

Salvemini e la scuola laica

Laicità della scuola vuol dire per Salvemini il principio di non ingerenza da parte di gerarchie ecclesiastiche o politiche nell'insegnamento, vale a dire la garanzia giuridica contro il prevalere nella scuola pubblica di qualsivoglia credo religioso, politico o morale, la garanzia che tuteli l'autonomia dell'insegnante e il diritto degli alunni di non essere indottrinati. Intesa in questo senso la laicità della scuola è una delle condizioni imprescindibili, insieme con l'indipendenza della magistratura, di uno Stato che voglia dirsi libero e democratico. Ma come si realizza questa laicità? Non certo tenendo fuori della scuola i problemi che agitano una società, come quella moderna, caratterizzata dalla pluralità dei valori, che si disinteressa delle grandi questioni di cui si occupano la filosofia, l'etica, la religione e la politica. Una "neutralità" di questo genere equivarrebbe a tenere "la vita" fuori della scuola; una neutralità mortificante per l'insegnante, che vedrebbe il suo magistero ridursi a nozionismo, e diseducativa per l'alunno, cui verrebbe preclusa ogni possibilità di costruirsi strumenti idonei a interpretare il mondo fuori della scuola. Autenticamente laica è allora per Salvemini la scuola che, mentre non accetta servilmente nessuna dottrina ufficiale, allo stesso modo non bandisce ufficialmente nessuna dottrina: per questo la scuola laica non può che essere la scuola della libera concorrenza e del libero confronto.

È laica la scuola che dà libero accesso a tutte le opinioni sinceramente e fondatamente professate, mettendo gli alunni nella condizione di potere con piena libertà e consapevolezza formarsi da sé le proprie idee. C'è un binomio che ritorna continuamente in Salvemini per definire la laicità: è il binomio composto dagli aggettivi "critico" e "razionale". Critica e razionale è la ricerca da cui deve scaturire ciò che si insegna nella scuola; critico e razionale è il metodo con cui si conducono gli studi; critiche e razionali sono le attitudini da sviluppare negli alunni. Nel sereno e aperto confronto tra diverse concezioni ideali solo l'adesione al metodo critico può fornire il dato unificante dell'insegnamento scolastico, l'unico antidoto al dogmatismo e all'indottrinamento.

C'è una "filosofia" dietro la concezione salveminiana di laicità, ed è la stessa che sta alla base del suo modo di intendere la democrazia. Entrambe si fondano per Salvemini sull'uguaglianza, ma non si tratta dell'uguaglianza di capacità, che di fatto non esiste: gli uomini non nascono con uguali capacità, ma nascono con una uguale predisposizione a "prendere cantonate". Laicità e democrazia si fondano dunque sulla consapevolezza che gli uomini sono uguali in quanto sono tutti ugualmente soggetti a sbagliare, non sono infallibili.

Data la "fallibilità" che caratterizza la condizione umana, c'è un solo metodo razionale che ci permette di affrontare di volta in volta i problemi che ci troviamo di fronte: è il metodo che procede per tentativi ed errori. È questo il metodo che caratterizza le istituzioni democratiche, anzi ne costituisce l'essenza stessa, la sua "filosofia", come diceva Salvemini, ed è anche il motivo per il quale la democrazia non può che essere laica: la laicità è parte integrante della definizione del concetto di democrazia, perché la democrazia, per essere effettivamente tale, non può non presupporre il pluralismo delle idee e deve avere a suo fondamento il rispetto della libertà intellettuale e morale di tutti. Se non abbiamo la certezza di possedere la verità, allora non abbiamo il diritto di ignorare i punti di vista che si oppongono al nostro, tanto meno quello di impedirne con strumenti legali l'espressione, nella società e nella politica come nella scuola. Solo chi è convinto di possedere la verità si ritiene in diritto di preservare gli altri dall'errore, ma questa presunzione di "infallibilità" è la fonte da cui nascono le dittature e ogni forma di

segue a pagina 3

SOMMARIO

Salvemini e la scuola laica	Pag. 1
Quale insegnante per una scuola a dimensione europea	» 2
Uno strumento europeo di autovalutazione dei docenti	» 4
Management in una scuola che valuta	» 5
Competences in e-Learning and Certification in Tourism	» 6
Formazione a distanza nella scuola?	» 8
Tecnologie e mediazione didattica	» 10
Apprendere il francese recitando	» 11
Fenice: cos'è?	» 12

IN CASO DI MANCATO RECAPITO RESTITUIRE ALL'UFFICIO CMP DI NAPOLI DETENTORE DEL CONTO, PER LA RESTITUZIONE AL MITTENTE, PREVIO PAGAMENTO RESI

Quale insegnante per una scuola a dimensione europea

Ruolo e funzione delle SSIS per la formazione iniziale docente, oggi

Mario Di Mauro (*)

Il quadro internazionale

In tutti i Paesi il cui sistema formativo è ragionevolmente sviluppato, la formazione iniziale degli insegnanti avviene da molti decenni attraverso specifici programmi in strutture di istruzione superiore, dove sono presenti come soggetti deputati alla formazione non solo le università ma anche altre istituzioni, quasi sempre a carattere professionalizzante (in passato, le attività per la formazione iniziale degli insegnanti erano collocate proprio in istituzioni di questo tipo, come per i Teacher Colleges dell'area anglosassone).

Negli ultimi tempi, questo sistema binario si è andato modificando con lo spostamento della formazione dei docenti soprattutto verso la sede universitaria. Il processo, noto come "universitarizzazione" è già da tempo in atto e costituisce un passaggio importante di cui anche la Commissione Europea si è più volte occupata nei suoi Libri Verdi.

