia, in cui si è cercato di armonizzare gli orari scolastici e gli spazi

⁷⁹ Ivi, p. 86 e segg.

⁸⁰ Cfr paragrafo 3.5.

⁸¹ Cfr paragrafo 3.3.

⁸² Riforma del Titolo V della Costituzione della Repubblica Italiana: Leggi costituzionali n. 1 del 1999 e n. 3 del 2001 e successivo referendum confermativo del 7 ottobre 2001.

⁸³ cfr Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, poi Ministero della Solidarietà sociale, Quaderni del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza: Quaderno 34 – I progetti del 2003, Istituto degli Innocenti, Firenze, 2005; Quaderno 41 – I progetti del 2004, Istituto degli Innocenti, Firenze, 2006.

⁸⁴ Al progetto è stata dedicata una pubblicazione: Comune di Bolzano, *Tempi dei bambini, tempi della scuola*, Franco Angeli, Milano, 2005.

del territorio dedicati ai bambini, per migliorare la qualità della vita di tutta la cittadinanza. Questo tipo di progetto dimostra come il territorio sia più alfabetizzato della scuola, nel senso di una maggiore sensibilità a cambiare le proprie strategie operative in funzione dei cambiamenti sociali in atto, e più interessato a creare effettivamente una logica di rete fra servizi, avendo ben presente che la finalità ultima è quella del benessere di ogni singolo cittadino.

L'Ente Locale si deve configurare quindi sia come strumento di connessione tra i servizi sia come soggetto promotore⁸⁵. L'alleanza fra le agenzie deve creare una forza formativa da contrapporre alle logiche del consumismo: solo in questo modo può essere una valida alternativa per le giovani generazioni. Anche i servizi che sono particolarmente caratterizzati come utenza (es. i centri giovanili) devono comunque sapersi raccordare a tutto il territorio, devono fare parte della comunità. Questo tipo di raccordo tra agenzie è favorito dalle leggi sull'autonomia degli enti locali, che è necessaria perché ogni realtà ha esigenze diverse e necessita di norme specifiche per organizzarsi.

Si può concludere che le parole chiave della maggiore alfabetizzazione del territorio rispetto alla scuola nell'ambito del coordinamento dei servizi sono lavoro di rete, la valorizzazione degli aspetti comunicativi, l'attenzione alla formazione degli operatori e un attento sistema di monitoraggio e valutazione degli interventi.

Un altro aspetto che caratterizza la maggiore alfabetizzazione del territorio rispetto alla scuola è il consolidamento della prospettiva dell'educazione permanente⁸⁶ come attenzione all'individuo e al cittadino in tutte le fasi della sua vita, quindi in una prospettiva di garanzia di benessere e dei diritti di cittadinanza.

Il territorio risulta, inoltre, assai più attento alla presenza di cittadini provenienti da altri paesi e portatori di altre culture: ovviamente anche la scuola è investita da questo fenomeno, ma fatica molto a trovare chiavi di lettura efficaci. Più che subire il fenomeno, il territorio dimostra di inserire

⁸⁵ Cfr Montanari, Le politiche locali per i bambini e i giovani, in *La città educativa e i bambini*, op. cit.

⁸⁶ Cfr paragrafo 3.4 e 3.5.

la presenza multiculturale tra le sue risorse, attivando servizi, offrendo spazi e aprendosi ad una, per quanto difficile, attività di mediazione culturale⁸⁷. La logica stessa della trasformazione del territorio in città educativa comporta la necessità di conciliare e rendere sistema elementi anche molto diversi tra loro e risulta, quindi, decisamente più affine alla multiculturalità delle città, dove è la diversità ad essere predominante.

Il binomio diversità/interculturalità⁸⁸ è dunque quello che interpreta meglio i trend di cambiamento e solo una città aperta e disponibile all'accoglienza può ospitare a pieno titolo la compresenza di culture diverse e il loro meticciato.

L'utilizzo delle ICT, infine, rappresenta l'ultimo aspetto rilevante di maggiore alfabetizzazione del territorio: tutti gli enti locali dispongono ormai di portali che mettono a disposizione dei cittadini una vasta gamma di informazioni e servizi con la finalità di semplificare alcune attività quotidiane e fornire uno strumento di comunicazione aggiornato⁸⁹, anche se molto spesso non vengono sfruttate tutte le potenzialità di questi strumenti, soprattutto nell'ambito della comunicazione i messaggi si caratterizzano quasi esclusivamente per un andamento che va dall'ente locale al cittadino e non viceversa⁹⁰.

Il territorio è più alfabetizzato, nel senso che è più in sintonia con la società di cui fa parte e fornisce perciò strumenti maggiormente adeguati alla lettura della realtà perché: è attento al trasferimento delle competenze, è impegnato a formare persone capaci di fare e muoversi nella complessa realtà odierna; perché è attento ai saperi caldi,

⁸⁷ Cfr su questo aspetto: Allam, Martiniello, Tosolini Aluisi, *La città multiculturale. Identità, diversità, pluralità*, EMI, 2004; Sandercock, *Verso cosmopolis. Città multiculturali e pianificazione urbana*, Dedalo, 2004; Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili: come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Le vespe, Pescara, 2000; <http://www.romamultiethnica.it/> guida che vuole fornire un quadro della realtà interculturale presente nel territorio del Comune di Roma, <http://www.ismu.org/patrimonioeinterculturala/>: sito in cui si cerca di coniugare l'educazione al patrimonio e la presenza interculturale.

⁸⁸ Frabboni, *Educare in città*, op. cit., p.61.

⁸⁹ Cfr capitolo 2.

⁹⁰ Cfr tesi di laurea *Le potenzialità della cittadinanza digitale. Analisi dei principali portali dei Comuni della regione Emilia Romagna* di Francesca Falcini, relatore prof. Luigi Guerra, Corso di Laurea in Educatore Sociale, Università degli studi di Bologna, A.A. 2005/2006: il lavoro di ricerca è consistito in un'analisi delle opportunità informative e comunicative a disposizione dei cittadini all'interno dei portali dei Comuni dell'Emilia Romagna con più di 20000 abitanti.

aggiornati, non è ancorato ad una divisione datata del sapere disciplinare e gerarchico; perché usa diffusamente le nuove tecnologie a suo vantaggio, come strumento di diffusione di informazioni e di comunicazione; infine, senza necessità di ripetersi, perché ha fatto sue il modello di rete per la gestione dei servizi.

La scuola deve recuperare il suo ruolo nel panorama formativo e il fatto di sentirsi ancora come unica dispensatrice di formazione non l'aiuta a collocarsi nel nuovo panorama sociale e formativo. Le azioni per collocarsi come agenzia che ha nella valenza cognitiva la sua centralità formativa sono:

- prendere atto dei trend di cambiamento sociale senza subirli;
- aggiornare i propri contenuti e linguaggi nella prospettiva della società della conoscenza;
- aprire un fruttuoso dialogo inter-istituzionale con le altre agenzie formative, in modo da strutturare in chiave sistemica l'intervento formativo sul soggetto, sul cittadino e quindi su tutta la società.

In questo modo la scuola non verrà ritenuta l'unica responsabile della formazione e quindi non necessariamente manchevole di tutte le nuove esigenze formative che si propongono alla ribalta dello scenario sociale.

Va spezzato il circolo vizioso per cui sono sempre più le cose di cui si deve occupare stabilmente la scuola e sempre meno quelle che porta a termine efficacemente, perché le poche risorse disponibili vengono disperse in mille rivoli che non portano a niente se non ad una progressiva sfiducia da parte degli alunni, dei genitori, delle altre istituzioni e dell'opinione pubblica sull'effettiva efficacia della scuola e, in ultima analisi, sulla sua effettiva necessità di esistere ancora.

Uno degli elementi che potrebbero rivelarsi utili nel processo di rinnovamento dell'identità scolastica è quello di elevare il livello della ricerca e della sperimentazione scolastica attraverso la creazione di banche dati on-line (che sfruttino le TIC). L'utilizzo di questi strumenti sarebbe utile a ordinare il lavoro fatto, renderlo leggibile e comprensibile all'esterno della scuola che lo ha prodotto e confrontabile con le sperimentazioni attuate dalle altre scuole, facilitando eventuali valutazioni

del lavoro fatto⁹¹. Questa sistematizzazione del lavoro di ricerca si potrebbe attuare con l'utilizzo di schede di rilevamento di dati che contengano la descrizione del lavoro fatto e che ne permettano l'inserimento nella banca dati, creando così una documentazione utile per l'insegnante e la classe che lo ha prodotto in modo che gli stessi autori possano riflettere sul lavoro fatto e i risultati raggiunti. Tale documentazione permetterebbe anche la possibilità di trasmissione e di confronto con altre realtà dell'esperienza in modo da favorire lo scambio e le interazioni con altre istituzioni educative.

3.7 La rete: metafora del mutamento telematico e modello educativo ideale. Alcune proposte per il miglioramento del panorama formativo

Come già ampiamente descritto, la città è il luogo in cui sono concentrati tutti i trend di cambiamento (ICT e digital divide, migrazioni e multiculturalità, disorientamento generale dovuto alla rapidità dei cambiamenti, solitudine generalizzata, voglia di partecipazione, necessità di formazione continua).

Il cittadino è spettatore e autore dei cambiamenti della società e della partecipazione della città a questi processi.

Nella sua funzione educativa, compito della città è fornire ai cittadini gli strumenti di decodifica e gestione del cambiamento senza smantellare le istituzioni e la città stessa (che per essere comunità deve mantenere la sua identità⁹²); va sollecitato cioè lo sviluppo e il costume ad un ruolo di attore nel contesto cittadino. La città può e deve fornire a tutti i cittadini, senza distinzione di età, sesso o cultura di appartenenza, gli strumenti utili per l'avvio di questo processo, esercitando così la sua funzione intenzionalmente educativa.

Il modello pedagogico che meglio può assolvere a questa funzione educativa della città è sicuramente il modello del Sistema formativo integrato.

La necessità è quella di creare un modello ricorsivo di comunicazione tra

⁹¹ De Bartolomeis, Riflessioni intorno al sistema formativo, Laterza, Roma, 2004, p. 39 e segg.

⁹² Cfr paragrafo 3.3.

istituzione e cittadino: per prima cosa, l'istituzione per capire come agire deve mettere in rete i bisogni, successivamente questi bisogni vanno tradotti in pratica politica ed educativa e, poiché la città governa, vanno offerti ai cittadini strumenti e servizi adeguati ai bisogni. È necessario infine che l'istituzione si metta in ascolto e attenda un feedback da parte dei cittadini sugli interventi messi in campo, che, se negativi, dovranno essere rivisti fino a che non si riceva un feedback positivo. Il riscontro positivo, ottenuto in prima istanza o dopo vari aggiustamenti, dovrà portare comunque ad una nuova indagine sui nuovi bisogni emergenti e a nuove azioni di rinnovamento e modifica della città.

Un tale modello di rete è significativo dal punto di vista comunicativo, perché aiuta a superare un modello prevalentemente gerarchico di rapporto tra cittadino e istituzioni, e dal punto di vista organizzativo, perché, riconoscendosi tra le istituzioni le reciproche specificità, è possibile ottimizzare l'intervento e per mettere alla città di governare ed essere governata.

A supporto di questo modello è possibile utilizzare ampiamente i mezzi informatici e telematici.

La rete è la metafora visiva e il modello concettuale del sistema formativo auspicabile, ma anche delle tecnologie e delle relazioni sociali.

Se la ipotizziamo come migliore modello possibile per il sistema educativo, avvalliamo ancora di più l'idea che la città e la comunità esistono in quanto sistema di relazione e che, dal punto di vista operativo, gli strumenti telematici possono fornire una risposta in quanto basati sullo stesso modello.

L'utilizzo delle tecnologie, tra l'altro, non risulta forzato perché sono un elemento ineliminabile della società, ne sono parte integrante e, in un certo senso, la plasmano. Possono migliorare il panorama formativo contribuendo alla realizzazione della città educativa, se viene realizzato un progetto in rete, ma possono farlo anche se ciò non accade, perché alcune caratteristiche delle TIC favoriscono l'interiorizzazione da parte del soggetto di un modello che facilita la comprensione e lo sfruttamento della rete educativa dei servizi del territorio.

Concretamente, quali possono essere questi contributi?

- *acquisizione di competenze per la creazione di percorsi di conoscenza personalizzati*, utile nella città educativa a costruire autonomamente percorsi di crescita e di formazione, competenza

- necessaria per tutta la vita;
- *possibilità di intrattenere molte relazioni comunicative contemporaneamente su piani diversi e con modalità e registri diversi*, la rete è come una "palestra": le relazioni da intrattenere possono essere tantissime e da gestire in tanti modi diversi;
 - *percorsi di condivisione e insieme di cooperazione per la costruzione di conoscenza e di relazione*, se grazie alle tecnologie⁹³ si acquisisce uno stile di relazione e lavoro cooperativo, è un vantaggio indubbio anche nel momento in cui questo stile di lavoro viene trasferito nelle relazioni in presenza.

L'intensificazione e la valorizzazione dell'uso delle tecnologie va considerato anche dal punto di vista dei servizi e degli enti locali: il modello di rete dovrebbe essere interiorizzato non solo dagli utenti, ma anche dall'istituzione, intesa anche come gli operatori che agiscono al suo interno (a tutti livelli, compreso il pedagogo).

Per concludere la riflessione sul modello di gestione dell'offerta formativa del territorio, riemerge l'utilità di applicare il modello *dell'aderenza reattiva*⁹⁴: la società ha dimostrato che, per sopravvivere e migliorare, aveva bisogno di cambiare i modelli di riferimento e ha cercato quello emergente che meglio rispondeva a tutti i bisogni. In questo momento storico tale modello è rappresentato dalla rete, che collega tutti senza un centro dominante: nella sua accezione positiva, rete vuol dire collaborare insieme ad altri, anche senza conoscersi in modo approfondito, ma sapendo di fare parte di una stessa realtà; vuol dire che c'è qualcosa che raccoglie tutti i bisogni e le esigenze e si concretizza un'unica realtà, per quanto complessa possa essere; vuol dire che tutte le componenti rappresentano un elemento importante del modello, la mancanza di uno può significare l'apertura di una falla, di una rete che è rotta e che non riesce più a contenere, vuol dire che c'è bisogno di tutti quelli che ne vogliono fare parte.

È in questa prospettiva che vanno ridisegnate le opportunità formative sia per l'ambito scolastico sia per quello extrascolastico.

⁹³ Cfr paragrafo 2.4 e 2.5.

⁹⁴ Cfr paragrafo 1.4.

Dall'intersezione delle dimensioni formative del modello tecnologico problematico e delle funzioni educative della città, possiamo ricavare le tabelle 3.1 e 3.2. che vogliono essere una proposta di come l'utilizzo degli strumenti informatici e telematici possa favorire la conoscenza e la fruizione consapevole dell'ambiente urbano, inteso sia come territorio sia come comunità, e delle sue opportunità formative.

PIANO COGNITIVO			
Percorsi di tipo	Dimensione educativa	Strumenti delle TIC	Nuovi strumenti formativi
Monocognitivo	Informazione	<ul style="list-style-type: none"> • Cataloghi on line delle opportunità formative • Download materiali informativi • Banche dati interattive 	Informazione e conoscenza della città e delle sue opportunità formative
Metacognitivo	Riflessione	<ul style="list-style-type: none"> • Stessi strumenti precedenti (da utilizzare per la costruzione di percorsi) 	Esplorazione e indagine della città e delle sue opportunità formative
Fantacognitivo	Costruzione	<ul style="list-style-type: none"> • Strumenti di authoring per la creazione di percorsi formativi personalizzati 	Progettazione e innovazione personalizzata della città e delle sue opportunità formative

Tabella 3.3 - Città educativa on line - piano cognitivo.

PIANO DELLA SOCIALIZZAZIONE			
Percorsi di	Dimensione educativa	Strumenti delle TIC	Nuovi strumenti formativi
Educazione all'autonomia	Difesa proprie conoscenze e identità culturale	<ul style="list-style-type: none"> • Creazione di database personalizzati delle opportunità formative • Email, newsletter 	Fruire autonomamente della città e delle sue opportunità socializzanti
Educazione alla partecipazione	Conoscenza delle regole di convivenza e scambio e confronto con altre posizioni culturali	<ul style="list-style-type: none"> • Forum • Blog tematici 	Partecipare alla vita e ai processi di cambiamento della città e delle sue situazioni socializzanti
Educazione alla condivisione	Creazione di nuove posizioni culturali condivise tra singoli e gruppi	<ul style="list-style-type: none"> • Creazione di blog e community • Cooperative learning 	Condividere i propri vissuti di cittadino (problemi, risorse, opportunità) all'interno di una dimensione comunitaria

Tabella 3.4 - Città educativa on line - piano della socializzazione.

3 La riflessione su scuola e città nella politiche formative

Per l'applicazione delle tecnologie in servizi specifici, è necessario approfondire la ricerca con esempi di applicazione e differenziando l'utilizzo a seconda dell'utenza: tale approfondimento è l'obiettivo della prosecuzione di questo percorso di ricerca.

4 Proposte per la creazione di un curriculum formativo “virtuale” integrato nel territorio

*“Per governare bene è prioritario non già avere pronte le risposte pronte,
ma essere capaci di cooperare con gli altri e formulare delle buone
domande.”
(Vittorio Foà)*

Il quadro sin qui delineato evidenzia la necessità di aggiornare la prospettiva del Sistema Formativo Integrato, poiché risulta ancora la più efficace per l'offerta formativa territoriale.

I profondi cambiamenti sociali in atto spingono chi si occupa di formazione a cercare e, conseguentemente, a valorizzare quegli aspetti del processo di mutamento che possono supportare e migliorare l'offerta formativa scolastica ed extrascolastica.

Le tecnologie, la telematica e la prospettiva della Società della Conoscenza sono i tre elementi che danno un volto diverso al Sistema Formativo Integrato.

I due progetti sono differenti esempi di utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione per migliorare in concreto l'offerta formativa del territorio, di mettendola in rete e di governando le opportunità educative presenti, per aumentare le possibilità di accesso da

parte dell'utenza.

La partecipazione ai progetti di ricerca, l'analisi dei vantaggi apportati e delle zone d'ombra ancora presenti hanno permesso l'elaborazione di un curriculum "virtuale" utile per l'inserimento delle tecnologie e per l'utilizzo della telematica nella gestione e nella fruizione dell'offerta formativa territoriale.

4.1 Trend di cambiamento nello scenario del Sistema Formativo Integrato

Il percorso d'analisi fin qui tracciato ci ha permesso di definire quali problematiche stiano modificando la prospettiva del sistema formativo integrato e rendendo necessaria una sua trasformazione.