Per evitare che la struttura accademica venga condizionata dal prevalere di elementi teorici più che da una effettiva integrazione con la pratica professionale, di fatto in gran parte dei Paesi europei, si ricorre al sistema della partnership tra istituzioni formative e sistema scolastico, in modo tale da rendere così corresponsabili entrambi i soggetti. Ciò emerge ormai sempre più chiaramente in tutte le più recenti riforme adottate nei paesi dell'Unione. Il percorso formativo si conclude con un titolo che qualifica professionalmente e in taluni paesi, come la Francia, è condizione non solo necessaria ma anche sufficiente per l'accesso alla professione, grazie ad una programmazione ministeriale che garantisce l'assunzione nel corpo docente delle scuole pubbliche.

Dal punto di vista del modello di percorso seguito, attualmente sono due i modelli formativi che si rilevano in Europa e che stanno alla base della professionalizzazione degli insegnanti: il primo è quello noto come "consecutivo", e prevede che la preparazione specifica nell'area educativo-didattica avvenga successivamente a quella dell'area contenutistico-disciplinare; il secondo è quello noto come "simultaneo" e sottende un percorso specificamente finalizzato all'insegnamento comprendente fin dall'inizio entrambe le aree. In base al primo modello, in particolare, dapprima si consegue una laurea di 1° livello e poi si segue la formazione professionalizzante.

Il caso italiano e la storia delle SSIS

In qualche modo le scelte che riguardano la formazione degli insegnanti hanno sempre avuto da tutte le parti valenza sia culturale che politico-sociale. In Italia tuttavia questa convinzione non ha mai interessato allo stesso modo e nei medesimi termini la formazione degli insegnanti dei vari livelli scolastici. La tradizione nazionale, infatti, ha generalmente enfatizzato i valori di "umanità" per il maestro della scuola elementare, privilegiando invece una certa nozione di "cultura" per il professore della scuola secondaria.

Fino al 1998, in effetti, l'iter della preparazione degli insegnanti della scuola primaria da un lato e dei docenti secondari dall'altro sanciva una netta divaricazione tra le loro professionalità: i primi provenivano da una formazione "magistrale" centrata sulle tematiche psico-pedagogiche, i secondi da una formazione "accademica" superiore ed esclusivamente disciplinare.

Dal 1998, con la legge 341 del 1990 che attuava la riforma degli ordinamenti didattici universitari, è stata in qualche modo superata questa discontinuità prevedendo la nuova legge e i relativi decreti attuativi due distinti percorsi, per la scuola primaria, un corso di laurea in scienze della formazione primaria-CLSFP, e per quella secondaria, la scuola di specializzazione all'insegnamento secondario-SSIS, entrambi caratterizzati dallo stesso carattere fondamentalmente unitario della formazione alla professione docente all'interno del sistema scolastico. Furono diverse le ragioni alla base di tale unitarietà di scopi e di obiettivi:

1. La struttura responsabile della preparazione dei futuri docenti doveva essere l'università, cioè una istituzione formativa intrinsecamente legata alla ricerca. Ciò significa che la natura del percorso di formazione non doveva essere vista quale mero addestramento ma in termini di forte integrazione tra l'impianto teorico/scientifico e impianto metodologico, psico-pedagogico e didattico;
2. L'università non doveva operare separatamente per conto proprio ma interagire con il sistema scolastico attraverso il meccanismo di integrazione del tirocinio. Sia nel corpo docente delle CLSFP sia in quello delle SSIS dovevano essere presenti come "supervisor" insegnanti in servizio dei livelli scolastici di riferimento;

Editore:	Federazione Nazionale Insegnanti Centro di iniziativa per l'Europa - Piazza Quattro Giornate, 64 - 80128 Napoli - Autorizzazione del Tribunale di Napoli n. 52 del 23/09/05
Direttore responsabile:	Giampiero de Cristofaro
Direttore:	Bruno Schettini
Redazione:	Natale Bruzzaniti, Maria Rosaria Fiengo, Nicola Lupoli, Orazio Pasquali, Franco Staropoli, Filippo Toriello, Marina Villone
Grafica:	Rino Schettini

3. Ambedue i sistemi di formazione dovevano essere garantiti da un corpo di indicazioni generali comuni per la costruzione di ciascun percorso. Fondamentale doveva essere l'individuazione dell'obiettivo formativo di entrambe le strutture didattiche che dovevano essere caratterizzate da un curriculum distinto in quattro aree tematiche ben definite: l'area educativa trasversale, l'area delle didattiche disciplinari, l'area dei laboratori e l'area dei tirocini.

Pur unitari nella concezione, tuttavia, le strutture didattiche ebbero una distinta collocazione (nelle Facoltà di Scienze della Formazione i corsi CLSFP e nelle sedi di Ateneo o Interateneo i corsi delle SSIS), il che in sede di attuazione costituì un elemento di debolezza. In particolare, le situazioni più deboli si riscontrarono nelle didattiche disciplinari nelle quali doveva essere più esteso e profondo lo stile della ricerca e della sperimentazione, soprattutto per le SSIS.

In questa situazione, ancora in fase di avvio, si inserì appena un anno dopo il Decreto 509 che per la prima volta trasformava dalle fondamenta tutta l'organizzazione didattica dell'università e degli atenei con l'introduzione dell'articolazione della laurea su due livelli, la laurea triennale e quella specialistica. Di qui la necessità di ripensare lo stesso modello di formazione degli insegnanti che così si sono ritrovati nel corso del 2000, e in parte del 2001, coinvolti in questo cambiamento che vide il suo punto più critico nella riforma dell'allora ministro Berlinguer della Pubblica Istruzione che per la prima volta accorpava scuola elementare e scuola media in un'unica "scuola di base".

Ciò comportò il superamento del modello di formazione e quello dei relativi corsi delle due strutture, il CLSFP e la SSIS con l'attivazione di un apposito "corso di specializzazione" che aveva lo scopo di completare il curriculum formativo: la laurea triennale diveniva condizione base per l'accesso ma con caratteri distinti: o di tipo educativo (analoga al CLSFP) o a carattere disciplinare in una delle discipline di insegnamento presenti nella stessa scuola di base. Il "corso di specializzazione", successivo e di durata biennale avrebbe avuto carattere complementare rispetto a quanto precedentemente acquisito, sviluppando aspetti contenutistici nel primo caso e tematiche pedagogiche e trasversali nel secondo.