In primo luogo, si è modificata la natura delle informazioni che giungono a livello locale nella città: esse, infatti, diversamente dal passato, provengono da territori molto diversi tra loro, ovvero dal globale, per cui la città è contemporaneamente globalizzata e localizzata¹.

La complessità in questo quadro è aumentata dall'accrescersi eccessivo degli spazi sia materiali sia immateriali, che, se non gestiti, provocano disorientamento, e dall'accelerazione di tutti i processi compresi quelli comunicativi. La città è espressione di queste caratteristiche e naturalmente la vita del cittadino non può che esserne influenzata negativamente in quanto i suoi ritmi di vita vengono influenzati da questa accelerazione e istantaneità.

Se tutto ciò è valido per gli adulti, a maggior ragione lo è per i bambini. In ambito educativo, la proliferazione dei spazi pensati appositamente per i bambini è paradossalmente frustrante perché sono numericamente troppi e vanno consumati in maniera rapida. I servizi educativi dedicati all'infanzia andrebbero invece gestiti con tempi e modi adeguati all'infanzia. La gestione dell'offerta formativa deve quindi lavorare in modo da limitare, se non eliminare, l'esperienza frustrante di un ambiente che non sa rispettare i tempi dei suoi fruitori.

Un secondo elemento rilevante che modifica il panorama formativo è

¹ Comune di Bologna, I bambini e la città sostenibile, Ed. Junior, Azzano S. Paolo, 1999, p.84-86.

l'introduzione, a livello internazionale, della prospettiva della Società della conoscenza a livello formativo, già trattata precedentemente².

La formazione è una risorsa sia socioeconomica sia culturale³: è socioeconomica in quanto contribuisce alla costruzione di un modello economico competitivo, in quanto fornisce competenze spendibili nel mercato del lavoro nazionale ed internazionale. Per combattere le tendenze della globalizzazione dei mercati, però, la formazione deve fare attenzione a fornire strumenti per il pensiero critico e per una cittadinanza attiva e valori per salvaguardare il soggetto-persona.

La formazione è poi risorsa culturale in quanto concorre alla diffusione planetaria dell'alfabetizzazione via Internet, dell'uso dei linguaggi informatici e dei linguaggi dell'arte attraverso mass-media e personal-media. Per salvaguardare però il soggetto dai rischi della globalizzazione culturale, deve fornire gli strumenti intellettuali per respingere l'uomo-massa e il dominio dei linguaggi informatici e per personalizzare la fruizione dei messaggi di massa.

Il sistema formativo integrato allora dovrà essere progettato e gestito in modo da comprendere la prospettiva della Società della conoscenza, mantenendo lontani i rischi di globalizzazione.

In relazione all'elemento precedente, si può affermare che la telematica e i conseguenti modelli reticolari di relazione e di organizzazione dell'ambiente e della città sono un ulteriore elemento di trasformazione del panorama formativo.

Le reti rappresentano la forma delle relazioni sociali del nostro tempo e influenzano l'ambito culturale e produttivo della società stessa. Essere parte o meno della rete determina il poter cambiare o meno la società⁴.

Secondo Castells⁵, una società che non sa integrare le tecnologie nella società dell'informazione e della comunicazione non ha futuro. Vanno perciò privilegiate politiche sociali orientate alla diffusione di competenze

² Cfr paragrafo 3.4.

³ Frabboni, *Il curriculum*, Laterza, Roma-Bari, 2002.

⁴ Martinotti, *Introduzione a La città delle reti*, di Manuel Castells Ed. Marsiglio, Venezia, 2004.

⁵ Castells, *Educare nella società dell'informazione*, in *La città delle reti*, op. cit., p.22: cfr paragrafo 3.4.

diffuse legate alla logica intrinseca di internet, cioè la logica della rete. Questo significa che non è più sufficiente la pura trasmissione della pura informazione, bensì che, insieme a questa, va trasmessa anche la capacità di costruire l'informazione, o quantomeno di saperla individuare nella rete, nella prospettiva di contribuire al cambiamento sociale da parte di tutti i cittadini.

Internet è il mezzo tecnologico fondamentale per la società dell'informazione e ne rappresenta il cuore di un sistema che non è più solo tecnologico, ma che è diventato sociale. Per questo cambiamento fondamentale tutti gli individui devono imparare a riprogrammare se stessi secondo la logica reticolare. La riprogrammazione va intesa come la capacità di saper interpretare se le conoscenze di cui si è in possesso sono sufficienti per il compito che ci si è prefissi; nel caso non lo siano, bisogna essere capaci di cercarle e di acquisirle, pena l'esclusione dai processi di conoscenza.

Il paradigma della società della conoscenza ha proprio questo scopo: la formazione continua di un individuo capace di cercare le informazioni utili nel momento in cui ne ha bisogno: vale a dire che la formazione deve riguardare principalmente l'acquisizione di competenze necessarie a portare a termine una ricerca efficace e che tale processo deve essere per tutta la vita, perché le competenze vanno aggiornate continuamente, motivo per cui non è sufficiente la formazione di base.

Si evidenzia quindi come le agenzie educative, e la scuola in primo luogo, debbano essere capaci di trasmettere competenza, cioè devono formare "individui intelligenti in grado di usare con estrema versatilità gli strumenti tecnologici di cui disponiamo" e non semplici esecutori.

Per Castells⁶ le nuove tecnologie ricoprono un ruolo fondamentale per la trasmissione delle competenze, in quanto, essendo presenti nell'ambiente circostante, la loro presenza influenza l'apprendimento. Le TIC sono uno strumento di creazione di benessere e di sviluppo, influenzano i meccanismi di potere e di conoscenza e hanno necessità, per essere sfruttate nelle loro maggiori potenzialità, di organizzazioni flessibili e cooperative. Lo sviluppo culturale e sociale è strettamente correlato alla

⁶ Ibidem.

sviluppo tecnologico e viceversa; fare diventare questa relazione un circolo virtuoso o vizioso dipende dalla predisposizione dei percorsi di apprendimento e dalla più generale concezione dell'educazione. Il sapere e la tecnologia sono la materia prima dell'intero sistema educativo ed è compito di un sistema formativo integrato rendere la relazione tecnologia – cultura una relazione fruttuosa, capace di accrescere il patrimonio di conoscenza della comunità.

L'ultima problematica da segnalare, non certo per importanza, è legata ad un problema cronico della realtà italiana, la mancanza di fondi, vale a dire il mancato investimento per la costruzione del welfare da parte del governo centrale⁷. Per costruirlo in città invece si possono individuare sette idee guida:

- utilizzo del bambino come parametro del cambiamento;
- creazione di un manifesto educativo in cui vengano indicate le competenze e le conoscenze minime dei genitori;
- attenzione al sostegno alla famiglia sia economico sia psicopedagogico;
- attenzione all'educazione alimentare per contrastare la tendenza consumistica nei confronti del cibo;
- miglioramento della legislazione relativa alla fascia di età 0-6 anni;
- sostegno ad un'efficiente politica per i giovani attraverso un monitoraggio regionale per combattere la dispersione scolastica e il lavoro minorile;
- istituzione di un codice europeo dei media, ovvero di un sistema di controllo del settore mediatico.

In una città dell'educazione che si occupa di tutti i cittadini devono convivere due pedagogie urbane: quella legata alla prospettiva teorica universitaria e quella legata alla gestione pubblica dei servizi . L'integrazione non deve quindi essere solo a livello di gestione dei servizi ma a livello di approccio teorico, fino alla definizione di un unico modello valido per la realtà territoriale e locale.

Le tendenze da contrastare, grazie a tale definizione, sono l'adultizzazione

⁷ Frabboni, Una politica grande per i più piccoli, in *La città educativa e i bambini*, a cura di Frabboni, Montanari, op. cit.

precoce dei bambini e lo sfruttamento consumistico dell'infanzia. Il quadro teorico che deve scaturire da questa riflessione, che deve condurre bambini e ragazzi lontani dalle due tendenze citate, è una pedagogia che punta sull'educazione intellettuale, cioè sulla alfabetizzazione collettiva di tutti i cittadini per contrastare tutte le tendenze omologanti, favorendo la costruzione di un pensiero autonomo.

Per costruire questa alfabetizzazione forte, bisogna predisporre il territorio a diventare sistema formativo integrato, cioè, come già detto, la scuola non può più essere un corpo separato, ma deve sentirsi parte del panorama formativo complessivo territoriale.

Una città che garantisce il diritto allo studio per tutti, dando vita al sistema formativo integrato, deve puntare su due strategie: la prima è una scuola che garantisca effettivamente il diritto allo studio, quindi a tempo pieno, aperta all'ambiente, naturale e sociale, e alla partecipazione. La seconda è puntare sulla formazione lungo tutto l'arco della vita, operando perché il mondo del lavoro e anche il mondo mediatico entrino a far parte del sistema formativo integrato.

La strategia del sistema formativo integrato è l'unica che può garantire la formazione continua di persone autonome e capaci di costruire i propri percorsi di conoscenza e di relazione.

La natura delle informazioni, le TIC e la prospettiva della società della conoscenza e, infine, la necessità di costruire un welfare solido dimostrano quindi come la creazione di una rete di servizi educativi che condividano intenti e principi pedagogici sia una necessità non più rimandabile, nonché come sia impossibile escludere da questa rete la presenza delle tecnologie.

Le istituzioni devono modificarsi in conseguenza al cambiamento della realtà sociale e non possono che aggiornare contenuti, strumenti e strategie educative: si conferma, quindi non solo a livello teorico, la validità del modello dell'aderenza reattiva⁸.

La necessità di un approccio di sistema viene infine confermato

⁸ Cfr paragrafo 1.4.

dall'evidenza del fatto che la scuola da sola, cioè senza il raccordo col territorio, è capace unicamente di trasmettere nozioni; d'altra parte il territorio da solo, senza il supporto della scuola, è capace di fornire competenze operative a cui manca il fondamento necessario ad un loro corretto aggiornamento.

Scuola e territorio, quindi, si completano, hanno bisogno l'una dell'altro per formare il cittadino e garantire i diritti costituzionali e della dichiarazione universale dei diritti del bambino.

4.2 Le ragioni dell'inserimento delle tecnologie nel curriculum del Sistema Formativo Integrato

Nel corso di questa analisi, sono già emerse più volte le ragioni della necessaria presenza delle nuove tecnologie nel curriculum formativo di ogni individuo perché sia pienamente cittadino nell'attuale società contemporanea. Possiamo così sintetizzare queste ragioni:

1. Le tecnologie sono un dato di fatto: escluderle dal panorama formativo equivale a condannare il curriculum ad essere anacronistico ancora prima di essere definito.

La telematica, inoltre, nella necessità di creare nuove soluzioni in ambito formativo, dà la possibilità di ampliare il numero di proposte, oltre al fatto che permette di non perdere il contatto (aderenza) con l'ambiente, globale e locale.

Anche in questo caso, vale a dire delle tecnologie utilizzate in ambito educativo, si può riscontrare la presenza del meccanismo dell'aderenza reattiva: per i cambiamenti subentrati, le agenzie educative acquisiscono un nuovo strumento (reazione), ma lo fanno rientrare negli obiettivi e nelle prassi operative presenti nell'istituzione (aderenza).

2. La riflessione problematicista in merito all'utilizzo didattico delle tecnologie⁹ dà la possibilità di progettare efficacemente in ambito educativo e di proporre soluzioni utili a livello didattico. A queste condizioni, le tecnologie permettono di coinvolgere un maggior numero di utenti, perché ampliano le possibilità di fruizione dell'intervento soprattutto per l'utenza adulta, nella prospettiva quindi di favorire

⁹ Cfr paragrafo 2.5.

un'educazione per tutta la vita¹⁰.

L'utilizzo di un diverso strumento permette, in questo caso, senza modificare in modo sostanziale le finalità educative, di ampliare significativamente il raggio di azione di un servizio, perché permette di rispondere in modo efficace a esigenze specifiche dell'utenza: nel caso dell'inclusione degli adulti, le tecnologie, introducendo maggiore partecipazione, comunicazione ed educazione, rispondono meglio alla domanda formativa, favorendo l'efficacia dell'intervento educativo.

3. La logica ipertestuale, ma soprattutto le caratteristiche di accesso alla comunicazione telematica danno voce a un maggior numero di persone, nonché a diversi punti di vista: le tecnologie concretizzano quindi la possibilità di un approccio interculturale nella progettazione e nella gestione del sistema formativo integrato.

4. Le tecnologie favoriscono gli apprendimenti di tipo metacognitivo¹¹, fondamentali per la progettazione di un intervento formativo nella prospettiva della Società della Conoscenza, e stili di lavoro collaborativi¹².

5. Rispetto alla città, le tecnologie si offrono come ulteriore strumento di presentazione e organizzazione da parte degli amministratori e come possibilità lettura e conoscenza del territorio per una migliore fruizione da parte dei cittadini¹³.

L'evidenza della necessità di inserire le tecnologie nel curriculum formativo non corrisponde però ad un altrettanto facile inserimento ed effettivo utilizzo nelle attività educative, scolastiche ed extrascolastiche.

Si possono individuare principalmente tre ragioni che motivano queste difficoltà: in primo luogo le resistenze a priori all'utilizzo delle tecnologie in ambito educativo, perché considerate fuorvianti e corrottrici o, nel migliore dei casi, inutili.

In secondo luogo, l'idea ancora assai diffusa¹⁴ che l'informatica debba costituire una materia di insegnamento che si svolge in un'apposita aula

¹⁰ Cfr paragrafo 3.4.

¹¹ Cfr paragrafo 2.5.

¹² Cfr paragrafo 2.4.

¹³ Cfr paragrafo 3.7, tabelle 1 e 2.

¹⁴ Uno degli elementi di maggiore propaganda della Riforma Moratti fu proprio l'aumento delle ore di informatica.

per un preciso numero di ore alla settimana. Le tecnologie in ambito didattico invece sono molto più efficaci e significative se vengono considerate strumenti didattici alla stregua di quelli tradizionali, entrando così nella didattica quotidiana, senza che vengano loro riservati spazi particolari.

Infine, l'opinione che l'utilizzo delle tecnologie comporti una lunga e specifica preparazione ha come conseguenza che in ambito didattico vengono utilizzate solo da chi è già appassionato; si rinforza così l'idea che le tecnologie siano appannaggio solo degli esperti o, quantomeno, di chi le sa già usare, incrementando in tal modo sempre più il divario delle competenze.

Come si può facilmente notare le difficoltà sono principalmente di natura culturale: vere e proprie difficoltà tecniche non ce ne sono, se non l'impegno in una prima alfabetizzazione.

Possiamo quindi concludere che in ambito educativo e, nello specifico, nell'ambito del sistema formativo integrato, le tecnologie possono costituire un valore aggiunto come strumento che permette agli utenti di essere protagonisti di essere protagonisti delle proprie scelte formative, in quanto la telematica rende più semplice la conoscenza e la fruizione delle opportunità formative disponibili nel territorio e contemporaneamente rende più semplice agli amministratori far conoscere l'offerta formativa. Questa maggiore disponibilità ben si coniuga con l'ampliamento delle esigenze formative a tutte le stagioni della vita, nonché con la necessità di possedere competenze versatili per poter affrontare i continui cambiamenti che rendono molto velocemente obsolete le informazioni acquisite.

4.3 Due studi di caso

Presenteremo due progetti, entrambi ispirati al concetto di "Città educativa" ed anche così denominati, che con finalità e modalità diverse cercano di strutturare le potenzialità delle nuove tecnologie, in particolare la rete Internet e degli strumenti di comunicazione telematica, a vantaggio di una maggiore fruizione delle risorse formative del territorio: la città virtuale dunque che cerca di migliorare quella reale.

I progetti sono curati da due enti locali: il primo è a cura del Comune di Casalecchio di Reno, Provincia di Bologna; il secondo invece è a cura del Comune di Bologna. Entrambi i territori si sono nel tempo dimostrati

sensibili e particolarmente attenti alle politiche formative e i progetti di seguito descritti ne sono una dimostrazione.

Per entrambi i progetti verranno analizzate solo alcune fasi, ipotizzando le successive, in considerazione del fatto che sono tuttora in corso.

4.3.1 "Casalecchio città educativa": come monitorare il territorio

La situazione del territorio e la necessità di un archivio dinamico dell'offerta formativa del Comune di Casalecchio di Reno

Il territorio del Comune di Casalecchio di Reno è particolarmente ricco di opportunità formative di tipologia differenziata sia dal punto di vista educativo sia organizzativo. Il territorio, già molto organizzato, ha nel Comune un punto di riferimento importante, poiché l'ente locale dialoga con associazioni e terzo settore, coordina molte attività e dà visibilità attraverso periodiche iniziative. Il Comune inoltre ha creato un luogo, chiamato "Casa della Solidarietà"¹⁵, in cui molte delle associazioni, soprattutto di volontariato, hanno uno spazio da utilizzare come propria sede.

Il territorio è ricco anche perché il Comune è molto attivo nella gestione diretta di iniziative di tipo formativo e culturale: uno dei luoghi più significativi in questo senso, anche per la posizione centrale nella città, è la "Casa della Conoscenza" che ospita una sala polivalente, per convegni, conferenze, ecc., la biblioteca comunale e uno spazio espositivo.

La necessità per il territorio non era quindi quella di promuovere la presenza di nuova offerta formativa, bensì quella di gestirla al meglio, scegliendo lo strumento più adeguato. La scelta è caduta sull'utilizzo degli strumenti telematici sia per la possibilità che danno di mettere a disposizione dei cittadini un quadro sempre aggiornato dell'offerta formativa, sia per la possibilità di comunicare e quindi di far partecipare gli utenti alla creazione e alla gestione dell'offerta formativa del territorio.

Il fine ultimo del progetto era ed è perciò quello di promuovere uno strumento di lettura e coordinamento delle risorse educative che favorisse meccanismi sia di conoscenza dell'offerta, sia di appartenenza al territorio.

¹⁵ Questo luogo è particolarmente significativo per la città perché è la sede dell'ex scuola superiore ITC Salvemini colpita da una gravissima disgrazia nel 1990 e che, in seguito, per mantenere viva la memoria, è stata ristrutturata e riutilizzata come luogo di solidarietà, diventando sede di molte associazioni no profit del territorio.

4 Creazione di un curriculum formativo "virtuale" integrato nel territorio

Il Comune dispone già di un portale particolarmente attivo¹⁶, sempre aggiornato e ricco di informazioni: sia la cittadinanza quindi è già abituata ad utilizzare questo strumento informativo, sia l'ente locale possedeva già la struttura organizzativa per realizzare una banca dati telematica.

La definizione del progetto e la collaborazione con la Facoltà di Scienze della Formazione (Allegato 1).

Nella definizione del progetto "Casalecchio Città Educativa" sono state scelte tre parole chiave dell'amministrazione del territorio: Governo, Gestione e Partecipazione ,



Immagine 4.1 - Logo del progetto

che identificano le finalità principali cui tende la realizzazione della città educativa.

Lo strumento scelto per realizzare sul territorio queste tre azioni fondamentali è la costruzione di un portale dell'educazione. Tale strumento permette infatti di governare l'offerta formativa in quanto il censimento dell'offerta formativa stessa permette di rendersi conto di eventuali mancanze o sovrapposizioni nelle aree formative.

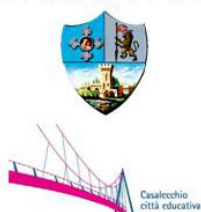
Il portale, inoltre, permette la gestione dell'offerta formativa, perché è possibile aggiornare in tempo reale la banca dati scaturita dal censimento, anche eventualmente ad opera dei servizi stessi, senza la mediazione dei curatori del portale. Infine rende possibile la partecipazione perché, se il portale è strutturato con strumenti di CMC, permette agli utenti dei servizi, agli operatori e ai responsabili dell'amministrazione locale di entrare in comunicazione fra loro, scambiarsi opinioni sulla qualità dei servizi e sul loro miglioramento e ampliamento. Il progetto prevede anche il coinvolgimento dei bambini nella partecipazione alla costruzione del sistema formativo integrato attraverso la redazione di recensioni sulle loro esperienze nei servizi educativi.

Per aumentare l'efficacia sia comunicativa sia pedagogica del progetto, si è scelto di realizzare la home page della banca dati come fosse una

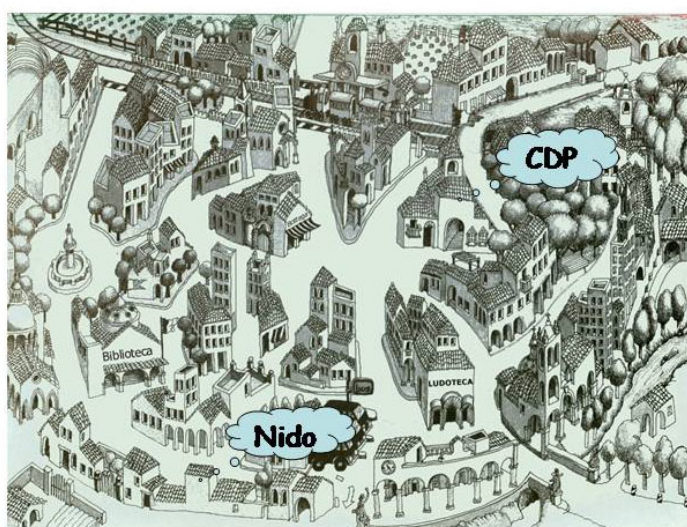
¹⁶ L'indirizzo del portale è <http://www.comune.casalecchio.bo.it/>

mappa interattiva che riproduce il territorio del Comune. Tale veste grafica permette la ricerca e l'individuazione delle agenzie educative da parte degli utenti semplicemente spostandosi sulla mappa come in una passeggiata virtuale; questa scelta dà anche la possibilità di cercare le opportunità formative senza che sia necessario sapere precisamente che cosa si sta cercando: ciò è valido soprattutto rispetto al fatto che i fruitori dovrebbero essere i genitori e i ragazzi, a cui non si richiede certo di essere degli operatori esperti a conoscenza delle diverse tipologie di servizi.

Casalecchio di Reno Città Educativa



[Il progetto](#)
[I servizi](#)
[Gli eventi](#)
[Le news](#)
[Le recensioni](#)



Il progetto è coordinato dal CDP – Centro di Documentazione Pedagogico del Comune di Casalecchio di Reno, in collaborazione con la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna



Immagine 4.2 – Esempio di Home Page

Casalecchio di Reno Città Educativa Gli eventi

- **Ciclo di eventi in occasione della giornata internazionale per i diritti dell'infanzia**

Programma degli eventi

Hai partecipato? *Scrivi la tua opinione all'interno dello spazio* [Recensioni](#)

- **Le iniziative in occasione delle "Domeniche a piedi"**

Programma delle iniziative

Hai partecipato? *Scrivi la tua opinione all'interno dello spazio* [Recensioni](#)



Immagine 4.3 – Esempio di pagina del portale dell'educazione

Casalecchio di Reno Città Educativa Le recensioni dei cittadini

Diritti dell'infanzia

- *Mi è piaciuto ascoltare i ragazzi che fanno parte del CCRR (Giulia)*
- *Mi sono divertito solo quando parlavano i ragazzi (Enrico)*

Aggiungi la tua opinione ...

Domeniche a piedi

- *Mi piace andare in giro in bicicletta per Casalecchio quando non ci sono le auto (Lisa)*
- *Mi sono sentito un po' padrone della città (Cesare)*

Aggiungi la tua opinione ...



Immagine 4.4 – Esempio di pagina del portale dell'educazione

Successivamente alla fase di creazione della banca dati e alla redazione del portale, ne segue un'altra in cui il Comune mette a punto un sistema

di benefit da riconoscere a quei servizi educativi ed a quelle associazioni che risultino particolarmente meritevoli sulla base di una valutazione della qualità del servizio dedotta anche dalle valutazioni degli utenti. I benefit consistono in spazi pubblicitari gratuiti, possibilità di corsi di formazione a costo agevolato organizzati dal Comune, spazi comunali da utilizzare gratuitamente o a basso prezzo, formule assicurative a costi vantaggiosi, etc.

L'ultima fase del progetto è la creazione di un marchio di qualità: per poterlo assegnare il Comune deve inizialmente definire degli standard di qualità educativa e organizzativa; successivamente poi deve predisporre, basandosi sui criteri precedentemente definiti, un monitoraggio dell'offerta formativa di ogni singolo servizio sia da parte di esperti, sia da parte degli utenti stessi, secondo modalità da stabilire. Ai servizi che rispondono agli standard verrà infine riconosciuto il marchio di "Casalecchio: città educativa".

La facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna ha sia contribuito alla definizione del progetto, quindi anche delle esigenze pedagogiche – organizzative per la costruzione del sistema formativo integrato, sia ha messo a disposizione personale qualificato per la costruzione della banca dati.

Il censimento e la definizione delle modalità di raccolta dati

Per la raccolta dei dati necessari a redigere la banca dati, si è scelto di utilizzare un questionario.

La costruzione del questionario ha preso spunto da un questionario utilizzato per una delle prime ricerche sui servizi per il tempo libero¹⁷. Ha costituito un ottimo punto di partenza in quanto individuava già le aree di interesse necessarie per fare un censimento dei servizi educativi del territorio, utile ad un successivo governo dell'offerta formativa: non soltanto quindi la rilevazione di dati tecnici, orari di apertura e ubicazione ma anche delle professionalità presenti, dei rapporti con gli altri servizi educativi, quindi la presenza di una rete, e infine la tipologia dell'utenza.

¹⁷ Frabboni et al., Scuola e tempo libero, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano, 1981: il testo presenta una delle prime ricerche sulle agenzie educative extrascolastiche non formali e non strutturate.

4 Creazione di un curriculum formativo "virtuale" integrato nel territorio

In base alla necessità di utilizzare i dati raccolti non solamente per la creazione della banca dati, ma anche per la rilevazione degli standard di qualità, sono stati inseriti anche domande (sezioni "L'organizzazione della struttura") che indagassero il piano funzionale dell'agenzia educativa¹⁸, vale a dire i loro aspetti organizzativi legati alla qualità pedagogica del servizio. Per la formulazione dei quesiti sono stati incrociate le variabili della tabella 1.

Le variabili minime di progettazione del "contenitore"						
		Tempo	Spazio	Materiali	Operatori	Risorse
Socializzazione (dall'aggregazione alla partecipazione)	Generica					
	A piccolo gruppo					
	A grande gruppo					
Apprendimento (dalla fruizione alla produzione)	Occasionale					
	Periodica					
	Sistematica					

Tabella 4.1 – Il Piano Funzionale delle Agenzie Educative¹⁹

Da una prima analisi dell'offerta formativa territoriale del Comune di Casalecchio di Reno, è stato possibile identificare tre principali tipologie di servizi: i servizi comunali, i servizi scolastici statali e le associazioni e le attività del terzo settore; inizialmente si è pensato di utilizzare un unico questionario per tutte le tipologie di servizi.

Per dare inizio alla raccolta dei dati e alla successiva creazione della banca dati, il Comune ha organizzato un incontro pubblico in cui è stato illustrato il questionario a cui sono stati invitati tutti soggetti di natura pubblica e privata che svolgono un'azione di tipo educativo. Nella stessa sede, sono stati raccolti i riferimenti degli enti per poter contattare e spedire loro la copia del questionario da compilare.

Nonostante l'interesse dimostrato durante l'incontro di presentazione,

¹⁸ Frabboni, Guerra, Scurati, Pedagogia..., op.cit, p.102 e segg.

¹⁹ Ivi, p. 104.

4 Creazione di un curriculum formativo "virtuale" integrato nel territorio

dopo la prima distribuzione dei questionari via mail, che ha richiesto la creazione di un unico elenco di riferimenti, pochissime associazioni e agenzie del terzo settore hanno restituito il questionario compilato e il materiale richiesto.

Successivamente tutti i servizi sono stati contattati telefonicamente e sollecitati a inviare il questionario compilato. È stata anche offerta consulenza per la compilazione, ma neanche questa seconda sollecitazione ha sortito l'effetto desiderato.

Data __ / __ / __

LA STRUTTURA

NOME DEL SERVIZIO _____

TIPO DI SERVIZIO _____

UBICAZIONE Via/Piazza _____

Zona _____

SPAZI Grandezza mq _____

N. vani _____

Ambientazione _____

ORARI DI APERTURA

Lunedì	
Martedì	
Mercoledì	
Giovedì	
Venerdì	
Sabato	
Domenica	

PROPRIETÀ (pubblico, privato, ecc.) _____

STATUTO SI NO

L'UTENZA

Presenza (n° approssimativo dei coinvolti per anno) _____

Fasce d'età²⁰: 0-3

3-6

²⁰ È possibile barrare più di una possibilità.

- 6-11
- 11-14
- 14-19
- famiglie

LA PRESENZA SUL TERRITORIO

Rapporto con cittadini/genitori: SI NO

se sì, con quale modalità _____

Rapporto con altri enti: SI NO

se sì, con quale modalità _____

Rapporto con scuole; SI NO

se sì, con quale modalità _____

LE ATTIVITÀ

TEMI PRIVILEGIATI ²¹ (per parole chiave)

1. _____
2. _____
3. _____

Le ATTIVITA' PROPOSTE dal servizio sono di tipo:

Informativo (attività prevalente di erogazione di informazioni, notizie ..)

Se sì, indichi qualche esempio _____

²¹ È possibile aggiungere altre righe.

- Costruttivo (attività prevalente di laboratorio, di ricerca, ...)
 - Se sì, indichi qualche esempio _____
- Espressivo (attività prevalente di natura estetica, artistica, comunicativa, creativa, ...)
 - Se sì, indichi qualche esempio _____

L'ORGANIZZAZIONE DELLA STRUTTURA

—> La **SOCIALIZZAZIONE** è di tipo:

- Generico (accoglienza del singolo utente che non richiede l'immediata adesione a gruppi)
- A piccolo gruppo, ovvero:
 - portando il proprio gruppo di riferimento;
 - costruendo una rete di socializzazione con altri utenti all'interno del servizio
- A grande gruppo (i partecipanti al servizio costituiscono un vero e proprio gruppo in cui il singolo si riconosce)

—> L'**APPRENDIMENTO** è di tipo:

- Occasionale (a domanda individuale, secondo i bisogni dell'utente, senza un progetto definito)
- Periodico (esiste una relazione col servizio, alcuni progetti hanno continuità)
- Sistemico (l'utenza è fissa e le attività sono programmate)

All'interno del servizio, la fruizione del **TEMPO** è organizzata su base:

- Giornaliera
- Settimanale
- Annuale

La variabile **TEMPO** è in qualche modo influenzata dai diversi tipi di socializzazione? SI NO

Se sì, come si modifica? _____

La variabile **TEMPO** è in qualche modo influenzata dai diversi tipi di apprendimento? SI NO

Se sì, come si modifica? _____

All'interno del servizio, lo **SPAZIO** è strutturato in:

- SPAZIO INTERNO:

- Uso collettivo
- Uso individuale
- Possibilità di personalizzarlo

- SPAZIO ESTERNO:

- Uso collettivo
- Uso individuale
- Possibilità di personalizzarlo

La variabile **SPAZIO** è in qualche modo influenzata dai diversi tipi di socializzazione? SI NO

Se sì, come si modifica? _____

La variabile **SPAZIO** è in qualche modo influenzata dai diversi tipi di apprendimento? SI NO

Se sì, come si modifica? _____

Com'è strutturato il **MATERIALE** del servizio?

- Strumenti e materiali generici
- Strumenti e materiali specialistici
- Uso libero da parte degli utenti

- Uso guidato dagli operatori
- Acquistati sul mercato
- Prodotti ad hoc dal servizio

La variabile **MATERIALE** è in qualche modo influenzata dai diversi tipi di socializzazione? SI NO

Se sì, come si modifica _____

La variabile **MATERIALE** è in qualche modo influenzata dai diversi tipi di apprendimento? SI NO

Se sì, come si modifica _____

GLI OPERATORI

Il servizio:

- prevede operatori con la sola funzione di custodia
- prevede operatori con funzione educativa

Se il servizio prevede operatori di tipo educativo, indicare se:

- possiedono un titolo di studio specifico,
 - o se sì quale : _____
- hanno frequentato un corso di formazione professionale,
 - o se sì presso quale ente: _____
- sono lavoratori dipendenti
 - o se no, indicare la natura del rapporto di lavoro/collaborazione

Se il servizio prevede operatori, indicare se²²:

- predispongono le attività del servizio
- conducono le attività del servizio
- valutano le attività del servizio
- documentano le attività del servizio

LA GENESI

Anno di nascita del servizio: _____

Rispetto ai saperi scolastici, il servizio è nato:

- in continuità (ovvero ribadisce e consolida le competenze ufficiali della scuola)
- in ampliamento (ovvero integra competenze assenti a scuola)
- in alternativa (ovvero propone i saperi del tutto diversi dai saperi scolastici)

e, successivamente, si è trasformato:

- no
- sì
 - se sì, indicare la nuova modalità:
- in continuità, proponendo _____
- in ampliamento, proponendo _____

in alternativa, proponendo _____

²² È possibile barrare più di una possibilità.

I questionari e la necessità di differenziarli (allegati 2 e 3)

Ai servizi comunali e alle scuole è stato riservato un incontro specifico per la spiegazione del questionario e l'aiuto nella compilazione del questionario.

Durante questi incontri, ci si è resi conto che era molto difficile mantenere un'unica versione del questionario, in particolare per i servizi di tipo scolastico. Pur mantenendo la medesima strutturazione e le stesse sezioni, è stata creata una versione leggermente modificata che rispondeva meglio alle caratteristiche dei servizi scolastici. Le aree modificate sono state quelle relative alle attività e agli operatori: in particolare, la sezione del questionario dedicata agli operatori è risultata la meno adeguata in quanto la preparazione di base e la natura del rapporto di lavoro è identica per tutti gli insegnanti, molto più interessante invece è indagare sui percorsi di formazione in itinere, sezione che per tale motivo è stata ampliata.

Una seconda versione modificata si è resa necessaria quando, interpellando i servizi non avevano risposto, si comprese che la mancata risposta dipendeva da una difficoltà di comprensione e, quindi, di compilazione del questionario. Pur mantenendo le stesse domande, il loro testo è stato modificato cercando di eliminare le parole più tecniche e di rendere il quesito diretto e facilmente comprensibile.

I testi dei questionari modificati appositamente per alcune tipologie di servizi sono riportati in allegato (cfr allegati 2 e 3).

I dati raccolti e la creazione delle pagine web per la banca dati

Una parte dei dati raccolti nei questionari sono stati utilizzati per la costruzione delle pagine web della banca dati.

Si è deciso di strutturare le "carte d'identità" dei servizi su tre livelli: due livelli standardizzati e compilati dai curatori della ricerca e della banca dati (cfr allegati 4 e 5), mentre il terzo livello a cura del servizio stesso, inteso come spazio da personalizzare inserendo i dati e i progetti più interessanti e più significativi del servizio stesso. I servizi e associazioni già in possesso di un proprio sito hanno potuto utilizzarlo al posto della redazione della pagina personalizzata, per tre motivi principali: perché molto più ricco di informazioni, perché direttamente aggiornabile e per non sminuire il lavoro già svolto dai servizi.

Nella costruzione delle pagine web sono stati preparati due schemi base

per i primi due livelli in considerazione di due principali fattori: in primo luogo era necessario che contenessero campi omogenei rispetto al questionario. In secondo luogo, le pagine andavano strutturate in modo che il primo livello fosse di tipo sintetico, utile all'utente per cogliere un eventuale interesse e utilità del servizio, mentre il secondo fosse di approfondimento, in cui fossero descritte in modo più approfondito le attività del servizio stesso, sia come tipologia che distribuzione nell'arco dell'anno.

In corso d'opera si è evidenziata la presenza di un terzo fattore: la presenza nel sito del Comune di Casalecchio di schede relative ad alcuni gruppi di servizi educativi. Ci si è basati su queste per strutturare le nuove pagine web.

Casalecchio di Reno Città Educativa

NOME DEL SERVIZIO: CDP – Centro Documentazione Pedagogico
TIPO DI SERVIZIO: Servizio comunale di qualificazione del sistema scolastico
UBICAZIONE: Via del Fanciullo, 6, Zona Ceretolo, Ambientazione cittadina

ORARI DI APERTURA: lu-ve 9.00 – 13.00*

* Il servizio è aperto al pubblico da settembre a giugno in corrispondenza del calendario scolastico ministeriale. Garantisce l'accesso negli orari indicati o in altri orari su appuntamento per consultazione di testi e materiali, lavori individuali e di gruppo autogestiti e partecipazione a incontri tematici e a corsi di aggiornamento e formazione.

L'UTENZA: 6-11, 11-14, 14-19, famiglie; su progetti esterni Educatori, Insegnanti, Operatori scolastici.

GLI OPERATORI

Il servizio prevede operatori con la funzione educativa

LE ATTIVITÀ

TEMI PRIVILEGIATI (per parole chiave)

metodologia/didattica; educazione alla convivenza sociale e intercultura;
educazione alla salute; educazione ambientale; diritti e partecipazione

LA STORIA

Anno di nascita del servizio: 1990

Il servizio integra competenze assenti a scuola



[Recensioni](#)

Continua->



Immagine 4.5 – Esempio di pagina di primo livello

Le difficoltà incontrate

La costruzione della banca dati ha incontrato vari livelli di difficoltà.