Ma i cambiamenti non finirono lì perché a breve il passaggio delle consegne governative vedeva un nuovo governo e una nuova maggioranza. Un governo e un nuovo ministro che nel giugno 2001 interruppero il processo di attuazione della legge di riforma e approvarono una nuova legge di riforma (la legge 53 del 2003). Si trattò di una legge delega che tra le altre cose si prefiggeva, in un apposito articolo, di intervenire proprio sulla formazione iniziale e continua degli insegnanti, prevedendo un apposito percorso e apposite modalità.

In realtà anche la nuova riforma non ha avuto modo negli anni di essere compiutamente attuata e questo ha coinvolto anche l'applicazione del contenuto dell'articolo previsto per la formazione iniziale dei docenti che mantenne la sua originaria struttura.

Ad oggi la situazione è ancora quella precedente all'attuazione della legge 53 anche perché si sono nel frattempo succeduti ancora due governi con distinte maggioranze. L'attuale maggioranza al governo tuttavia è la stessa che nel 2003 varò la legge 53 e questo fa ritenere probabile che si riprenda mano al vecchio schema di attuazione della precedente riforma e quindi ad una modifica del sistema della SSIS per come ancora oggi funziona.

Nulla si può al momento anticipare sul cambiamento che interesserà le due strutture, che attualmente svolgono il compito di preparare l'insegnante nei diversi curricula della scuola di base. Quello che oggi appare chiaro sono le caratteristiche del quadro di riferimento nel quale ci si dovrà muovere.

Il quadro di riferimento che attiene allo svolgimento di una qualunque attività professionale oggi non riguarda solo l'ambito dell'educazione perché già da molto tempo altre professioni, come la medicina o l'ingegneria, ad esempio, hanno fissato definizioni precise di esperienza e procedure per distinguere i professionisti principianti da quelli esperti. Tali procedure garantiscono che i membri di un ordine professionale si attengano agli standard più elevati nell'esercizio della loro attività.

Allo stesso modo, un quadro di riferimento per l'attività di insegnamento è necessario non solo a chi svolge tale lavoro ma anche alla comunità poiché trasmette il messaggio che un insegnante, un formatore o in generale un educatore, come altri professionisti, non si sottrae al rispetto di standard riconoscibili e rilevabili.

Al momento la struttura della SSIS, come Scuola di specializzazione, sottende un quadro di questo tipo, anche se poi non riesce a generare valore aggiunto quando un insegnante si trova a svolgere la sua attività professionale nella condizione ordinaria di lavoro. Ciò che in tale contesto manca ancora è proprio l'auto-riconoscimento, da parte dell'insegnante-formatore, di una peculiare identità socio-educativa che faccia tesoro di quanto acquisito e lo renda terreno di coltura per la definizione di pratiche professionali ad alto valore aggiunto.

La complessità dell'insegnamento è certamente nota e ciò costituisce la ragione della complessità della sua stessa costruzione in chi svolge questo lavoro. Ogni insegnante deve prendere, ricorsivamente più di 3000 decisioni significative e questo rende molto speciale la sua vita professionale in classe in quanto unifica in sé non una ma molte professioni diverse, combinate insieme e rese strutturalmente interconnesse, da quelle specifiche di indirizzo alle quelle relazionali, alle organizzative, alle metodologiche, ecc. In quanto valutabile come un "professionista per lo sviluppo dei processi di apprendimento", l'insegnante svolge un lavoro che, se da una parte necessita di una preparazione densa e partecipata sotto la guida di portatori di expertise specializzate, dall'altra deve poter crescere e affinarsi all'interno di una comunità di pratiche di cui è insieme fruitore e generatore.

(*) *Università Ca' Foscari di Venezia, Direttore del Centro di Eccellenza per la Ricerca Didattica e la Formazione avanzata*

segue da pagina 1

intolleranza e di fanatismo. In questo senso la laicità si presenta come principio di tolleranza e si oppone a ogni forma di dogmatismo. Ma tolleranza non vuol dire neutralità o indifferenza. Tolleranza significa garantire a noi e a chi la pensa diversamente da noi il diritto di esprimersi liberamente, ma ciò non implica da parte nostra che non si abbia il diritto di opporsi a ciò che riteniamo intellettualmente o moralmente sbagliato, almeno fino a che l'altro non ci convinca che sia-

mo noi a sbagliare, perché altrimenti rinunceremmo al nostro spirito critico. Il compito principale della scuola era per Salvemini quello di aiutare la formazione nello studente di opinioni criticamente salde, senza mai dimenticare però che anche chi pensa diversamente può avere ragione.

Sergio Bucchi

storico, docente di Scienze Filosofiche presso l'Università degli Studi "La Sapienza" di Roma

Uno strumento europeo di autovalutazione dei docenti

Orazio Pasquali

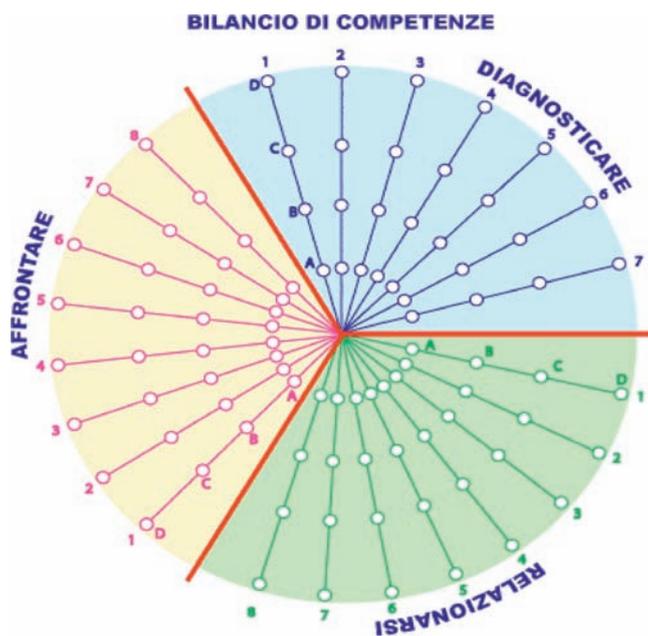
Il tema della valutazione dei docenti rappresenta nella scuola italiana un tabù come ci indica il passato in cui anche le migliori proposte hanno trovato poco ascolto ed applicazione. Si può per questo pensare che i docenti siano una casta che rifiuta di evidenziare la qualità della loro attività ed impedisce a chiunque di mettere bocca sul processo didattico e sui risultati dello stesso? Sicuramente no: non è questo che ha limitato lo sviluppo della pratica di valutazio-

scuola se l'ambiente didattico è ricettivo ed aperto alla valorizzazione delle risorse, tra cui quella docente è una delle più importanti.

La seconda domanda a cui rispondere è: COSA VALUTARE IN UN DOCENTE? Risulta chiaro in questa società che la caratterizzazione di una professionalità non è solo legata alla competenza su una o più discipline ma anche al possesso di competenze trasversali quali quelle legate al RELAZIONARSI, al DIAGNOSTICARE ed all'AFFRONTARE. Ed allora la valutazione sarà relativa anche ad indicatori relativi a queste tre macrocategorie.

La terza domanda a cui rispondere per definire la procedura di valutazione è: COME VALUTARE IL DOCENTE? Risulta necessario per questo definire uno strumento standard europeo che permetta di fornire in forma qualitativa il panorama delle competenze di un docente. Questo può essere ad esempio il BILANCIO DELLE COMPETENZE,

segue a pagina 9



A- LIVELLO BASSO

C- LIVELLO MEDIO-ALTO

B- LIVELLO MEDIO-BASSO

D- LIVELLO ALTO

ne ma il modo a volte minaccioso con il quale è stata proposta e la non garanzia di imparzialità dei valutatori. Oggi un docente trova che essere valutato non porta benefici alla sua attività quotidiana né risposte ai suoi bisogni e problemi che sempre di più si evidenziano. Il tema della valutazione viene cioè vissuto come marginale e come mezzo per dividere ancor più la categoria in buoni, belli, brutti e cattivi. Da questo discende che occorre pensare alla valutazione come una delle componenti del processo didattico non disgiunta da tutte quelle che lo caratterizzano. Ed allora consideriamo come introdurre questa componente nella scuola di modo che diventi uno strumento di aiuto nell'insegnamento quotidiano di un docente.

La prima domanda a cui rispondere per definire una procedura di valutazione è: CHI VALUTA IL DOCENTE? La prima persona che può e deve valutare il docente è il docente stesso che sicuramente conosce le sue competenze, i suoi limiti e le sue peculiarità sia in campo disciplinare sia in quello trasversale alle discipline. È chiaro che questa valutazione è soggettiva ma è il primo passo per entrare in un circuito virtuoso in cui le competenze e le peculiarità possono essere messe a frutto. Conoscere e valutare se stessi è un'operazione positiva all'interno della

DIAGNOSTICARE

1.	Saper individuare l'obiettivo
2.	Saper analizzare una situazione
3.	Saper analizzare e selezionare dati e informazioni per il loro utilizzo
4.	Saper confrontare dati e informazioni per il loro utilizzo
5.	Saper attivare e realizzare un processo di autovalutazione
6.	Saper prevedere soluzioni alternative
7.	Saper rappresentare una situazione

RELAZIONARSI

1.	Saper lavorare in equipe
2.	Saper ascoltare
3.	Saper comunicare
4.	Saper convincere
5.	Saper proporre
6.	Sapersi controllare
7.	Essere polivalenti
8.	Saper negoziare

AFFRONTARE

1.	Saper scegliere tra soluzioni alternative
2.	Saper elaborare una strategia di azione
3.	Saper prendere decisioni
4.	Sapersi adattare al cambiamento
5.	Saper prendere iniziative
6.	Essere determinati
7.	Essere costanti
8.	Saper gestire i conflitti

Management in una scuola che valuta

Gianna Colagrande

Negli ultimi anni le scuole, dotate per norma di autonomia, sono state caratterizzate da un decentramento che le ha rese unità organizzative, a volte raccordate fra loro e con altre organizzazioni presenti sul territorio, con le quali condividono specifici interessi, obiettivi e programmi. Esse si sono strutturate quindi come sistemi auto-organizzativi, nei quali sono cruciali il carattere di collettività di soggetti orientati al conseguimento di finalità comuni e l'attivazione di processi di negoziazione tra gli stessi soggetti che vi appartengono. Altrettanto cruciale è il coinvolgimento attivo della componente culturale dell'organizzazione, per favorire il senso di appartenenza e la condivisione, onde evitare tutte quelle tensioni che si manifestano quando il protagonismo e l'isolamento dei professionisti della scuola prevalgono sulle logiche del lavoro di gruppo. In effetti, nella scuola è verosimilmente ricorrente il problema del coordinamento dei membri dell'organizzazione, nello specifico i docenti, i quali godono nel loro lavoro di ampi spazi di discrezionalità.