Un primo livello è stato di tipo tecnico, legato alla difficoltà di realizzare una banca dati interattiva che permettesse agli utenti di esplorare la presenza di servizi nel territorio di Casalecchio di Reno spostandosi su una mappa che ne riproducesse la struttura viaria. Le difficoltà tecniche incontrate sono legate alla mancata potenzialità del sistema di

navigazione, incapace allora di supportare un sito strutturato in questo modo, nonché una grande difficoltà di accesso e caricamento delle pagine internet da parte degli utenti a casa.

Le energie spese nello studio di una possibile soluzione sono state molte e hanno tolto attenzione agli altri aspetti operativi del progetto.

Un secondo livello di difficoltà incontrato è stata la scarsa risposta al questionario da parte dei servizi del territorio. Tale insuccesso è dovuta principalmente a due fattori: per gli istituti scolastici la risposta al questionario appariva superflua in quanto tutte le informazioni richieste erano a loro parere già inserite nel POF, quindi da lì potevano essere dedotte. Per le associazioni e le cooperative, le difficoltà incontrate sono state sia legate in parte alla incapacità di riflettere a fondo sulla natura del loro intervento, spesso, anche se inconsapevolmente, di natura educativa. L'altro fattore era legato al fatto che il Comune offriva comunque già visibilità sul suo sito e apparire nella banca dati si presentava quasi come un doppione: probabilmente non è stato colto o fatto sufficientemente emergere, da parte di chi ha curato la ricerca, il valore aggiunto della banca dati legato alla partecipazione ad un unico progetto che riunisse tutta l'offerta formativa del territorio, rispetto all'aver semplicemente le proprie generalità presenti nel sito del Comune.

Le prospettive di sviluppo del progetto.

Dagli elementi di difficoltà è possibile far emergere gli sviluppi per rendere possibile un'efficace realizzazione del progetto.

Una prima azione vedrà una revisione del questionario in una veste che conservi la raccolta delle medesime informazioni, ma che risulti ancora più chiaro e capace di far riflettere sul servizio.

In secondo luogo, verrà studiata una soluzione grafica e informatica che renda il sito utilizzabile e il più possibile conforme al progetto iniziale della banca dati, verificando se sono disponibili applicazioni capaci di creare la mappa interattiva eludendo i problemi tecnici di navigabilità.

Infine, verrà riproposto, in una veste da definire, un altro lancio del progetto in cui verrà esposto in modo ancora più evidente e chiaro la finalità del progetto e la sua differenziazione rispetto alle funzioni di una rete civica come l'attuale portale del Comune di Casalecchio di Reno.

4.3.2 Bologna città educativa: per un progetto Formazione – Territorio

"Bologna città educativa: per un progetto Formazione – Territorio" è un progetto di riorganizzazione del panorama formativo del Comune di Bologna, attraverso il coinvolgimento di un maggior numero di agenzie educative, aprendosi anche a quelle a mercato, e attraverso un ampliamento dell'utenza, includendo tutta la cittadinanza e non solo quella infantile. In particolare, il Comune di Bologna si propone di monitorare e governare tutta l'offerta formativa extrascolastica del territorio bolognese metropolitano: oltre al coordinamento e alla supervisione, il comune fornisce la sede fisica ed un portale di riferimento all'attuazione del Progetto.

Il progetto rappresenta una evoluzione del progetto "Scuola – Territorio" nato negli anni Ottanta, già descritto nel primo capitolo del presente lavoro. L'aggiornamento del progetto si è reso necessario alla luce dei cambiamenti intervenuti nel panorama formativo, che, rispetto agli anni Ottanta, è mutato principalmente in quattro aspetti:

1. Presenza multiculturale;
2. Prospettiva dell'educazione permanente;
3. Consolidamento dell'autonomia degli enti locali e della scuola pubblica;
4. Dibattito pedagogico, tuttora in corso, sulle competenze di base che la scuola dell'obbligo deve garantire.

Il progetto "Formazione – Territorio" vuole partecipare a questo dibattito pedagogico sostenendo tre idee fondamentali: la promozione di una nuova cultura della cittadinanza, intesa come valorizzazione dei cittadini e dei beni del territorio; la sperimentazione di forme avanzate di educazione permanente, che abbiano come obiettivo ultimo il benessere sociale e culturale dei cittadini; infine, la predisposizione di percorsi di conoscenza dei beni del territorio che assicurino l'acquisizione di competenze.

Il progetto individua due utenze a cui indirizzare queste tre linee principali di azione: le utenze scolastiche e le utenze extrascolastiche. Questa rappresenta una prima differenziazione rispetto al progetto "Scuola - Territorio" che si rivolgeva solamente alle scuole. L'attuale

L'adesione all'attuale progetto è prevista non solo per quelle pubbliche,

4 Creazione di un curriculum formativo "virtuale" integrato nel territorio

ma anche per quelle agenzie private: partecipare al progetto, infatti, vuole essere un'occasione per riflettere sulla propria identità pedagogica, oltreché un'occasione per vedere aumentata la propria visibilità nei confronti dei cittadini. Il progetto si propone di coordinare, gestire e progettare a lungo termine attraverso un comitato scientifico le offerte del territorio, arrivando a riconoscere alla agenzie che garantiscono certi standard un riconoscimento pedagogico del progetto, che per i cittadini rappresenta una garanzia di qualità dal punto di vista educativo.

Il comitato scientifico è formato da rappresentanti del Comune, dell'Università, degli altri enti pubblici presenti nel progetto e dalle associazioni coinvolte. Il comitato scientifico garantirà anche il coordinamento delle aule didattiche del Comune, che attualmente sono una parte del settore "Istruzione", nonché la progettazione della formazione degli operatori, attraverso la compartecipazione all'organizzazione di Master, Corsi di Alta Formazione e altre forme di istruzione superiore.

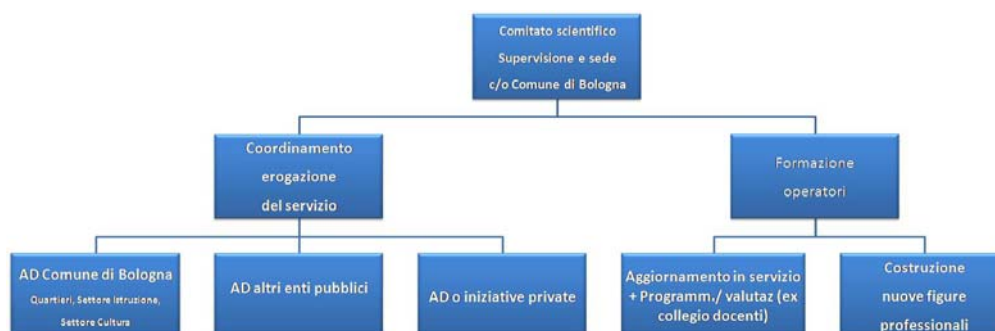


Immagine 4.6 – Organigramma del progetto "Bologna città educativa"

Per la differenziazione delle agenzie educative partecipanti, anche gli operatori che si muoveranno nell'ambito di questo progetto saranno molto diversi tra loro per background culturale, per formazione, per accesso alla formazione continua; per l'effettiva riuscita del progetto si rende perciò necessario l'istituzione di un coordinamento permanente del progetto, che rispetti le rispettive modalità organizzative delle diverse tipologie di operatori e che abbia la funzione di riunire periodicamente gli operatori per filone tematico di appartenenza (e non per istituzione d'appartenenza), con funzioni di programmazione e valutazione, nonché per programmare ed erogare formazione specifica. Perché il lavoro di questo organo non si disperda troppo è necessario non prevedere più di

quattro – sei filoni tematici (ad es. educazione ambientale, media education, pace-interculturale).

Il progetto è in sintonia con la "legge Bastico"²³ perché ne condivide le linee di fondo, il ruolo degli enti locali nella realizzazione di una formazione diffusa in tutte le stagioni della vita, nonché alcuni punti specifici che riguardano la volontà di certificare le competenze acquisite anche in istituzioni non pubbliche, la valorizzazione delle risorse umane, la qualificazione professionale e organizzativa dei servizi, e infine la volontà di accreditare esperienze formative che non sono promosse direttamente da istituzioni pubbliche²⁴.

Il raccordo di tutte queste funzioni sarà possibile con la creazione di un portale, messo a disposizione dal Comune, che rappresenterà un punto di riferimento per i professionisti che a diverso titolo partecipano al progetto, non solo per riferimenti e contatti, ma anche per le possibilità di scambio e condivisione di materiali di lavoro. Il portale potrà essere utilizzato inoltre come supporto alle attività in e-learning delle iniziative formative legate al progetto. Potrà infine costituire un punto di riferimento per gli utenti per conoscere l'offerta formativa afferente al progetto, garanzia di un alto standard pedagogico, e un canale di comunicazione utenza – operatori per informazioni, iscrizioni e completamento di percorsi didattici. Il progetto attualmente è in corso di progettazione, è già stato istituito il comitato scientifico e il Comune ha già stanziato i finanziamenti per l'attuazione del progetto. Il censimento delle iniziative formative del territorio inizierà al più presto e sancirà ufficialmente l'inizio del progetto, rappresentando quest'ultima fase la visibilità per i cittadini dell'offerta formativa presente nel territorio.

4.3.3 Confronto tra due progetti

Entrambi i progetti si basano sull'idea che il territorio abbia un ruolo educativo e che l'ente locale abbia il ruolo di monitorare questa funzione

²³ Cfr paragrafo 3.5.

²⁴ Cfr artt. 5, 7, 32, 33 e 34 della Legge 12/2003 del Consiglio Regionale dell'Emilia-Romagna – Norme per l'uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere, per ognuno e per tutto l'arco della vita, attraverso il rafforzamento dell'istruzione e della formazione professionale, anche in integrazione tra loro, già citata.

governando l'offerta formativa, ente locale che è anche il promotore del progetto. In entrambi il modello di governo scelto è quello pedagogico del sistema formativo integrato. Diversi però sono le finalità di questa gestione: nel caso di Casalecchio l'obiettivo è creare uno strumento versatile per la consultazione dell'offerta formativa in territorio estremamente ricco e già raccordato nelle attività all'ente locale; a Bologna invece la rete è da ampliare, fino ad includere tutte le attività e le associazioni del terzo settore, quindi l'obiettivo è in primo luogo coinvolgere all'interno del progetto soggetti che prima erano esclusi dal sistema formativo territoriale, la fase di apertura all'utenza è successiva. Conseguentemente alle finalità, pur utilizzando entrambi i progetti le tecnologie, ne fanno un uso diverso: nel caso di Casalecchio la costruzione del portale è l'espressione stessa del progetto perché è lo strumento di organizzazione e di informazione dell'offerta formativa; mentre, nel caso di Bologna, nella prima fase il portale è uno strumento di supporto, molto utile come strumento di raccordo per la logica ipertestuale e le possibilità comunicative ma non indispensabile; nella seconda fase, invece, che prevede l'apertura del progetto all'utenza, nel progetto di Bologna il ruolo delle tecnologie si avvicina molto a quello di Casalecchio, per il coinvolgimento dell'utenza non solo come fruitrice, ma anche per il ruolo attivo nella partecipazione alla gestione dell'offerta formativa e alla monitoraggio della qualità dei servizi.

In entrambi i progetti la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna è partner, fornendo per essi consulenza nella definizione e nella gestione e facendosi garante della validità pedagogica del progetto, soprattutto nelle fasi di fondazione e di conduzione della ricerca.

4.4 Scuola, città e mondo virtuale: un nuovo curriculum nella società della comunicazione

Ricapitolando, sia rispetto alle considerazioni di tipo teorico sia riferendosi ai casi studiati, i problemi che si pongono nella realizzazione delle città educative virtuali sono legate a tre ordini di motivi: il primo di natura culturale (esistono ancora resistenze rispetto ad un cambiamento epocale di questo tipo); il secondo di natura funzionale (non vengono sfruttati completamente le potenzialità comunicative e collaborative delle nuove tecnologie), l'ultimo di natura tecnica (l'hardware non supporta software

ancora non snelli per questo tipo di realizzazione). Ma le tecnologie sono inevitabilmente il futuro, dunque per cittadini e amministratori è opportuno, in primo luogo, essere preparati e poi sfruttarne gli indubbi vantaggi, anche dal punto di vista formativo.

Proprio in forza del riconoscimento di una valenza educativa delle tecnologie, può essere interessante pensare a quali sono gli obiettivi che vengono favoriti dal loro inserimento e quali tipologie di attività siano più adeguate.

La definizione di un curriculum di competenze tecnologiche all'interno del Sistema Formativo Integrato non è certo semplice a causa dei diversi ruoli che è possibile ricoprire al suo interno, della varietà di servizi (scuola compresa) e delle molteplici tipologie di utenza.

Il compito del curriculum è quello di conciliare le caratteristiche del soggetto che apprende e contemporaneamente quelle degli oggetti di apprendimento²⁵. Questo vale non solo per la scuola, ma anche per l'apprendimento per tutta la vita. Affidarsi ad un curriculum significa dare agli attori del processo di apprendimento un ruolo decisamente più dinamico di costruttori di percorsi educativi da costruire in una dialettica fra locale e globale, tradizione e innovazione, scuola e città.

Il curriculum permette inoltre di rispettare ancora di più la dialettica tra singolarità e diversità, quindi la possibilità di individualizzare i percorsi educativi

Il curriculum è infine un mediatore tra il versante dell'apprendimento e della socializzazione, tra le procedure individualizzate e non individualizzate, tra imprevisti e casualità.

La proposta di un *curriculum virtuale* per il Sistema Formativo integrato ha l'obiettivo di valorizzare la dimensione tecnologica nel territorio, sia dal punto di vista strumentale, sia dal punto di vista contenutistico-comunicativo, che favorisce l'ampliamento dell'utenza coinvolta, l'affermarsi del suo protagonismo come costruttore della sua formazione e la differenziazione delle strategie utilizzate.

²⁵ Frabboni, Il curriculum, op. cit., pp. 47-51.

4 Creazione di un curriculum formativo "virtuale" integrato nel territorio

DIM. FORMATIVA	MODELLO PREDOMINANTE	OBIETTIVI E ATTIVITÀ FORMATIVE
INFORMAZIONE	Modello dell'esplorazione	Conoscenza del territorio e delle sue opportunità formative
	Modello dell'organizzazione e del governo	Costruzione e gestione di uno strumento di consultazione dell'offerta formativa del territorio
COMUNICAZIONE	Modello della partecipazione	Possibilità da parte dei cittadini di comunicare e delle istituzioni di recepire ed elaborare bisogni e proposte per il miglioramento dell'offerta formativa del territorio.
INTERAZIONE	Modello della cooperazione	Creare relazioni di scambio e di costruzione tra cittadini e tra cittadini e istituzioni.

Tabella 4.2 – Curriculum virtuale per il Sistema Formativo Integrato

I modelli dell'esplorazione e dell'organizzazione e del governo sono ampiamente rappresentati in rete: anche i portali dei progetti di Casalecchio e Bologna hanno come prima funzione proprio quella di creare, monitorare e fare informazione sull'offerta formativa territoriale.

Nonostante la grande disponibilità di mezzi di CMC, di mezzi che permettono interazione molti-molti e nonostante le istituzioni abbiano compreso come le possibilità d'interazione messe a disposizione dalla telematica siano grandi e permettano di raggiungere la cittadinanza, alleggerendo il tradizionale lavoro di sportello e migliorando contemporaneamente l'offerta dei servizi, manca ancora un salto di qualità.

Riferendoci al *curricolo virtuale* (tabella 4.2), se la costruzione del sito e "l'andata" delle informazioni e delle comunicazioni (cioè il flusso istituzione-utente), vale a dire tutto i modelli dell'esplorazione e dell'organizzazione, è un fatto acquisito che sfrutta ormai tutti i mezzi possibili, tradizionali e a sportello, massmediologici e telematici, anche se ha ancora ampi margini di possibile miglioramento, il movimento di "ritorno" (cioè il flusso utente-istituzione) deve ancora essere analizzato e potenziato, in quanto elemento di ricchezza, per il cittadino perché crea uno spazio di riflessione e di espressione sulla propria realtà e per l'amministrazione perché può avere un feedback continuo sul suo governo, e come elemento mancante della necessità di fare rete, per cui è necessario che potenzialmente tutti i componenti siano in comunicazione

tra loro.

La vera democrazia elettronica²⁶ consiste nell'incoraggiare il più possibile l'espressione e l'elaborazione dei problemi della città da parte dei cittadini stessi, l'auto-organizzazione delle comunità locali, la partecipazione alle delibere dei gruppi direttamente interessati alle decisioni, la messa in trasparenza delle politiche pubbliche e la sua valutazione da parte dei cittadini.

Ci sono varie possibilità di organizzare il rapporto tra città e cyberspazio: il modello proposto dal comune di Casalecchio di Reno ad esempio è un modello per analogia, in cui la città reale viene riprodotta in rete con un ampliamento dei servizi e garantendo a tutti la possibilità di accedere in rete. Possiamo considerare questo un modello di transizione perché non favorisce la collaborazione e la cooperazione tra cittadini ed amministrazioni, che invece è uno degli obiettivi che ci si deve porre.

Il modello a cui tendere è quello dell'articolazione tra due spazi che sono molto diversi fra loro: il territorio e l'intelligenza collettiva. La differenza principale tra questi due elementi è che il territorio è caratterizzato da confini e dalla materialità dell'essere tangibile, mentre nell'intelligenza collettiva domina la logica di rete senza confini e senza un centro dominante. Le differenze non sono quindi solo topologiche, ma anche legate ai processi relazionali e sociali al loro interno. Voler articolare tra loro questi due spazi significa cercare di compensare la lentezza e i limiti del territorio con l'immediatezza del cyberspazio, data dall'accesso istantaneo ai dati e alla comunicazione. Questa compensazione permette, se non la soluzione, perlomeno la formulazione e l'elaborazione dei problemi della città in una modalità condivisa di vera e propria messa in comune delle idee e delle proposte da parte dei cittadini e degli amministratori.

Per realizzare questa articolazione bisogna attivare delle funzioni specifiche nel cyberspazio. Ad esempio la creazione di "piazze virtuali d'incontro" tra offerte di lavoro, di competenze, di formazione, di diari online su tematiche particolari (ecologia, pedagogia, servizi sanitari etc.) continuamente aggiornati da tutti coloro che partecipano a queste attività

²⁶ Levy, op.cit., p.184.

e che grazie all'anonimato dovranno e potranno essere largamente distribuite. Un altro elemento di interesse è rappresentato dalla valutazione dei servizi da parte degli utenti messa in stretta relazione alla gestione del bilancio.

L'integrazione tra territorio e intelligenza collettiva deve favorire e permettere la comprensione del reale e la consapevolezza di essere cittadini a pieno titolo di un territorio perché permette di partecipare ai processi decisionali e di trasformazione del cambiamento del territorio, attiva cioè i modelli della partecipazione e della cooperazione.

Secondo Levy²⁷ noi abitiamo tutti gli ambienti con i quali siamo in interazione, per cui abitiamo anche il cyberspazio allo stesso modo della nostra città, per cui scegliere l'intelligenza collettiva nei processi decisionali significa scegliere di far comandare tutti, il che rappresenta la realizzazione della democrazia riattualizzata ai sistemi di comunicazione del XXI secolo.

Certamente l'attivazione di questi processi costa all'istituzione fatica, sia per il dispendio di energie, sia per la necessità di mettere in discussione i modelli di riferimento per la gestione dei servizi; lo sforzo si compensa però con l'ampliamento della democrazia e delle possibilità di partecipazione.

Proporre un curriculum virtuale nel sistema formativo integrato significa scommettere sulle possibilità delle tecnologie di aumentare le possibilità di formazione dei cittadini di tutte le età in un'ottica di aumento della democrazia nella distribuzione più equa delle risorse formative territoriali e di competenze utili nell'attuale scenario formativo, la Società della Conoscenza.

L'efficacia del curriculum virtuale dipenderà dalla capacità delle istituzioni di rendere circolare il flusso delle informazioni e la possibilità di comunicare, cioè il consolidamento per tutti, e non solo per alcune élite, dei modelli della partecipazione e della cooperazione: solo allora la città educativa reale sarà arricchita da quella virtuale.

²⁷ Ivi, pp.183-194.

CONCLUSIONI

La tesi ha posto il problema dall'analisi sul rapporto tra scuola e città e da questo è inevitabilmente emerso come non sia possibile affidare ad una sola agenzia educativa il compito della formazione del soggetto-persona, come singolo e come cittadino, e della comunità, intesa come gruppo.

Il modello scelto per conciliare la necessità di formazione e l'esistenza di più agenzie educative è quello del Sistema Formativo Integrato, in cui le agenzie educative, pur con compiti diversi, condividono finalità e progetto educativi e dove il compito del coordinamento è affidato agli Enti Locali. Il continuo e necessario aggiustamento tra istituzioni e realtà è garantito dal meccanismo dell'aderenza reattiva, in cui le prime devono aderire al contesto sociale cui appartengono, ma modificandolo sapendo reagire ai suoi mutamenti, per poter migliorare il complessivo quadro dell'offerta formativa.

Della realtà contemporanea le tecnologie e la comunicazione telematica sono gli elementi culturali maggiormente rivoluzionari e, prima di analizzare come possono essere positivamente inserite nella riflessione sul sistema formativo integrato, si possono evidenziare in ambito formativo due caratteristiche fondamentali, protagonismo dell'utente e logica non lineare dell'ipertesto, e alcune aspetti interessanti e tra loro collegate: le tecnologie come strumenti per informare e organizzare, per comunicare,

Conclusioni

per collaborare e cooperare, e, infine, per educare.

L'analisi delle politiche formative legate al rapporto tra scuola e territorio ha evidenziato la progressiva integrazione tra le agenzie educative e la conseguente impossibilità di poter mantenere il proprio ruolo formativo isolandosi rispetto alle altre agenzie. La consapevolezza di appartenere ad un sistema e la gestione di questo con una logica di rete sono le scelte su cui devono basarsi i progetti di organizzazione del sistema formativo per affrontare gli attuali cambiamenti sociali e le nuove necessità formative (educazione per tutta la vita, società della conoscenza e prospettiva interculturale).

Ne è scaturito un quadro del sistema formativo in cui le tecnologie possono rappresentare l'elemento fondamentale di maggiore adattamento e quindi di evoluzione verso una risposta più attenta alle reali necessità dei cittadini.

I progetti presentati si avvalgono proprio delle tecnologie per migliorare la leggibilità e la fruibilità dell'offerta formativa territoriale e hanno evidenziato la possibilità di mettere a punto non solo un sistema informativo, ma anche un canale di comunicazione, scambio e cooperazione tra cittadini e amministrazione.

La riflessione sui progetti ha rafforzato l'idea che proprio i livelli superiori di utilizzo della telematica possono qualificare l'offerta formativa aumentando il protagonismo degli utenti e favorendo la loro partecipazione, anche nei processi decisionali. Nel caso del progetto di Casalecchio di Reno, l'introduzione delle tecnologie con la creazione di una banca dati, per quanto interattiva e di semplice fruizione, non può rappresentare una svolta nel governo e nella gestione dell'offerta formativa. Il vero cambiamento è rappresentato dalla possibilità per l'utenza di personalizzare i propri percorsi di conoscenza e di comunicare più facilmente con gli strumenti di CMC, nonché dalla possibilità di esprimere opinioni in merito al servizio fruito, influenzando così la gestione dell'offerta formativa stessa.

In questo ambito, infatti, le tecnologie favoriscono un reale miglioramento solamente se vengono utilizzate anche come strumenti per comunicare e per collaborare. La possibilità per gli enti locali di raccogliere molte informazioni e di coordinare facendo del portale un punto di riferimento, nonché la possibilità per gli utenti di consultare per poter conoscere e scegliere liberamente tra le proposte formative sono effettivamente

Conclusioni

elementi di innovazione: rendono più semplice ed immediata la gestione dell'offerta formativa e semplificano la comunicazione.

Ma la risposta alla sfida dell'attualizzazione del sistema formativo è rappresentata dalla diffusione e dal consolidamento, in una prospettiva democratica, delle pratiche di comunicazione e collaborazione tra amministrazione e utenza e in questa tesi si propone la definizione di un curriculum virtuale che, con la formulazione di quattro modelli (dell'informazione, dell'organizzazione, della comunicazione e della cooperazione), vuole proprio rispondere a questa esigenza. Il curriculum virtuale, inoltre, ha l'obiettivo di integrare le esigenze formative con i cambiamenti sociali, in sintonia con il modello dell'aderenza reattiva, sfruttando la telematica per mettere in rete e governare le opportunità educative presenti sul territorio, collegando scuola, città e cittadinanza.

L'impegno degli enti locali nell'aggiornamento della gestione dell'offerta formativa è particolarmente significativo perché ha come fine ultimo quello ampliare la possibilità di fruizione dei servizi offerti, rendendo sempre più democratico nel territorio l'accesso alla formazione. In questo senso vanno intesi i progetti avviati a Bologna e Casalecchio di Reno, che utilizzando le tecnologie, anche se ancora non ricalcano tutti i modelli presenti nel curriculum virtuale, hanno tra le loro prioritarie finalità proprio quella di estendere a tutti i cittadini la possibilità di scegliere di migliorare la propria formazione e la propria qualità della vita. L'esistenza di questi progetti infine può far ben sperare che se ne possano diffondere altri con questi obiettivi in altre realtà locali.

Terminiano con una citazione che ricorda come solo il cambiamento garantisce la sopravvivenza, in questo caso della città e della sua dimensione educativa.

“detto questo, è inutile stabilire se Zenobia sia da classificare tra le città felici o tra quelle infelici. Non è in queste due specie che ha senso dividere le città, ma in altre due: quelle che continuano attraverso gli anni e le mutazioni a dare la loro forma ai desideri e quelle in cui i desideri o riescono a cancellare la città o ne sono cancellati” (I. Calvino, *Le città invisibili*)

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

Bibliografia:

1. Alberici, *Imparare sempre nella società conoscitiva*, Ed. Paravia, Torino, 1999
2. Id., *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Ed. Bruno Mondadori, Milano, 2002.
3. Alberici, Demetrio (a cura di), *Istituzioni di educazione degli adulti*, Guerini Studio, Milano, 2002
4. Baldacci, *Ripensare il curriculum*, Carocci editore, Roma, 2006
5. Baraldi e Maggioni (a cura di), *Una città con i bambini*, Donzelli, Roma, 2000
6. Baruzzi (a cura di), *Bambini e bambine si fanno strada. Percorsi sicuri casa-scuola e altri percorsi di autonomia*, Editrice La Mandragora, Imola, 2002
7. Baruzzi, Baldoni, *La democrazia s'impara. Consigli dei ragazzi e altre forme di partecipazione*, Editrice La Mandragora, Imola, 2003
8. Bertacchini, *Educare alla lingua straniera nella scuola dell'infanzia e nella scuola di base*, Edizioni Junior, Bergamo, 2001
9. Bertin, *Educazione alla ragione*, Armando editore, Roma, 1984 (ed. orig. 1968)
10. Calvani, *Educazione, comunicazione e nuovi media: sfide*

- pedagogiche e cyberspazio, UTET, Torino, 2001
11. Id., I nuovi media nella scuola, Carocci editore, Roma, 2006 (I ediz.1999)
 12. Calvani, Rotta, Comunicazione e apprendimento in Internet, Erickson, Trento, 1999
 13. Caprara, Guerra (a cura di), Il giornale virtuale, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo, 2003
 14. Castells, La città delle reti, Marsilio, Venezia, 2004
 15. Colombi, Tecnologie e mediazione culturale, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo, 2003
 16. Comune di Bologna, I bambini e la città sostenibile, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo, 1999
 17. Comune di Bolzano, Tempi dei bambini, tempi della scuola, Franco Angeli, Milano, 2005
 18. De Bartolomeis, Fare scuola fuori della scuola, Stampatori editore, Torino, 1980
 19. Id., Riflessioni intorno al sistema formativo, Editori Laterza, Roma-Bari, 2004
 20. Id., Scuola a tempo pieno, Feltrinelli, Milano, 1972
 21. Dewey, Comunità e potere, La Nuova Italia, Firenze, 1971 (ed. orig. 1927)
 22. Id., Libertà e cultura, La Nuova Italia, Firenze, 1953 (ed. orig. 1939)
 23. Id., Scuola e società, La Nuova Italia, Firenze, 1998 (ed. orig. 1949 & 1967)
 24. Dovigi, Blog. Il tuo pensiero on line con un click, Apogeo, Milano, 2003
 25. Fabbri, Empowerment e nuove tecnologie, Edizioni Junior, Bergamo, 2005
 26. Frabboni, Educare in città, Editori Riuniti, Roma, 2006.
 27. Id., Il curriculum, Editori Laterza, Roma-Bari, 2002
 28. Id., Manuale di didattica generale, Editori Laterza, Roma-Bari, 19972
 29. Id., Società della conoscenza e scuola, Ed. Erickson, Gardolo (TN), 2005.
 30. Frabboni et al., Scuola e tempo libero, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano, 1981

Bibliografia e Sitografia

31. Frabboni, Guerra (a cura di), *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Cappelli editore, Bologna, 1991
32. Frabboni, Guerra, Scurati, *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, Edizioni Bruno Mondadori, Milano, 1999
33. Frabboni, Lodini, Manini, *La scuola di base a tempo lungo*, Liguori editori, Napoli, 1984
34. Frabboni, Montanari (a cura di), *La città educativa e i bambini*, Franco Angeli, Milano 2006
35. Freire, *L'educazione come pratica di libertà*, Arnoldo Mondadori editore, Milano, 1974
36. Id., *La pedagogia degli oppressi*, Arnoldo Mondadori editore, Milano, 1971
37. Gennari (a cura di), *La città educante*, Sagep, Genova, 1990
38. Guerra (a cura di), *Educazione e tecnologie*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo, 2002
39. Illich, *Descolarizzare la società*, Arnoldo Mondadori editore, Milano, 1972 (ed. orig. 1970, 1971)
40. Id., *Rovesciare le istituzioni*, Armando Armando Editore, Roma, 1973 (ed. orig. 1969-1970)
41. ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, a cura di AA. VV., Ed. Franco Angeli, Milano, 2004.
42. Lamedica, *Conoscere e pensare la città. Itinerari didattici di progettazione partecipata*, Edizioni Erickson, Gardolo, Trento, 2003
43. Id., *La progettazione partecipata. Metodologie ed esperienze*, Comune di Fano, Laboratorio "Città dei bambini" - Ministero dell'Ambiente, Fano, 1998
44. Lévy, *Cybercultura: gli usi sociali delle nuove tecnologie*, Feltrinelli, Milano, 1999
45. Lorenzo, *La città sostenibile. Partecipazione, luogo, comunità*, Elèuthera, Milano, 1998
46. Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, *Quaderni del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Quaderno 34 – I progetti del 2003*, Istituto degli Innocenti, Firenze, 2005
47. Ministero dell'Ambiente, *La Guida alle Città sostenibili delle bambine e dei bambini*, Roma, 1998

Bibliografia e Sitografia

48. Ministero dell'Ambiente, *Le bambine e i bambini trasformano le città. Progetti e buone pratiche per la sostenibilità ambientale nei comuni italiani*, Ministero dell'Ambiente, Roma, 2000
49. Ministero della Solidarietà Sociale, *Quaderni del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Quaderno 41 – I progetti del 2004*, Istituto degli Innocenti, Firenze, 2006
50. Morgagni, *Il governo del sistema scolastico – formativo italiano in trasformazione*, CLUEB, Bologna, 2000
51. Id. (a cura di), *Scuolapiù: scuola, enti locali, società, verso un sistema formativo integrato*, La Nuova Italia, Scandicci, 1986
52. Nardone, *I nuovi scenari educativi del Videogioco*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo, 2007
53. Occei, *Staricco, Nuove tecnologie di informazione e di comunicazione e la città. Elementi di riflessione*, Franco Angeli, Milano, 2002
54. Orefice, *Didattica dell'ambiente: guida per operatori della scuola, dell'extrascuola e dell'educazione degli adulti*, La Nuova Italia, Firenze, 1993
55. Id., *Educazione e territorio*, La Nuova Italia, Firenze, 1978
56. Regione Emilia-Romagna, *Osservatorio Infanzia e Adolescenza, Crescere in Emilia Romagna. Primo rapporto sui servizi e sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo, 2005
57. Roversi, *Introduzione alla comunicazione mediata dal computer*, Ed. Il Mulino, Bologna, 2004
58. Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967
59. Tonucci, *La città dei bambini*, Editori Laterza, Roma-Bari, 1996
60. Id., *Se i bambini dicono: adesso basta!*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2002
61. Trentin, *Insegnare e apprendere in rete*, Zanichelli, Bologna, 1998
62. Zanetti, *Telematica e intercultura*, Edizioni Junior, Bergamo, 2002

Articoli e altre pubblicazioni:

1. Benedetti, *L'arte di sostenere un sistema di servizi educativi oltre che progettarli e realizzarli...*, in: *Infanzia*, n.12/2005, Ed. Alberto Perdisa,

Bibliografia e Sitografia

- Ozzano dell'Emilia (BO).
2. Guerra, Il tempo per apprendere tra teoria e progetti, testo dell'intervento al Convegno La scuola a tempo pieno guarda al futuro, organizzato da Flc Cgil, Cisl Scuola e Uil Scuola e tenuto a Bologna l'8 settembre 2007
 3. Lorenzo, Futuri passati e futuri possibili: bambini e progettazione partecipata, «Cittadini in crescita», A. 1 (2000), n. 2-3, pp. 25-36

Materiale grigio relativo ai progetti analizzati

1. Progetto Casalecchio città educativa
2. Progetto BOLOGNA, CITTA' EDUCATIVA per un progetto formazione - territorio

Testi di legge ed eventuali testi a commento:

1. DM 09.02.79 – Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale
2. DPR 104/1985 – Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria
3. DM 03.06.91 – Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali
4. Legge 12/2003 del Consiglio Regionale dell'Emilia-Romagna – Norme per l'uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere, per ognuno e per tutto l'arco della vita, attraverso il rafforzamento dell'istruzione e della formazione professionale, anche in integrazione tra loro
5. Legge 28 marzo 2003, n.53 – Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale
6. Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59 – Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53
7. Decreto Ministeriale 31 luglio 2007 – Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo
8. Direttiva Ministeriale 3 agosto 2007, n. 68 – Modalità operative avvio Indicazioni nazionali per il curricolo

Sitografia

Progetti internazionali

Associazione Internazionale Città Educative (sito in lingua: inglese, francese, spagnolo, catalano)

<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do>

Progetti nazionali

<http://www.camina.it/>

<http://www.cittasostenibili.minori.it/index.html>

<http://www.lacittadeibambini.org/>

<http://www.indire.it/>

Progetti regionali

- Regione Emilia Romagna

<http://www.regione.emilia-romagna.it/infanzia/>

<http://www.ermesambiente.it/scuolesostenibili/index.asp>

Partecipa.net: un progetto per favorire il dialogo tra cittadini e pubblica amministrazione in Emilia-Romagna

<http://www.partecipa.net/>

- Regione Veneto

<http://www.giovanialforum.org/>

Progetti comunali

- Comune di Bologna – Portale aule didattiche del Comune

<http://www.comune.bologna.it/cultura/didattica.php>

- Comune di Carpi – Carpi, amica dei bambini e delle bambine

http://www.carpidiem.it/cgi/page.cgi?t=_bambine_bambini

- Comune di Casalecchio di Reno

<http://www.lacittadeicittadini.org/>

<http://www.ilblogos.it/web/index.php>

<http://www.lacittadeicittadini.org/lacittacreativa/>

http://www.comune.casalecchio.bo.it/ccrr/chi_siamo_02.html

Bibliografia e Sitografia

- Comune di Fano – Laboratorio “Città dei bambini”
<http://cittadeibambini.comune.fano.ps.it/>
- Comune di Ferrara - Città Sostenibile e Partecipata (comprende il progetto Città Bambina)
<http://cittapartecipata.comune.fe.it/index.phtml?id=1>
- Comune di Genova – progetto Eugenia
http://www.comune.genova.it/portal/template/viewTemplate?templateId=1jg2kbr1d1_layout_s9b83cfaj1.psm1
- Comune di Modena – Centro Memo
<http://istruzione.comune.modena.it/scuolamosito/IndexMemo.jsp>
- Comune di Ravenna – Progetto La Comunità Educante
http://www.comune.ra.it/com_ravenna/pagine/index.php?t=progetti&ref=4&cat=36
- Comune di Reggio Emilia – Progetto Reggiochildren
<http://zerosei.comune.re.it/italiano/reggiochildren.htm>
- Comune di Roma – Città Educativa
<http://www.cittaeducativa.roma.it/ce/>
- Comune di Torino – Progetto Torino città educativa
<http://www.comune.torino.it/citedu/>

Altri progetti interessanti

Progetti Piedibus in Italia

<http://www.piedibus.it/index.php>

RINGRAZIAMENTI

Qualche breve e doveroso ringraziamento al termine di questo lungo lavoro: al prof. Guerra per gli insegnamenti e i consigli sintetici ma sempre preziosissimi; a tutte le colleghe del gruppo, per il confronto, i suggerimenti e l'amicizia; infine a Michele, compagno di vita, consigliere e aiuto insostituibile, senza cui questo lavoro non sarebbe concluso.