Nello stesso tempo, il passaggio da un sistema centralizzato, con forme di regolazione e di controllo centrate sulle procedure, ad un sistema autoregolamentato, orientato agli obiettivi e ai risultati, comporta che siano fondamentali i processi di definizione strategica da parte delle stesse scuole, processi che si realizzano attraverso la definizione dei P.O.F. Appare qui evidente l'importanza di valorizzare la collegialità, articolata in sempre nuove forme organizzative quali i comitati, i gruppi di lavoro, i dipartimenti, strutture tipiche del management scolastico, mentre in tempi più recenti ha assunto valenza strategica per il funzionamento dell'organizzazione la struttura dello staff di supporto, impiegata in vari ambiti come la gestione di specifici progetti o la cura delle attività delle reti scolastiche ed interistituzionali. Così l'organizzazione scolastica, contraddistinta dalla molteplicità degli elementi che la costituiscono e dalle risorse messe in campo per il conseguimento della propria "mission", si caratterizza soprattutto come "sistema di relazioni" fra soggetti coinvolti nel perseguimento delle medesime finalità collegialmente stabilite e fra i suoi componenti e quelli delle organizzazioni collegate. Parlando di "relazioni", bisogna distinguere fra "relazioni

interne", gerarchiche o funzionali che siano, e "relazioni esterne", che si alimentano reciprocamente. Vale la pena sottolineare che, nel rapporto con l'esterno, l'organizzazione dovrebbe porsi come sistema aperto, come un complesso di interrelazioni con il contesto in cui la scuola insiste.

Si pone però il problema: come gestire tale sistema di relazioni evitando che l'organizzazione sia eccessivamente condizionata dall'esterno? Una possibile risposta è quella suggerita da S. Tagliagambe, che in un suo studio ipotizza un sistema in costante rapporto con l'esterno ma, nello stesso tempo, dotato di una forma di chiusura che lo fa percepire come autonomo rispetto al contesto. (Tagliagambe. Organizzazione, qualità e valutazione nella scuola dell'autonomia).

Grazie a quella forma di chiusura, è possibile per la scuola recepire le istanze del territorio, trattandole in

funzione della propria organizzazione e di restituire al territorio stesso sotto forma di una offerta formativa autonomamente elaborata e con tratti distintivi rispetto al contesto.

Certo è che, in regime d'autonomia, all'ampliamento della libertà di scelta degli strumenti tipici dell'organizzazione, si affianca un rafforzamento delle richieste circa i risultati.

La scuola, inserita in un contesto alquanto standardizzato ma in continua evoluzione, può soddisfare tale richiesta e migliorare i propri risultati se si struttura come organizzazione che apprende, se definisce chiaramente la propria "mission", se orienta l'organizzazione ai risultati, se attiva strutture che consentano lo scambio tra gruppi di lavoro, se promuove la collaborazione fra i suoi componenti, se attiva processi di monitoraggio e valutazione, se cerca di migliorare la propria capacità di risposta alle istanze esterne e di efficacia interna e, infine, se persegue e verifica obiettivi di qualità.

Infine, bisogna necessariamente riflettere sulla valutazione della qualità, che non può essere solo esterna, ma dovrebbe essere elaborata all'interno. Solo dopo il processo di autovalutazione, ci potrà essere una valutazione esterna, dal cui rapporto si potranno desumere utili elementi per la riprogettazione dei processi ed il miglioramento ciclico della organizzazione.



Competences in e-Learning and Certification In Tourism



Adult learning: It is never too late to learn

Giampiero de Cristofaro

L'apprendimento lungo tutto l'arco della vita è certamente una delle sfide più importanti a cui l'Unione Europea si è impegnata a far fronte. Basti pensare che la strategia di Lisbona prevede per il 2010 che il 12,5% della popolazione attiva di ogni nazione sia coinvolta in attività di lifelong learning. L'apprendimento permanente si rivolge ad allievi con specifiche ed a volte individuali esigenze e pertanto deve essere modulare e flessibile e svolto all'interno di partenariati in cui siano presenti attori diversi con diverse competenze ed esperienze meglio se a livello transnazionale. La modalità più indicata per questo tipo di apprendimento è certamente l'e-learning. Questa metodologia risulta particolarmente utile nel recupero di allievi con bisogni educativi speciali e di allievi svantaggiati per motivi geografici o di salute e può rappresentare una opportunità di lavoro per giovani a rischio di marginalizzazione. Né si può omettere l'importanza che questa metodologia può avere sulla professionalità docente in quanto al posto della normale comunicazione face-to-face l'e-learning trasforma il ruolo dell'insegnante in quello di un tutor.

Inoltre il processo di costruzione dell'Unione Europea comporta l'unificazione dei criteri metodologici e la definizione di un quadro comune di riferimento in cui strutturare il riconoscimento delle qualifiche basato su ben identificate competenze.

D'altra parte in Italia il settore turismo registra una lenta e costante perdita di competitività in ambito globale tanto che è passato in soli trenta anni dalla prima alla quinta posizione per numero di arrivi internazionali. L'economia del turismo contribuisce allo sviluppo delle aree svantaggiate con la creazione di posti di lavoro, la crescita del piccolo commercio e l'incremento dell'indotto ed acquista una particolare importanza nella crescita economica del nostro paese in una situazione di crisi economica quale quella attuale.

Il processo di globalizzazione ha dato un forte impulso innovativo al prodotto "turismo", ha rivisitato le sue componenti competitive ed ha considerevolmente ampliato la gamma delle risorse il che richiede che gli addetti del settore incrementino le loro capacità professionali e sviluppino sempre più abilità manageriali. Oggi, infatti, è necessario porre attenzione ad aspetti molto importanti, come le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione, una definizione precisa e specifica dell'offerta turistica,

le procedure per il management e l'organizzazione delle imprese turistiche. Questa area comprende le figure professionali che si occupano del progresso del settore turistico e quelle che svolgono la loro attività a contatto con le persone.

Lo sviluppo del turismo ha visto alle tradizionali sistemazioni in albergo e campeggio affiancarsi nuove soluzioni quali l'agriturismo, bed & breakfast, residence; così come oltre ai ristoranti tradizionali sono ora presenti sul mercato quelli specializzati in cibi regionali o esotici, i fast food, le "piadinerie", gli snack bar.