Allegato 1 – Progetto Casalecchio Città Educativa

Comune di Casalecchio

Assessorato Pubblica Istruzione

PROGETTO CITTA' EDUCATIVA

2.5.1.1. Premessa

Il territorio del Comune di Casalecchio è storicamente caratterizzato dalla presenza di un forte numero di opportunità/agenzie di formazione extrascolastica che si collocano a pieno titolo all'interno delle ipotesi di "Sistema formativo integrato" avanzate in sede pedagogica negli anni '80. Tali agenzie ed opportunità si collocano strutturalmente, nella maggior parte dei casi, in un rapporto consolidato di continuità orizzontale con il sistema scolastico locale nei suoi diversi ordini e gradi. A partire dalla ricognizione sistematica di questa realtà, il Progetto "Città educativa" intende delineare e sperimentare un nuovo modello culturale, pedagogico ed organizzativo a sostegno di un'ipotesi rinnovata di "Sistema formativo integrato" che tenga conto:

- delle attuali prospettive della riforma scolastica (Riforma "Moratti") con particolare riferimento alla necessità di costruire un 'portfolio' delle competenze maturate dal singolo soggetto in ambito scolastico ed extrascolastico
- delle nuove normative regionali (Legge "Bastico") con particolare riferimento al ruolo di programmazione e di governo riconosciuto all'Ente Locale
- delle prospettive del lifelong learning
- dei movimenti per una "città dei bambini".

Le linee pedagogiche di fondo del progetto vengono illustrate nell'Allegato 1 (Laboratori e aule didattiche decentrate).

2.5.2 Finalità

Coerentemente con le premesse sopra indicate, costituiscono finalità specifiche del Progetto le seguenti prospettive di lavoro:

1. Costruzione di una banca dati (cartacea ed elettronica) delle opportunità e delle agenzie del sistema formativo di territorio rispondenti a criteri definiti di natura culturale, pedagogica e didattica.
2. Individuazione delle modalità di governo del sistema da parte dell'Ente Locale (assessorato, ufficio, conferenza, assemblea...) e dei benefit offerti ai partecipanti (pubblicità, assicurazione coordinata, formazione, spazi, ecc.)
3. Identificazione del marchio pedagogico "Casalecchio: città educativa" da riconoscere alle opportunità/agenzie in possesso di alcuni requisiti minimi (per esempio:

trasparenza del programma; rapporto qualità/prezzo; assicurazione; presenza di operatori specializzati; ecc.).

4. Identificazione di possibili certificazioni da rilasciare agli utenti da parte dell'Ente Locale in seguito alla frequenza positiva di singole esperienze o, meglio, insiemi sistematici di esperienze (certificazione di cittadinanza competente, di educazione ambientale, di competenza sanitaria, di educazione alla pace, di competenze espressive...). Identificazione di possibili forme di accreditamento delle certificazioni.
5. Realizzazione in rete di un atlante pubblico delle opportunità formative di territorio da proporre come città educativa virtuale rivolta agli utenti e alle loro famiglie con i seguenti requisiti:
 - normalizzazione delle prime pagine di presentazione
 - evidenziazione delle offerte dotate del marchio pedagogico "Casalecchio: città educativa"
 - sperimentazione all'interno della città virtuale di attività di gemellaggio, recensione, presentazione di eventi, giornale virtuale delle scuole
 - sperimentazione di attività di partecipazione democratica in parallelo alle iniziative del "Consiglio comunale dell'infanzia"
 - ...
6. Formalizzazione della relazione tra agenzie/opportunità della città educativa e sistema dell'istruzione e della formazione. In particolare: costruzione di tipologie di progettazione, d'uso, di valutazione e riconoscimento.
7. Costruzione di un rapporto formalizzato con la Facoltà di Scienze della Formazione per:
 - realizzazione di percorsi formativi congiunti
 - concessione di patrocinii ed accreditamenti a eventi realizzati dalla rete comunale
 - realizzazione di tesi di ricerca
 - gestione del tirocinio

Allegato 1

Laboratori e aule didattiche decentrate

2.6 Premessa

I laboratori e le aule didattiche comunali, istituiti in numerosi territori comunali a partire dai primi anni '80 come servizio di integrazione e di supporto del sistema scolastico nella prospettiva pedagogica del cosiddetto "Sistema Formativo Integrato", si devono confrontare oggi con le profonde modificazioni intervenute progressivamente nello scenario pedagogico nel quale si trovano ad operare.

Tali modificazioni possono essere sinteticamente analizzate su almeno quattro livelli: rispettivamente a dominanza sociale, culturale, istituzionale e pedagogico.

- Sul piano sociale, l'elemento che più di ogni altro interroga oggi le politiche educative e culturali dell'Ente Locale riguarda l'esplosione del fenomeno della diversità. La città contemporanea appare sempre più composta da individui e gruppi caratterizzati da identità diverse e interdipendenti: individui e gruppi strutturalmente accomunati da fattori residenziali, economici, di qualità dei servizi complessivi offerti dal territorio e nello stesso tempo profondamente divisi da altrettanti fattori culturali, religiosi, linguistici, generazionali, di genere...
- Sul piano culturale, la domanda che emerge con maggior forza è quella connessa con le tematiche dell'educazione permanente. La continua accelerazione delle trasformazioni nel mondo del lavoro, l'evoluzione degli strumenti di informazione e di comunicazione, la globalizzazione del mercato dei beni materiali e immateriali impongono ad ogni individuo di collocarsi in una prospettiva di lifelong learning. Una prospettiva nella quale ad ogni cittadino viene chiesto di continuare a formarsi in ogni età della vita.
- Sul piano istituzionale, le politiche dell'autonomia, rivolte sia al sistema delle istituzioni scolastiche sia al sistema degli Enti Locali, chiedono al Comune di assumere specifiche responsabilità non solo in funzione di un sostegno alle strutture educative tradizionali, ma anche facendosi carico autonomamente delle dimensioni educative che non possono fare riferimento esclusivo alla scuola, quali quelle connesse con la formazione professionale, con l'educazione degli adulti, con l'educazione come risorsa fondamentale nei campi del sociale, del culturale, del sociosanitario...
- Sul piano pedagogico, l'interrogativo più rilevante, emergente in particolare dalle proposte di revisione dei curricula scolastici avanzate dall'attuale Governo, riguarda i contenuti della formazione di base che appaiono sempre più orientati a garantire e diffondere una concezione esclusivamente funzionale e strumentale della cultura: ad assicurare un quadro di competenze immediatamente spendibili sul mercato delle professioni non accompagnate da riflessioni significative sulla loro genesi. In un quadro che diventa sempre più di marca "istruttiva", a rischio di produzione di una generazione di idioti specializzati, in grado di gestire applicazioni tecniche della scienza e della cultura ma privi di reali competenze sui modelli epistemologici della scienza e della cultura stesse.

Nei confronti di questa città, il compito educativo delle agenzie formative gestite dall'Ente Locale non appare pertanto più essere soltanto quello di garantire un collegamento tra cultura scolastica e cultura del territorio, bensì anche quello, molto più complesso, di contribuire con propri programmi specifici:

- a sostenere una nuova cultura della cittadinanza, garantendo a tutti modalità significative di appartenenza sociale e culturale alla città attraverso la definizione di percorsi di competenza volti a valorizzare la cultura legata ai beni culturali locali, alla tradizione sociale di territorio, ai grandi temi dell'educazione ambientale, interculturale, ai consumi.
- a sperimentare forme avanzate di educazione permanente, rivolte alla popolazione giovanile, adulta ed anziana con finalità di perseguimento e di mantenimento del benessere sociale e culturale.
- ad assicurare, nel rapporto con i beni culturali (scientifici ed umanistici) della città, esperienze di riflessione significativa sui modelli epistemologici del sapere: il linguaggio, gli oggetti, gli strumenti di ricerca della scienza.

2.6.1 Il progetto pedagogico delle aule didattiche

Sulla base di quanto affermato in premessa, le linee di definizione di un nuovo progetto pedagogico per l'integrazione del sistema formativo dovrebbero essere identificate secondo i seguenti criteri:

- per quanto riguarda le utenze scolastiche, le aule/laboratori didattici dovrebbero perseguire obiettivi pedagogici di integrazione e di dilatazione delle derivate sostanzialmente tecnocratiche ed oggettivanti

della scuola contemporanea (inglese, informatica, impresa) in direzione di un potenziamento di competenze centrate sulla valorizzazione del soggetto e della sua effettiva possibilità di un'attiva e consapevole partecipazione socioculturale (intercultura, immaginazione, impegno). A questo si dovrebbe aggiungere un'azione pedagogica di formazione alla cultura della scienza, legata in particolare alle aule didattiche a dominanza scientifica, fortemente alternativa rispetto ai saperi tecnologico-funzionali, di natura solo istruttiva, che stanno progressivamente caratterizzando la scuola.

- a. Accompagnare con proposte di educazione interculturale lo sforzo che la scuola sta sostenendo per assicurare a tutti la padronanza delle lingue straniere, con particolare riferimento alla lingua inglese, significa contribuire ad un approccio alle culture diverse dalla propria non soltanto funzionale, bensì capace di attivare le irrinunciabili dimensioni educative dell'attenzione culturale e del rispetto verso ogni diversità, della comprensione del rapporto profondo fra lingua e cultura, del mantenimento di un'attitudine critica verso ogni forma di globalizzazione che rischi di trasformarsi in colonizzazione culturale.
 - b. Rivendicare la valorizzazione dell'immaginazione vuol dire introdurre, nei necessari percorsi di alfabetizzazione all'uso delle nuove tecnologie della comunicazione e dell'informazione, esperienze di rafforzamento della creatività individuale contro ogni prospettiva di omologazione e di impoverimento linguistico e per garantire ad ogni individuo il possesso di più linguaggi espressivi e comunicativi e, quindi, effettive competenze multimediali.
 - c. Perseguire le dimensioni dell'impegno (sociale, culturale, politico...), significa collocare la richiesta di imprenditorialità che la società contemporanea avanza ad ogni cittadino in una cornice in cui l'affermazione del singolo fa i conti con la necessità etica di cooperare e solidarizzare con gli altri. Vuol dire operare per un empowerment individuale capace di farsi carico anche del benessere sociale.
 - d. Proporsi obiettivi di formazione scientifica (nel campo dei saperi scientifici ed umanistici) vuol dire proporre esperienze educative non solo finalizzate all'acquisizione di nozioni tecnologiche, bensì prevalentemente orientate alla messa a punto delle grandi competenze critiche legate alla storia della scienza, al dibattito contemporaneo sul rapporto tra cultura e scienza, tra scienza e tecnica, tra cultura e tecnica.
- per quanto riguarda le utenze extrascolastiche (giovani, adulti e anziani), le aule didattiche dovrebbero proporsi obiettivi pedagogici legati alle tre grandi prospettive dell'identità personale, dell'appartenenza cittadina e dell'accoglienza della diversità.
- a. L'identità personale non è mai stata e non è tanto più oggi un punto di partenza: è al contrario il risultato continuamente in divenire del progetto esistenziale dell'individuo. Tale progetto viene messo in discussione nella società contemporanea dalle insicurezze legate allo sradicamento dalla propria cultura, dal contatto crescente con la diversità, dalla difficoltà di dare un senso alle trasformazioni profonde che intervengono negli stili di vita in funzione dei cambiamenti in atto nel lavoro, nel mercato, nella società in generale. La conduzione di percorsi educativi sui temi dei consumi, dell'intercultura, dell'ambiente naturale e culturale specifico è la condizione per mantenere o costruire una propria progettualità consapevole.
 - b. L'appartenenza alla città è segnata dalla trasformazione dei suoi abitanti. L'idea di cittadinanza viene sempre più ricondotta a valori di natura funzionale: tributari, amministrativi, giuridici. Ma non si può essere fino in fondo cittadini se non si conoscono e comprendono le radici culturali dell'ambiente in cui si vive. La conduzione di percorsi educativi sui temi dei beni culturali e sulle caratteristiche dell'ambiente naturale è la condizione per costruire un rapporto con la città che esca dall'estraneità culturale senza entrare nel folclorismo localista, per comprendere le ragioni evolutive della contemporaneità, per fondare con gli altri e con l'ambiente un patto rispettoso della storia.
 - c. La capacità di accoglienza che ha sempre caratterizzato la sociocultura locale va perseguita oggi nei confronti di nuovi abitanti che portano con sé condizioni di diversità e di

bisogno più radicali di quelle di un tempo. I percorsi di accoglienza condotti dalle aule didattiche devono prevedere sequenze di alfabetizzazione linguistica e culturale prive di valenze meramente emendative o compensative e orientate al contrario alla capacità di concepire la propria cultura come risorsa e la nuova cultura come sfida positiva.

- nella progettazione delle esperienze per entrambe le utenze, le aule didattiche dovrebbero restare fedeli ad un modello pedagogico problematico che integri dialetticamente le dimensioni formative dell'informazione, della ricerca e della scoperta.
 - a. Le aule/laboratori didattici individuano le strategie e le tecniche dell'informazione come modalità didattica privilegiata quando si debba garantire sul piano cognitivo una corretta alfabetizzazione su di uno specifico argomento: quando cioè si deve assicurare a ognuno il possesso delle informazioni indispensabili a livello di organizzazione dei contenuti, di lessico, di conoscenza degli strumenti di indagine specifici dell'area alla quale l'argomento stesso si riferisce .
 - b. Le aule/laboratori individuano le strategie e le tecniche della ricerca quando i percorsi educativi richiedano di muoversi nella prospettiva metacognitiva di una continua attivazione dei modi del cosiddetto "pensiero scientifico": di modalità, cioè, di assunzione, formalizzazione e risoluzione dei problemi che passino attraverso le fasi della osservazione, ipotesi, sperimentazione, verifica. In altre parole, quando si scelga di stimolare l'utilizzazione di strumenti di indagine diretta (atteggiamenti, metodi, tecniche) che aprano alla possibilità della concettualizzazione e della trasferibilità dei saperi prodotti.
 - c. Le aule didattiche individuano le strategie e le tecniche della scoperta quando si scelga di favorire la costruzione fantacognitiva di percorsi originali di comprensione di un argomento: l'elaborazione di "altri volti" -interpretati soggettivamente- dell'argomento stesso. Quando si voglia garantire la scoperta non soltanto di oggetti culturali nuovi o diversi, ma anche di approcci nuovi/diversi (originali) agli stessi oggetti messi a punto attraverso la loro esplorazione diretta in uno scenario di avventura cognitiva.

Allegato 2 – Questionario per gli Istituti Comprensivi

Data __ / __ / ____

Rilevatore _____

LA STRUTTURA

NOME DEL SERVIZIO _____

TIPO DI SERVIZIO _____

UBICAZIONE Via/Piazza _____

Zona _____

SPAZI **Grandezza mq** _____ } dati che saranno reperiti dal CDP

N. vani _____

Ambientazione _____

ORARI DI APERTURA

Lunedì	
Martedì	
Mercoledì	
Giovedì	
Venerdì	
Sabato	
Domenica	

PROPRIETÀ (pubblico, privato, ecc.) _____

REGOLAMENTO DI PLESSO/ISTITUTO SI NO

L'UTENZA

Presenza (n° dei coinvolti per anno) _____

Fasce d'età²²²:

- 0-3
- 3-6
- 6-11
- 11-14
- 14-19
- famiglie

LA PRESENZA SUL TERRITORIO

Rapporto con cittadini/genitori: SI NO

se sì, con quale modalità _____

Rapporto con altri enti: SI NO

se sì, quali _____

con quale modalità _____

Rapporto con scuole; SI NO

se sì, quali _____

con quale modalità _____

²²² È possibile barrare più di una possibilità.

LE ATTIVITÀ

TEMI PRIVILEGIATI ²²³ (per parole chiave)

4. _____

5. _____

6. _____

²²³ È possibile aggiungere altre righe.

L'ORGANIZZAZIONE DELLA STRUTTURA

—> La **SOCIALIZZAZIONE** è di tipo:

- Generica (accoglienza del singolo utente senza immediata adesione a gruppi)
- A piccolo gruppo, ovvero:
 - portando il proprio gruppo di riferimento;
 - costruendo una rete di socializzazione con altri utenti all'interno del servizio.
- A grande gruppo (i partecipanti al servizio costituiscono un vero e proprio gruppo in cui il singolo si riconosce)

—> L'**APPRENDIMENTO** è di tipo:

- Occasionale (a domanda individuale, secondo i bisogni dell'utente, senza un progetto definito)
- Periodico (esiste una relazione col servizio, alcuni progetti hanno continuità)
- Sistemático (l'utenza è fissa e le attività sono programmate)

All'interno del servizio, la fruizione del **TEMPO** è organizzata su base:

- Giornaliera
- Settimanale
- Annuale

La variabile **TEMPO** è in qualche modo influenzata dai diversi tipi di socializzazione?

SI NO

Se sì, come si modifica? _____

La variabile **TEMPO** è in qualche modo influenzata dai diversi tipi di apprendimento?

SI NO

Se sì, come si modifica? _____

All'interno del servizio, lo **SPAZIO** è strutturato in:

- SPAZIO INTERNO:

- Uso collettivo
- Uso individuale
- Possibilità di personalizzarlo

- SPAZIO ESTERNO:

- Uso collettivo
- Uso individuale
- Possibilità di personalizzarlo

La variabile **SPAZIO** è in qualche modo influenzata dai diversi tipi di socializzazione? SI

NO

Se sì, come si modifica _____

La variabile **SPAZIO** è in qualche modo influenzata dai diversi tipi di apprendimento?

SI NO

Se sì, come si modifica _____

Com'è strutturato il **MATERIALE** del servizio?

- Strumenti e materiali generici
- Strumenti e materiali specialistici
- Uso libero da parte degli utenti
- Uso guidato dagli operatori
- Acquistati sul mercato
- Prodotti *ad hoc* dal servizio

La variabile **MATERIALE** è in qualche modo influenzata dai diversi tipi di socializzazione? SI

NO

Se sì, come si modifica _____

La variabile **MATERIALE** è in qualche modo influenzata dai diversi tipi di apprendimento?