Queste trasformazioni richiedono che anche gli operatori incrementino la loro professionalità e specializzazione e dunque è necessario attivare corsi di formazione iniziale così come corsi di specializzazione.

È con queste premesse che la FENICE ha elaborato il progetto "Competences in e-Learning and Certification In Tourism" (CELCIT) della durata di tre anni, che è stato approvato e finanziato dall'Agenzia nazionale LLP Italia nell'ambito dell'Azione Grundtvig 2 (partenariati di apprendimento). Il partenariato è formato oltre che dalla FENICE, che svolge il ruolo di coordinatore, da tre istituzioni: il Kaunas College, Lituania (istituzione educativa



pubblica qualificata per l'attuazione di studi superiori non universitari), l'Organismo Autonomo Local de Formaciòn y Promociòn y Empleo del Ayuntamiento de Ronda, Spagna (Autorità pubblica creata nel Consiglio Comunale di Ronda per raggruppare le attività di promozione dell'impiego e della formazione sul campo) e l'Asociația Oame-nilor de Afaceri din Municipiul Bucuresti, Romania (associazione non profit con il ruolo di centro di risorse e servizi nell'area delle Piccole e Medie Imprese).

Come si vede il partenariato è realmente diversificato per competenze e per provenienze geografiche. Va osservato che proprio questa varietà ha rappresentato una prima fonte di apprendimento alla quale va aggiunta l'esperienza di pensare e lavorare in una lingua diversa dalla propria, di avere scambi di informazioni e di opinioni.

Ma quali altri risultati sono stati raggiunti, finora, in quasi due anni di vita del progetto?

Il partenariato ha individuato le abilità richieste ad un moderno "Agente per lo sviluppo Locale del Turismo" (ALT) e definito un quadro comune di riferimento nel quale strutturare il riconoscimento legale di qualifiche basato su ben identificate competenze utilizzando allo scopo i "Descrittori che indicano i livelli nel Quadro Europeo delle Qualifiche", la lingua nella quale creare il corso (inglese) e la durata (80 ore). Sono stati definiti i contenuti dei vari moduli del corso in e-learning che permette il raggiungimento delle competenze necessarie alla nuova



figura professionale. I moduli sono stati inseriti in una piattaforma gratuita denominata Docebo, appoggiata sul sito della FENICE. Dal momento che i partner non avevano precedenti esperienze di costruzione di corsi di formazione in modalità e-learning, un programmatore esperto della FENICE ha dovuto spiegare come si producono detti tipi di corsi ed ha mostrato ai partner come inserire i contenuti in una piattaforma. È importante sottolineare che la costruzione ed erogazione di un corso in modalità e-learning richiede una mole consistente di lavoro, soprattutto quando è fatto per la prima volta ed in un progetto in cui non è previsto il pagamento del personale.

Al momento ogni partner sta rivedendo i materiali prodotti per il corso corredando i moduli da lui scelti con i relativi test di verifica.

Nel prossimo anno è prevista una prima sperimentazione del corso al fine di verificarne la validità e l'efficacia e successivamente, dopo le opportune correzioni ed eventuali ampliamenti, i partner, insieme con i partner aggregati, provvederanno ad erogare i corsi in modalità e-learning nei propri paesi garantendone il tutoraggio e ad informare istituzioni ed organizzazioni attive nel settore della formazione di operatori turistici sulla validità della metodologia di e-Learning e sulla opportunità di utilizzare detto corso nei relativi curricula di insegnamento. È prevista inoltre la realizzazione di una rete di istituzioni dotate di adeguate attrezzature e competenze in grado di erogare il corso nei propri paesi e garantirne il tutoraggio e l'organizzazione di una conferenza internazionale per la disseminazione dei risultati del progetto e per un dibattito e confronto sugli esiti. La compresenza di tre temi, quali l'e-learning, il turismo locale e la certificazione delle competenze, tutti di grande rilievo nel contesto europeo della formazione, è certamente un grosso punto di forza del progetto e nello stesso tempo può essere il punto di partenza per ulteriori esperienze.

È importante osservare come il progetto CELCIT risponde ai cinque obiettivi del piano d'azione europeo nel settore dell'apprendimento degli adulti, ovvero:

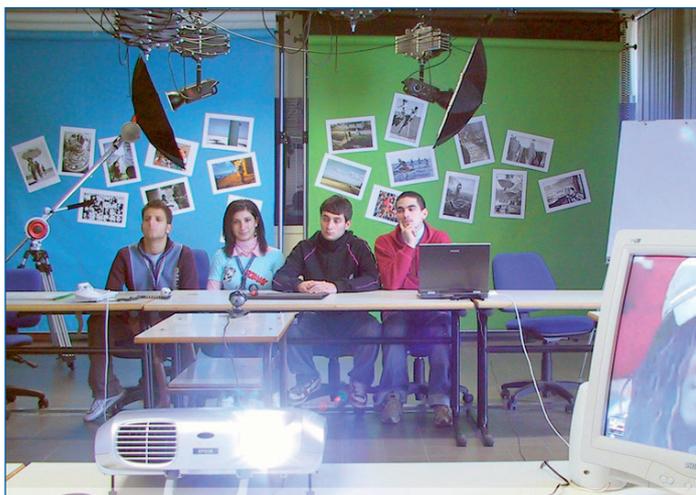
1. Eliminare le barriere alla partecipazione in particolare per coloro che hanno un basso livello di istruzione, gli anziani, coloro che vivono in zone rurali o i disabili. Gli stati membri della Comunità Europea dovrebbero fornire assistenza ed informazioni come pure incentivi finanziari e supportare i partenariati locali.
2. Assicurare la qualità dell'apprendimento degli adulti, ponendo particolare attenzione alla formazione degli operatori, ai meccanismi di verifica della qualità, ai metodi e materiali utilizzati.
3. Introdurre sistemi che possano riconoscere e validare i risultati dell'apprendimento, collegandoli al quadro nazionale delle qualifiche nel contesto del quadro europeo delle stesse.
4. Investire sugli anziani e gli immigrati attraverso una formazione che venga incontro alle loro esigenze, consapevole del ruolo importante che questi due gruppi sociali hanno nell'economia e nella società europea. In particolare l'immigrazione può essere considerata come un parziale contrappeso alla popolazione anziana e alla mancanza di abilità in alcuni settori e l'apprendimento degli adulti ha un ruolo chiave nel supportare l'integrazione degli immigrati nella società e nell'economia.
5. Essere in grado di misurare i progressi. Poiché la disponibilità dei dati sull'apprendimento degli adulti è limitata in quanto spesso questa attività si svolge al di fuori del settore pubblico, quindi sono necessari analisi e monitoraggio dei benefici dell'apprendimento degli adulti.

Il progetto **"Competences in e-Learning and Certification In Tourism"** è un progetto finanziato con il supporto della Commissione Europea nell'ambito dell'azione Grundtvig Partenariati di apprendimento del Programma Lifelong Learning (Accordo N° 2007 07-ITA01-GR04-00158-2)

Formazione a distanza nella scuola?

Natale Bruzzaniti

Formazione a distanza nella scuola? Può sembrare un paradosso ma non lo è. Lo dimostra una sperimentazione realizzata dall'ITIS "Ferraris" di Napoli per risolvere il problema della formazione di un gruppo di allievi del corso serale impossibilitati a muoversi da casa per motivi di salute che esigevano lunghi periodi di degenza domiciliare. L'esperienza, realizzata nell'ambito del Piano di Offerta Formativa (POF), ha richiesto una fase preparatoria finalizzata al coinvolgimento e formazione del Consiglio di Clas-



se, alla sensibilizzazione e predisposizione di un gruppo di alunni compagni di classe dei principali destinatari dell'azione ed alla selezione e preparazione degli strumenti didattici più idonei.

Il progetto ha sperimentato per l'intera durata dell'anno scolastico un ambiente di apprendimento che ha previsto sia momenti di interazione "sincrona" tra il docente e l'allievo sia approfondimenti personalizzati ed esercitazioni in modalità "asincrona".

Tutta la normale attività didattica disciplinare è stata quasi integralmente svolta senza la vicinanza fisica tra il docente e l'allievo e/o tra gli allievi stessi, ma con lezioni svolte in videoconferenza (contatto audio/video tra il docente e tutti gli allievi e tra ogni allievo e tutti gli altri) integrate da documentazione elettronica scambiata con strumenti informatici (e-mail e altro) oppure scambiata usando un portale di e-learning predisposto allo scopo (per es. il portale open source Moodle). L'attività "in presenza" è stata svolta limitatamente alle necessarie valutazioni intermedie e finali.

Ma come è stato possibile realizzare tutto ciò? In effetti l'ITIS "Ferraris" ha maturato nel corso degli ultimi anni al suo interno notevolissime competenze nel campo della progettazione e produzione di materiali didattici per la rete telematica. Inoltre nella scuola sono presenti attrezzature di alto livello tecnologico - laboratori multimediali completamente in rete che consentono un utilizzo intensivo delle risorse di rete.

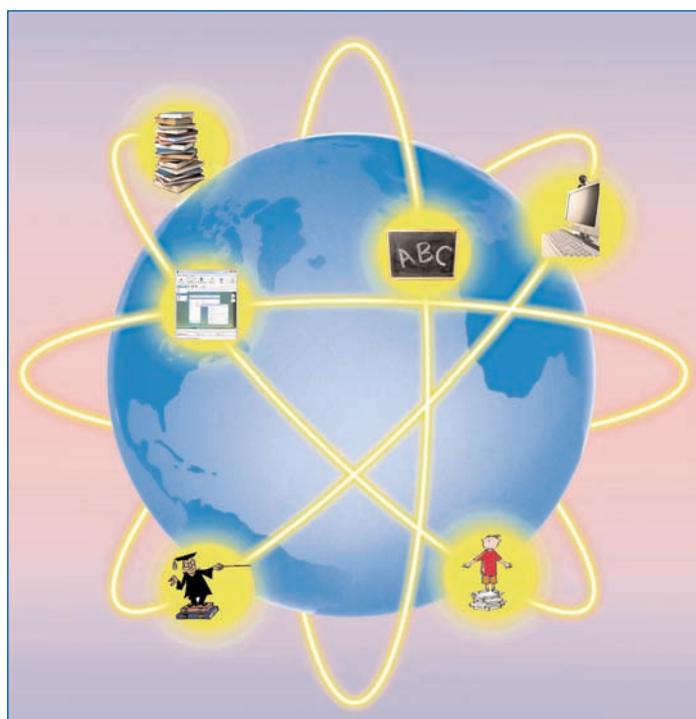
D'altra parte, allo stato attuale, la tecnologia richiesta per effettuare un tale tipo di lezione (pc dotato di webcam e

scheda audio e connessione veloce alla rete internet) è disponibile ad un costo contenuto su quasi tutto il territorio nazionale e l'uso della videoconferenza insieme alle già consolidate modalità di e-learning (normalmente svolte in modalità "asincrona") per l'erogazione di corsi a distanza rende la lezione "quasi tradizionale", se si escludono le caratteristiche e le opportunità di un normale corso "in presenza", e cioè soprattutto quelle che determinano un miglioramento delle capacità di relazione con gli altri. Tali caratteristiche, se si ricorda il target previsto per un corso di questo genere (persone già adulte con problemi negli spostamenti), possono diventare non più determinanti come invece lo sono in un normale percorso didattico-educativo.