SI

NO

Se sì, come si modifica _____

GLI OPERATORI

Il servizio:

- prevede operatori con la sola funzione di:
 - assistenza
 - collaborazione alle attività educative
- prevede operatori con funzione educativa

Se il servizio prevede operatori di tipo educativo, indicare se:

Gli/Le insegnanti

- possiedono un titolo di studio specifico,
 - se sì quale : _____
- hanno frequentato un corso di formazione professionale,
 - se sì presso quale ente: _____
- sono lavoratori dipendenti
 - se no, indicare la natura del rapporto di lavoro/collaborazione _____

Gli educatori/Le educatrici

- possiedono un titolo di studio specifico,
 - se sì quale : _____
- hanno frequentato un corso di formazione professionale,
 - se sì presso quale ente: _____
- sono lavoratori dipendenti
 - se no, indicare la natura del rapporto di lavoro/collaborazione _____

	Insegnanti	Educatori	Collaboratori
predispongono le attività del servizio			
conducono le attività del servizio			
valutano le attività del servizio			
documentano le attività del servizio			

Allegato 3 – Questionario modificato per Associazioni

Data __ / __ / ____

Rilevatore _____

LA STRUTTURA

NOME DEL SERVIZIO _____

TIPO DI SERVIZIO _____

UBICAZIONE Via/Piazza _____

Zona _____

SPAZI Grandezza mq _____

N. vani _____

Ambientazione _____

ORARI DI APERTURA

Lunedì	
Martedì	
Mercoledì	
Giovedì	
Venerdì	
Sabato	
Domenica	

PROPRIETÀ (pubblico, privato, ecc.) _____

STATUTO SI NO

ANNO DI FONDAZIONE/ISTITUZIONE _____

LE ATTIVITÀ

Con quali parole chiave²²⁵ potreste sintetizzare le attività che svolgete attualmente:

7. _____

8. _____

9. _____

Le ATTIVITA' PROPOSTE dal servizio:

- prevalentemente erogano informazioni, notizie, ...
 - Se sì, indichi qualche esempio _____
- prevalentemente prevedono la ricerca e il reperimento di informazioni specifiche, la creazione di banche dati, il trasferimento di competenze specifiche, ...
 - Se sì, indichi qualche esempio _____
- sono prevalentemente di natura estetica, artistica, comunicativa, creativa, ...
 - Se sì, indichi qualche esempio _____

Per le attività di tipo educativo, il servizio come si pone rispetto ai saperi scolastici :

- in continuità (ovvero ribadisce e consolida le competenze ufficiali della scuola)
- in ampliamento (ovvero integra competenze assenti a scuola)
- in alternativa (ovvero propone i saperi del tutto diversi dai saperi scolastici)

e, successivamente, si è trasformato: SI NO

- se sì, indicare la nuova modalità:
 - in continuità, proponendo _____
 - in ampliamento, proponendo _____
 - in alternativa, proponendo _____

²²⁵ È possibile aggiungere altre righe.

L'ORGANIZZAZIONE DELLA STRUTTURA

L'utente che accede al servizio:

- non partecipa ad attività di gruppo
- partecipa ad attività con gruppi costituiti da poche persone
- partecipa ad attività con gruppi costituiti da molte persone

L'utente che accede al servizio:

- partecipa alle attività senza iscriversi, quando preferisce
- partecipa ad attività che hanno un calendario preciso
- partecipa ad attività che hanno un calendario preciso e che durano a lungo nel tempo

All'interno del servizio, gli utenti partecipano alle attività con frequenza prevalentemente:

- Giornaliera
- Settimanale
- Annuale

I diversi tipi di attività modificano la frequenza all'interno del servizio?

SI NO

Se sì, in che modo? _____

All'interno del servizio, gli utenti utilizzano gli spazi INTERNI:

- Collettivamente
- Individualmente
- Personalizzandolo

All'interno del servizio, gli utenti utilizzano gli spazi ESTERNI:

- Uso collettivo
- Uso individuale
- Possibilità di personalizzarlo

I diversi tipi di attività modificano l'utilizzo degli spazi all'interno del servizio?

SI NO

Se sì, in che modo? _____

I materiali utilizzati all'interno del servizio sono²²⁶:

- Strumenti e materiali generici
- Strumenti e materiali specialistici
- Uso libero da parte degli utenti
- Uso guidato dagli operatori
- Acquistati sul mercato
- Prodotti *ad hoc* dal servizio

I diversi tipi di attività modificano la costruzione e l'utilizzo dei materiali all'interno del servizio?

SI NO

Se sì, in che modo? _____

²²⁶ È possibile barrare più di una possibilità

Attenzione: rispondere a questa sezione solo se vengono svolti percorsi/progetti di tipo educativo.

GLI OPERATORI

Gli operatori sono:

- volontari
- dipendenti

Il servizio:

- prevede operatori con la sola funzione di custodia
- prevede operatori con funzione educativa

Se il servizio prevede operatori di tipo educativo, indicare se:

- possiedono un titolo di studio specifico,
 - se sì quale : _____
- hanno frequentato un corso di formazione professionale,
 - se sì presso quale ente: _____

Esiste un coordinamento dei percorsi educativi? SI NO

Se sì, da chi è curato? _____

GLI OPERATORI

Il servizio:

- prevede operatori con la sola funzione di:
 - assistenza
 - collaborazione alle attività educative
- prevede operatori con funzione educativa

Se il servizio prevede operatori di tipo educativo, indicare se:

Gli/Le insegnanti

- possiedono un titolo di studio specifico,
 - se sì quale : _____
- hanno frequentato un corso di formazione professionale,
 - se sì presso quale ente: _____
- sono lavoratori dipendenti
 - se no, indicare la natura del rapporto di lavoro/collaborazione _____

Gli educatori/Le educatrici

- possiedono un titolo di studio specifico,
 - se sì quale : _____
- hanno frequentato un corso di formazione professionale,
 - se sì presso quale ente: _____
- sono lavoratori dipendenti
 - se no, indicare la natura del rapporto di lavoro/collaborazione _____

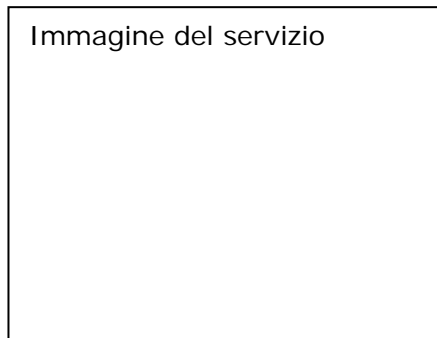
	Insegnanti	Educatori	Collaboratori
predispongono le attività del servizio			
conducono le attività del servizio			
valutano le attività del servizio			
documentano le attività del servizio			

Allegato 4 – Sito Casalecchio – Scheda di primo livello

LA STRUTTURA

NOME DEL SERVIZIO _____
TIPO DI SERVIZIO _____
UBICAZIONE Via/Piazza _____
Zona _____
Ambientazione _____
ORARI DI APERTURA _____

Immagine del servizio



L'UTENZA

Fasce d'età:

GLI OPERATORI

Il servizio prevede operatori con la funzione _____

(se sono qualificati eventualmente specificare es: educatori qualificati, bibliotecari con formazione...)

LE ATTIVITÀ

TEMI PRIVILEGIATI (per parole chiave)

1. _____
2. _____
3. _____

LA STORIA

Anno di nascita del servizio: _____

Il servizio ... (si metterà la frase tra quelle indicate sotto corrispondente alla scelta barrata nel questionario)

- ribadisce e consolida le competenze ufficiali della scuola

- integra competenze assenti a scuola

- propone i saperi del tutto diversi dai saperi scolastici

(le parole evidenziate in verde potrebbero essere i link per arrivare al II livello nella stessa categoria)

(Questa è una gif che ho trovato e sarebbe carina come pulsante per proseguire)



continua ->

Allegato 5 – Sito Casalecchio – Scheda di secondo livello

LA PRESENZA SUL TERRITORIO

Il servizio si rapporta prevalentemente con: (io lascerei un elenco in questo caso da integrare eventualmente con qualche piccolo commento in base alle risposte)

- i cittadini/genitori
- altri enti quali...
- Scuole...

LE ATTIVITÀ

(ci si arriva linkando dal precedente livello dalle parole calde in verde)

Le ATTIVITÀ PROPOSTE dal servizio sono di tipo:

- Informativo (attività prevalente di erogazione di informazioni, notizie, ...)
 - (qualche esempio - questo passaggio lo si potrebbe fare anche cliccando come link arrivando ad un terzo livello) _____
- Costruttivo (attività prevalente di laboratorio, di ricerca, ...)
 - (qualche esempio - questo passaggio lo si potrebbe fare anche cliccando come link) _____
- Espressivo (attività prevalente di natura estetica, artistica, comunicativa, creativa, ...)
 - (qualche esempio - questo passaggio lo si potrebbe fare anche cliccando come link) _____

L'ORGANIZZAZIONE DELLA STRUTTURA

Il servizio offre occasioni di SOCIALIZZAZIONE a _____ (indicare in base alle risposte), costruendo occasioni di APPRENDIMENTO _____ (indicare in base alle risposte)

All'interno del servizio, la fruizione del TEMPO è organizzata su base _____ (indicare in base alle risposte).

Il servizio offre SPAZI strutturati (qui specificare se interni o esterni) con possibilità _____

I MATERIALI predisposti sono in prevalenza _____

LA STORIA

IL SERVIZIO RISPETTO ALLA SCUOLA SI COLLOCA ...

(ci si arriva linkando dal precedente livello dalle parole calde in verde)

- in continuità , proponendo _____
- in ampliamento, proponendo _____
- in alternativa, proponendo _____



Allegato 6 – Progetto “Formazione-Territorio”

*Comune di Bologna
Settore Istruzione*

*Università degli Studi di Bologna
Facoltà di Scienze della Formazione*

BOLOGNA, CITTA' EDUCATIVA

*per un progetto
formazione - territorio*

*Materiali per avviare la progettazione
5 febbraio 2007*

BOLOGNA, CITTA' EDUCATIVA *per un progetto formazione - territorio*

1. PERCHE'UN PROGETTO FORMAZIONE - TERRITORIO

Negli anni '80, il Comune di Bologna lanciò il Progetto Scuola Territorio, che ha continuato fino ai giorni nostri le proprie attività, soprattutto attraverso le aule didattiche. L'occasione che consentì tale iniziativa fu la disponibilità di diverse decine di insegnanti elementari comunali, sostituiti dagli insegnanti statali in occasione del varo della scuola a tempo pieno. Ancora di più contò l'idea di una scuola non isolata dal proprio contesto territoriale, ma arricchita dalla possibilità di interagire con le opportunità culturali ed educative, così diffuse nella città, con metodologie didattiche opportune.

Già il Progetto Scuola Territorio dichiarava interesse per i percorsi formativi interculturali e per la formazione permanente, obiettivi che oggi vanno ripresi e contestualizzati nella realtà di oggi. Le principali ragioni che orientano lo sviluppo del Progetto sono:

- si sono sviluppate negli ultimi vent'anni un rilevante numero di agenzie formative che propongono occasioni di sviluppo culturale, in forme originali, ma con le medesime finalità e gli stessi obiettivi delle iniziative del Comune. Le stesse Istituzioni culturali hanno maturato interesse per la divulgazione e per la didattica, avanzando proposte formative e mettendo in campo risorse professionali.
- Il ricambio della popolazione nella città è imponente, per effetto delle dinamiche demografiche e dei flussi migratori (regionali, nazionali, internazionali). Ogni anno 10.000 nuovi residenti diventano cittadini di Bologna, ponendo temi di integrazione, diritti, coesione sociale. La formazione diviene uno stimolo per dare valore alle diversità, costruire valori culturali comuni, promuovere una cittadinanza che non sia solo effetto delle leggi, ma soprattutto della consapevolezza di essere membro di una comunità cittadina.
- Bologna, dal punto di vista del numero dei residenti è piuttosto modesta, ma sappiamo che la popolazione presente è molto più rilevante. Si tratta di studenti universitari, lavoratori non residenti, ma anche di persone che vivono la città tutti i giorni ma per poche ore (i pendolari) o occasionalmente (turisti, visitatori della fiera, uomini d'affari). Tutti questi city users portano benessere economico, ma ricevono anche stimoli culturali, che opportune occasioni formative potrebbero amplificare.
- La riforma della scuola e dell'università consentono la certificazione delle competenze maturate dai singoli soggetti in ambito extrascolastico, realizzando un portfolio alimentato non solo dalla formazione in ambito scolastico, ma anche da opportunità educative del territorio.

Il Progetto Scuola - Territorio matura, quindi, e diviene il Progetto Formazione – Territorio, con la denominazione “Bologna città educativa”, progetto multicentrico, nel quale i diversi attori sviluppano un proprio discorso, ma condividono obiettivi formativi comuni e le persone interessate non sono solo gli allievi delle scuole, ma tutte le persone che interagiscono con la città.

Il Comune intende accentuare le valenze formative e pedagogiche del progetto attraverso un più stretto rapporto di collaborazione con la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna.

2. MODIFICAZIONE DELLO SCENARIO PEDAGOGICO

Le modificazioni dello scenario pedagogico, nel quale si troverà ad operare il progetto, devono essere analizzate su almeno quattro livelli:

- sul piano sociale, l'elemento che più sollecita oggi le politiche educative e culturali del Comune riguarda il fenomeno della diversità. La città appare sempre più composta da individui e gruppi, caratterizzati da identità diverse ed interdipendenti: individui e gruppi strutturalmente accomunati da fattori residenziali, economici, di qualità dei servizi complessivi offerti al territorio e, nello stesso tempo, profondamente divisi da altrettanti fattori culturali, religiosi, linguistici, generazionali, di genere...
- Sul piano culturale, la domanda che emerge con maggior forza è quella connessa con le tematiche dell'educazione permanente. La continua accelerazione delle trasformazioni nel mondo del lavoro, l'evoluzione degli strumenti di informazione e di comunicazione, la globalizzazione del mercato dei beni materiali ed immateriali, impongono ad ogni individuo di collocarsi in una prospettiva di lifelong learning. Una prospettiva nella quale ad ogni cittadino è chiesto di continuare a formarsi in ogni età della vita.
- Sul piano istituzionale, le politiche dell'autonomia, rivolte sia al sistema delle istituzioni scolastiche, che al sistema degli Enti Locali, chiedono al Comune di assumere specifiche responsabilità, non solo in funzione del sostegno alle strutture educative tradizionali, ma anche facendosi carico autonomamente delle dimensioni educative che non possono fare riferimento esclusivo alla scuola, quali quelle connesse con la formazione professionale, con l'educazione degli adulti, con l'educazione come risorsa fondamentale nei campi del sociale, del culturale, del sociosanitario.
- Sul piano pedagogico, l'interrogativo più rilevante, emergente in particolare dalle proposte di revisione dei curricula scolastici, avanzate dal passato Governo, riguarda i contenuti della formazione di base, che appaiono sempre più orientati a garantire e diffondere una concezione esclusivamente funzionale e strumentale della cultura, ad assicurare un quadro di competenze immediatamente spendibili sul mercato delle professioni, non accompagnate da riflessioni significative sulla loro genesi. In un quadro che diventa sempre più di marca “istruttiva”, a rischio di produzione di una generazione di idioti specializzati, in grado di gestire applicazioni tecniche della scienza e della cultura, ma privi di reali competenze sui modelli epistemologici della scienza e della cultura.

3. LE LINEE PEDAGOGICHE DEL PROGETTO FORMAZIONE TERRITORIO

Nei confronti della città di Bologna, quindi, il compito educativo delle agenzie formative del Comune, non appare pertanto più essere soltanto quello di garantire un collegamento tra cultura scolastica e cultura del territorio, bensì anche quello, molto più complesso, di contribuire con propri programmi specifici:

- a sostenere una nuova cultura della cittadinanza, garantendo a tutti modalità significative di appartenenza sociale e culturale alla città, attraverso la definizione di percorsi di competenza volti a valorizzare la cultura legata ai beni culturali locali, alla tradizione sociale di territorio, ai grandi temi dell'educazione ambientale, interculturale, ai consumi;
- a sperimentare forme avanzate di educazione permanente, rivolte alla popolazione giovanile, adulta ed anziana, con l'obiettivo di perseguire e mantenere il benessere sociale e culturale;
- ad assicurare, nel rapporto con i beni culturali (umanistici e scientifici) della città, esperienze di riflessione significativa sui modelli epistemologici del sapere: il linguaggio, gli oggetti, gli strumenti di ricerca della scienza.

Gli obiettivi pedagogici del Progetto Formazione Territorio, di conseguenza, dovrebbero essere declinati secondo i seguenti criteri:

3 UtENZE scolastiche

Il Progetto Formazione Territorio dovrà perseguire obiettivi di integrazione tra saperi e culture e di superamento delle derive tecnocratiche della scuola contemporanea (inglese, informatica, impresa), in direzione di un potenziamento di competenze centrate sulla valorizzazione del soggetto e della sua effettiva possibilità di una attiva e consapevole partecipazione alla società e alla cultura. A questo si dovrebbe aggiungere un'azione pedagogica di formazione alla cultura della scienza, legata in particolare alle aule didattiche a dominanza scientifica, fortemente alternativa rispetto ai saperi tecnologico – funzionali, di natura solo istruttiva, che stanno progressivamente caratterizzando la scuola:

- Accompagnare, con proposte di educazione interculturale lo sforzo che la scuola sta facendo per assicurare a tutti la conoscenza delle lingue straniere ed in particolare dell'inglese, significa contribuire ad un approccio alle culture diverse dalla propria non solo funzionale, bensì capace di attivare le irrinunciabili dimensioni educative dell'attenzione culturale e del rispetto verso ogni diversità, della comprensione del rapporto profondo tra lingua e cultura, del mantenimento di un'attitudine critica verso ogni forma di globalizzazione che rischi di trasformarsi in colonizzazione culturale.
- Rivendicare la valorizzazione dell'immaginazione, vuol dire introdurre nei necessari percorsi di alfabetizzazione all'uso delle nuove tecnologie della comunicazione e dell'informazione, esperienze di rafforzamento della creatività individuale contro ogni prospettiva di omologazione e di impoverimento linguistico e per garantire ad ogni individuo il possesso di più linguaggi espressivi e comunicativi e, quindi, effettive competenze multimediali.
- Perseguire le dimensioni dell'impegno (sociale, culturale, politico...), significa collocare la richiesta di imprenditorialità che la società contemporanea avanza ad ogni cittadino in un cornice in cui l'affermazione di ogni singolo fa i conti con la necessità etica di cooperare e solidarizzare con gli altri. Vuol dire operare per un empowerment individuale, capace di farsi carico del benessere sociale.
- Proporsi obiettivi di formazione scientifica (nel campo dei saperi scientifici ed umanistici), vuol dire proporre esperienze educative finalizzate non solo all'acquisizione di nozioni tecnologiche, ma orientate prevalentemente alla messa a punto delle grandi competenze critiche legate alla storia della scienza, al dibattito contemporaneo sul rapporto tra cultura e scienza, tra scienza e tecnica, tra cultura e tecnica.

4 UtENZE extrascolastiche

Nei confronti dei giovani, degli adulti, degli anziani, il Progetto Formazione Territorio dovrà proporsi obiettivi pedagogici legati alle tre grandi prospettive dell'identità personale, dell'appartenenza cittadina e all'accoglienza della diversità.

- L'identità personale non è mai stata – e non lo è tanto più oggi – un punto di partenza: è al contrario il risultato, continuamente in divenire, del progetto esistenziale dell'individuo. Tale progetto è messo in discussione, nella società contemporanea, dal contatto crescente con le diversità, dalla difficoltà di dare un senso alle trasformazioni profonde che intervengono negli stili di vita, in funzione del cambiamento in atto nel lavoro, nel mercato, nella società in generale. La conduzione di percorsi educativi sui temi dei consumi, dell'interculturalità, dell'ambiente naturale e culturale specifico, è la condizione per mantenere o costruire una propria progettualità consapevole.

- L'appartenenza alla città è segnata dalla trasformazione dei suoi abitanti. L'idea di cittadinanza viene sempre più ricondotta a valori di natura funzionale: tributari, amministrativi, giuridici. Ma non si può essere fino in fondo cittadini, se non si conoscono e comprendono le radici culturali dell'ambiente in cui si vive. La conduzione di percorsi educativi sui temi dei beni culturali e sulle caratteristiche dell'ambiente naturale, è la condizione per costruire un rapporto con la città che esca dall'estraneità culturale, senza entrare nel folklorismo localistico, per comprendere le ragioni evolutive della contemporaneità, per fondare con gli altri e con l'ambiente un patto rispettoso della storia.
- La capacità di accoglienza, che ha sempre caratterizzato la sociocultura locale, va perseguita oggi nei confronti di nuovi abitanti che portano con sé condizioni di diversità e di bisogno, più radicali di quelle di un tempo. I percorsi di accoglienza condotti dalle aule didattiche devono prevedere sequenze di alfabetizzazione linguistica e culturale, prive di valenze meramente emendative e compensative, orientate al contrario alla capacità di concepire la propria cultura come risorsa e la nuova cultura come sfida positiva.

5 Obiettivi comuni per le utenze scolastiche ed extrascolastiche

Nella progettazione delle esperienze per entrambe le utenze, il Progetto Formazione Territorio dovrà restare fedele ad un modello pedagogico problematico, che integri dialetticamente le dimensioni formative dell'informazione, della ricerca e della scoperta.

- Il Progetto individua le strategie e le tecniche dell'informazione, come modalità didattica privilegiata, quando si debba garantire sul piano cognitivo una corretta alfabetizzazione su di uno specifico argomento: quando cioè si deve assicurare ad ognuno il possesso delle informazioni indispensabili a livello di organizzazione dei contenuti, di lessico, di conoscenza degli strumenti di indagine specifici dell'area alla quale l'argomento stesso si riferisce.
- Il Progetto individua le strategie e le tecniche della ricerca, quando i percorsi educativi richiedano di muoversi nella prospettiva metacognitiva di una continua attivazione dei modi del cosiddetto “pensiero scientifico”: di modalità di assunzione, formalizzazione e risoluzione dei problemi, che passino attraverso le quattro fasi canoniche dell'osservazione, ipotesi, sperimentazione, verifica. In altre parole, quando si scelga di stimolare l'utilizzazione di strumenti di indagine diretta (atteggiamenti, metodi, tecniche) che aprano alla possibilità della concettualizzazione, della generalizzazione, della trasferibilità, dei saperi prodotti.
- Il Progetto individua le strategie e le tecniche alla scoperta quando si scelga di favorire la costruzione fantacognitiva di percorsi originali di comprensione di un argomento: l'elaborazione di “altri volti” – interpretati soggettivamente – dell'argomento stesso. Quando si voglia garantire la scoperta non soltanto di oggetti culturali nuovi o diversi, ma anche di approcci nuovi e diversi (originali) agli stessi oggetti messi a punto attraverso la loro esplorazione diretta, in uno scenario di avventura cognitiva.

4. I RIFERIMENTI NORMATIVI.

Nella Carta di Lisbona, nel 2000, la presidenza del Consiglio Europeo si è dato l'obiettivo strategico di far diventare, entro il 2010, l'economia europea basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo. Lo sviluppo dell'istruzione e della formazione professionale di qualità elevata è l'elemento cruciale e parte integrante di tale strategia. Gli obiettivi specifici sono:

- ripristinare le condizioni di piena occupazione,
- garantire il diritto di tutti all'accesso all'informazione, con particolare attenzione ai disabili,
- attuare misure di potenziamento della ricerca e dell'innovazione allo scopo di favorire la crescita economica,

- modernizzare il modello sociale europeo, investendo nelle persone e costruendo uno stato sociale attivo.

La Carta sottolinea che:

- l'apprendimento permanente deve riguardare l'apprendimento da prima della scuola a dopo la pensione,
- deve comprendere l'intera gamma di modalità di apprendimento formale, non formale ed informale,
- deve essere impostato sulla centralità del discente e la qualità dell'apprendimento,
- deve coinvolgere il settore giovanile nella definizione delle strategie e degli ambiti di apprendimento,
- deve favorire ampia accessibilità di informazione e consulenza sulle opportunità e i relativi benefici.

Nel novembre 2002, la Commissione europea raccomanda di raggiungere, entro il 2010 un livello medio di partecipazione al life long learning, pari ad almeno il 15% della popolazione attiva adulta, con nessun paese al di sotto del 10% (in Italia la media è del 5,5%).

In Italia, il D.Lgs. n. 112/1998 conferisce ai Comuni le funzioni e i compiti relativi all'educazione degli adulti.

L'Accordo Stato Regioni, Enti Locali del 2.3.2000, sulla riorganizzazione e sul potenziamento dell'educazione permanente degli adulti, affida ai Comuni competenze in merito a:

- definizione delle scelte di programmazione,
- monitoraggio e analisi del fabbisogno informativo,
- programmazione dell'uso condiviso delle risorse locali,
- definizione di progetti pilota,
- realizzazione e coordinamento dell'insieme delle opportunità presenti nel territorio, ai fini del funzionamento integrato del sistema,
- organizzazione di iniziative per l'informazione e l'orientamento degli utenti, rispetto alle diverse opportunità,
- istituzione di comitati locali.

La legge regionale 31.6.2003, n. 12 “Norme per l'uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere, per ognuno e per tutto l'arco della vita, attraverso il rafforzamento dell'istruzione e della formazione professionale, anche in integrazione tra di loro” dedica gli articoli 40-42 all'educazione degli adulti. L'apprendimento delle persone per tutto l'arco della vita è uno strumento per favorire l'adattabilità della trasformazione dei saperi nella società della conoscenza, nonché per evitare i rischi di obsolescenza delle competenze e di emarginazione sociale.

In tale contesto normativo regionale, l'educazione degli adulti favorisce:

- il rientro nel sistema formativo,
- la diffusione e l'estensione delle conoscenze,
- l'acquisizione di competenze per il lavoro o la vita sociale,
- il pieno sviluppo della personalità dei cittadini.

Le agenzie interessate sono gli enti locali, le scuole, le università, gli organismi di formazione professionale accreditati, le università della terza età, le associazioni. Sono fruitori tutti i cittadini in età adulta presenti sul territorio.

5. RILANCIO DI UN CONFRONTO PUBBLICO SUGLI OBIETTIVI DELLA FORMAZIONE

Molti ricordano ancora i confronti pubblici che il Comune di Bologna promuoveva, per coinvolgere insegnanti, pedagogisti, intellettuali, leader, semplici cittadini, attorno agli obiettivi di sviluppo delle politiche educative e scolastiche dell'amministrazione comunali. In particolare ebbero rilievo i Febbrai Pedagogici, che mobilitavano per giorni interi e settimane centinaia di persone, per produrre idee e confrontare ipotesi.

Il Progetto Formazione Territorio ha tutte le caratteristiche per rilanciare modalità di confronto, partecipazione, condivisione degli obiettivi, delle metodologie didattiche, delle innovazioni e sperimentazioni.

Innanzitutto, infatti, ci troviamo di fronte ad una pluralità di agenzie formative e di opportunità, che vanno censite, coinvolte nella progettazione e nella valutazione dei risultati, coordinate nella realizzazione delle attività. Con tutte le realtà, il Comune deve confrontare metodologie didattiche, definire ruoli e compiti (anche per non sovrapporre e mettere in concorrenza le diverse iniziative), ottimizzare l'uso delle risorse (poche).

Le fasi per avviare il confronto potrebbero essere:

- definizione di una proposta di Progetto Formazione Territorio, elaborata dal Comune e dalla Facoltà di Scienze della Formazione, anche con la collaborazione delle esperienze maturate nelle aule didattiche comunali;
- sviluppo della proposta assieme ad primo gruppo di partner delle agenzie formative della città;
- discussione pubblica della proposta in una iniziativa pubblica che coinvolga insegnanti, formatori e pedagogisti;
- perfezionamento del Progetto e sua validazione, attraverso un percorso istituzionale che veda protagonisti i Quartieri.

6. IL COMUNE COME PROMOTORE DELL'INTEGRAZIONE TRA LE AGENZIE FORMATIVE

La principale differenza organizzativa tra Progetto Scuola Territorio e Progetto Formazione Territorio sta nel fatto che il Comune non si propone più di realizzare il Progetto prevalentemente con un proprio servizio (le aule didattiche), ma integra i propri servizi e le proprie Istituzioni con le Agenzie culturali e formative del Territorio, ponendosi con un ruolo di promotore dell'integrazione e di governo del sistema.

Già nel Progetto Scuola Territorio il Comune aveva stretto partnership con altre Istituzioni: l'Università, la Pinacoteca nazionale, il Teatro comunale, il Museo Ebraico, il Museo della Civiltà contadina, la Coop. Adriatica, ecc., ma a tutti era proposto un unico modello organizzativo della didattica: l'aula didattica. Nel Progetto Formazione Territorio, invece, deve essere riconosciuta ai partner autonomia di modellare le proprie metodologie didattiche e di organizzare l'offerta formativa.

Perché allora le agenzie formative dovrebbero accettare di integrarsi in una proposta coordinata dal Comune? Non certo per i benefici materiali, dato che realisticamente l’Amministrazione avrà ben poco da offrire in termini finanziari. L’adesione al Progetto dovrebbe basarsi soprattutto nella condivisione degli obiettivi, dall’assunzione di una responsabilità comune nei confronti della città, nei benefici derivanti da una maggiore riconoscibilità delle singole offerte, dall’ottimizzazione dell’uso delle risorse, dagli scambi virtuosi di esperienze e di professionalità.

I principali benefit che comunque il Comune può essere in grado di offrire sono:

- riconoscibilità, attraverso un logo “pedagogico” del Progetto, che sarà rilasciato alle iniziative accreditate (in base a: trasparenza dell’offerta, qualità della didattica, prezzi sostenibili, esperienza dei formatori, ecc.);
- pubblicità ai programmi validati dal Progetto, in particolare attraverso appositi spazi nel sito del Comune, che ripropongano l’atlante e il calendario delle opportunità formative; link ai siti delle diverse Agenzie formative;
- promozione di eventi, sia di confronto pubblico, come già proposto, che per la presentazione di particolari iniziative, impiego delle Fiere specializzate, gemellaggi e scambi, ecc.;
- uso di spazi comunali per le iniziative formative del Progetto, soprattutto attraverso il rilancio dell’uso degli spazi scolastici in orario extracurricolare;
- convenzioni con Università, Scuole, agenzie formative per il riconoscimento di crediti didattici o la certificazione delle competenze acquisite attraverso la frequenza delle attività formative;
- registrazione e messa a disposizione per la riproduzione (via Internet) delle iniziative più significative.

Pertanto il Comune si caratterizza, quindi, più con un ruolo di governo dell’offerta formativa extrascolastica del territorio bolognese metropolitano, coordinando i diversi soggetti che aderiscono al progetto e supervisionando le iniziative, per garantire coerenza ed elevato livello qualitativo, in coerenza con l’art. 45 della Legge regionale n. 12/03 sulla scuola.

Il Comune di Bologna organizza gli organi scientifici ed operativi del Progetto, fornisce la sede fisica ed un portale di riferimento all’attuazione del Progetto stesso.

7 LA PROMOZIONE E LA GESTIONE DEL PROGETTO

Il Comune assicura la regia del Progetto, attraverso un Comitato scientifico, composto da esperti e specialisti, sia del Comune stesso che della Facoltà di scienze della Formazione. Il Comitato scientifico formula gli orientamenti culturali e pedagogici del progetto, fornisce impulso per la programmazione delle iniziative e supervisiona l’attuazione dei programmi, al fine di assicurare la qualità e la coerenza delle diverse attività.

In particolare è compito del Comitato scientifico:

- Stabilire gli standard d’accesso per l’adesione al progetto,
- Progettare l’offerta formativa a lunga scadenza,
- Monitorare l’offerta formativa ,
- Documentare l’offerta formativa,
- Progettare la formazione degli operatori (Master, Alta Formazione ...).

Il Comitato scientifico, inoltre, supporta dal punto di culturale e pedagogico:

- il coordinamento dei soggetti coinvolti nel Progetto,

- il coordinamento dei programmi di formazione e aggiornamento degli operatori impegnati nelle attività del Progetto.

Il Coordinamento del Progetto è composto da rappresentanti del Comune di Bologna (Settori e Quartieri coinvolti), dell’Università (Facoltà aderenti al Progetto), degli Enti pubblici e delle Associazioni interessate. Al Coordinamento fanno capo le aule didattiche, i laboratori, gli spazi mussali e tutti i luoghi in cui si svolgono le azioni del Progetto. Compito del Coordinamento è promuovere i programmi di attività, in forma concertata, organizzare il cartellone delle iniziative, ottimizzare l’uso delle risorse, dei docenti, degli spazi. Il Coordinamento rispetta le diverse modalità organizzative dei soggetti aderenti e le modalità operative degli operatori coinvolti.

Il Coordinamento del progetto assicura il confronto e la cooperazione degli operatori impegnati nelle diverse azioni. Questa funzione viene garantita da Tavoli Tecnici, dove gli operatori, indipendentemente dalla istituzione di appartenenza, si aggregano per area tematica, riunendosi periodicamente per la programmazione della attività e la valutazione dei risultati, nonché per programmare ed erogare formazione specifica.

Le aree tematiche non dovranno essere più di 4-6, per non disperderne l’efficacia (es. educazione ambientale, media education, pace-interculturale)

Il Coordinamento dei programmi di aggiornamento ed i formazione è assicurato da dirigenti e pedagogisti del Comune e da docenti della Facoltà di SdF (4-5 incaricati). Compiti del Coordinamento formativo sono:

- assicurare lo sviluppo professionale dei docenti e degli operatori impegnati nel Progetto, sia comunali che di altri soggetti, per costruire le nuove competenze, necessarie a raggiungere gli obiettivi culturali e pedagogici già richiamati. L’aggiornamento, attraverso appositi tavoli di confronto, sarà integrato con l’attività di programmazione e con la valutazione dei risultati, per rendere coerenti i diversi processi e coinvolgere i docenti e gli operatori sia nella direzione dell’innovazione che del miglioramento continuo;
- assicurare la formazione delle nuove figure professionali, necessarie per coniugare metodologia didattica della formazione permanente e competenza specialistica nelle materie oggetto della formazione (ad esempio, gli operatori delle aule didattiche museali dovranno avere una adeguata conoscenza scientifica della materia trattata nel museo, ma contemporaneamente dovranno conoscere le tecniche didattiche adeguate ai diversi target di fruitori delle attività del Progetto).

8 LE OPPORTUNITA’ DEL PROGETTO

Certificazione delle competenze

E’ noto che le riforme scolastica ed universitaria consentono di riconoscere quali crediti formativi, sia relativamente al curriculum della scuola dell’obbligo e superiore che al fine del conseguimento di lauree e altri titoli universitari, la frequenza (e in diversi casi il superamento della valutazione dell’apprendimento) di iniziative formative. Sicuramente uno degli obiettivi del Progetto Formazione Territorio è il riconoscimento delle iniziative formative accreditate ai fini dell’acquisizione di crediti formativi. Ciò può avvenire attraverso idonee convenzioni tra il Comune e le scuole o facoltà interessate.

E’ però possibile sviluppare un sistema originale di certificazione delle competenze acquisite dai frequentanti le iniziative formative del Progetto, quali ad esempio:

- Certificato di cittadinanza bolognese,

- Certificato di educazione ambientale,
- Certificato di educazione alla pace,
- Certificato di aggiornamento culturale e scientifico, ecc.

Valorizzazione delle risorse umane

Per lo sviluppo del Progetto, il Comune può contare in partenza sulle risorse professionali, costituite dagli insegnanti impiegati nelle aule didattiche, con molti anni di esperienza. Si tratta di una settantina di docenti, prevalentemente della scuola elementare, che negli ultimi venti anni hanno progettato percorsi didattici per la fruizione, da parte delle classi, delle opportunità del territorio, in gran parte presso Istituzioni culturali, ma anche di carattere ambientale o tematico.

Sicuramente questi docenti dovranno garantire la continuità dell'offerta del Comune nei confronti delle scuole, ma nello stesso tempo si prospetta una duplice evoluzione del loro ruolo:

- una evoluzione di tipo professionale, in quanto l'ampliamento della fascia di età dei fruitori del progetto (non più solo studenti, ma anche giovani, adulti e anziani), richiede un aggiornamento delle competenze didattiche, anche in direzione della formazione permanente. Occorre quindi prevedere la necessaria formazione, unitamente ad una riflessione sui più adeguati profili professionali che, una volta messo a regime il Progetto, potranno essere necessari;
- una evoluzione di tipo organizzativo, in quanto la gestione e lo sviluppo del progetto richiederà necessari non solo incarichi di docenza, ma anche compiti di coordinamento, organizzazione, relazioni esterne.

E' prevedibile che, sia per l'evoluzione organizzativa, che per particolari iniziative il Comune dovrà ricorrere anche all'acquisizione di risorse esterne, attraverso le normali procedure di committenza, che dovranno però essere adeguatamente accurate per quanto riguarda l'accertamento delle competenze professionali da impiegare.

Accreditamento delle iniziative formative esterne.

Dato che il Progetto non si baserà più solo sul sistema comunale delle aule didattiche, ma su di una rete estesa ed integrata di iniziative ed opportunità, si rende necessario definire le modalità con le quali far accedere al Progetto le singole iniziative.

Per motivi di trasparenza è bene che gli indicatori da valutare per l'accesso e gli standard ammissibili, siano preventivamente definiti e resi pubblici. Si può dire che il Progetto si basa su di un vero e proprio sistema di accreditamento della qualità.

A tal fine, il Comune e la Facoltà di Scienze della Formazione costituiranno un apposito comitato scientifico, che sarà incarico di individuare i requisiti di qualità per l'accreditamento delle iniziative del progetto.

A puro titolo esemplificativo, si possono prevedere tra i requisiti:

- preparazione ed esperienza dei docenti,
- trasparenza e innovatività del progetto formativo,
- costo per i frequentatori sostenibile da un'ampia platea di persone interessate,
- equo rapporto tra costo e qualità della iniziativa,
- disponibilità di documentazione e di supporti didattici,

- riproducibilità e possibilità di diffondere (ad es. in Internet) la registrazione dell'iniziativa
- ecc.