Tutto il corso è stato organizzato in modo simile ad un corso ordinario (attività sincronizzata e quindi orario delle lezioni, organizzazione delle attività per materia, ecc): l'unica componente che manca è la contemporanea presenza del gruppo in uno stesso ambiente. Il corso è pertanto facilmente fruibile dai destinatari, ovvero individui con oggettive difficoltà di spostamento (portatori di handicap, persone con problemi lavorativi o familiari che rendono impossibile la frequenza della scuola, ecc...).

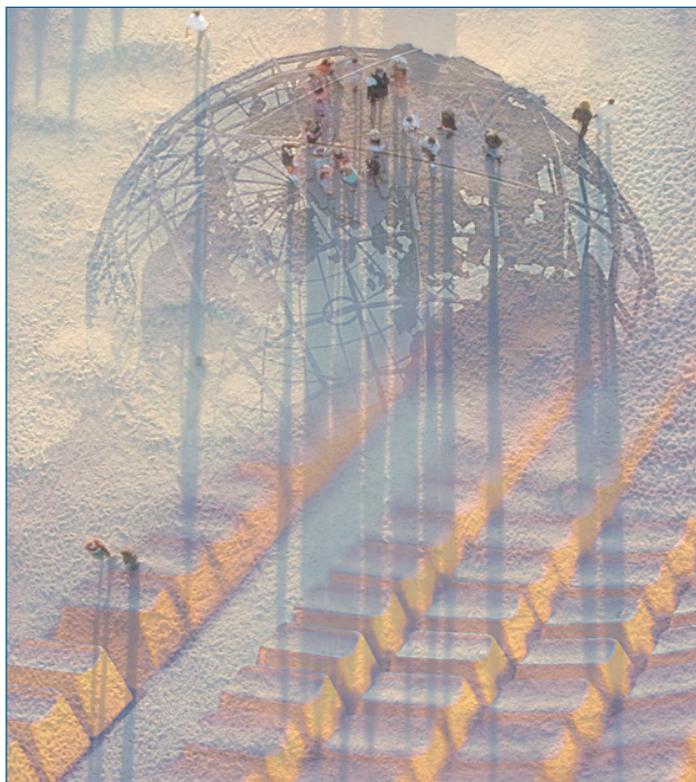
Nella fase preliminare di studio di fattibilità, sono state svolte le seguenti attività:

- Individuazione della strumentazione HW necessaria all'avvio del progetto, degli strumenti software necessari per poter effettuare le lezioni in videoconferenza e delle esigenze formative per il personale della scuola coinvolto nella sperimentazione
- Definizione di modelli di interazione tutor-studenti
- Identificazione di tipologie di materiali didattici da predisporre per le lezioni a distanza e modelli per il loro utilizzo



- Modalità di valutazione in itinere e finali delle attività didattiche
- Piano delle attività e tempi di attuazione
- Piano di spesa

Il passo successivo è stata la formazione del gruppo di docenti coinvolti finalizzata principalmente allo sviluppo delle abilità di comunicazione telematica e alla gestione tecnica della 'postazione docente'. Parallelamente è stato progettato e realizzato un ambiente interattivo per la comunicazione e la didattica, sicuro e di semplice utilizzo. Per la comunicazione 'sincrona' si è utilizzato SKYPE, il software freeware ormai diffuso e conosciuto nel mondo dell'interazione tra persone a distanza, utilizzando web-cam e gli strumenti messi a disposizione da SKYPE per lo scambio di testi e grafica in tempo reale (lavagna virtuale, etc...). Tale ambiente è stato integrato dall'uso della piattaforma Moodle opportunamente personalizzata per erogare unità didattiche per lo studio delle discipline del corso sviluppate dai docenti utilizzando materiale sviluppato dalla scuola o disponibile in rete, aventi le caratteristiche necessarie al curriculum oggetto della sperimentazione. È bene sottolineare che il materiale didattico da produrre per un corso di for-



segue da pagina 4

quale ad esempio quello rappresentato in figura per le sole competenze trasversali in cui ogni competenza delle diverse categorie è declinata in quattro livelli da basso ad alto. Esso è uno strumento che resta al docente e può essere la sua carta di identità sul fronte delle competenze. Questo strumento è il risultato di un progetto pilota "BUSSOLA" sulla certificazione delle competenze non formali ed informali sviluppato dall'ITI Majorana di Avezzano con sette partner europei nell'ambito del Programma Leonardo da Vinci.

Lo strumento si presta anche ad essere utilizzato dagli allievi sempre singolarmente a titolo riservato ed in autovalutazione per definire il loro possesso di competenze non formali ed informali.

La quarta domanda a cui rispondere è: QUANDO VALUTARE? Essendo un'autovalutazione credo che essa vada

mazione a distanza ha un'importanza strategica fondamentale per l'efficacia del corso. Se infatti il testo scritto continua ad accompagnare lo studente, ad esso vengono affiancate vere e proprie unità didattiche ed esercitazioni disponibili in rete che lo studente può consultare e svolgere in continuo contatto con il Tutor. La chiarezza sostanziale e formale delle diverse unità didattiche e il loro alto livello di interattività danno agli studenti la possibilità di utilizzare in maniera efficace e vantaggiosa questa nuova modalità di apprendimento.

Sono stati impiegati forum e messaggi quali strumenti di comunicazione tra i soggetti partecipanti e sono state elaborate le FAQ (Frequently Asked Question) domande e risposte su argomenti fondanti e su tematiche di interesse generale

La scuola ha investito risorse finanziarie su questo progetto sia per i docenti impegnati nella preparazione delle unità di apprendimento e/o per ore eccedenti l'orario di servizio, sia per un gruppo di Assistenti Tecnici impegnati per la predisposizione e la manutenzione tecnica delle attrezzature utilizzate.

Condizioni necessarie per la riuscita del progetto sono essenzialmente due: una buona motivazione degli alunni e l'impegno e volontà di sperimentazione da parte dei docenti.

Questa esperienza di formazione a distanza è applicabile non solo nel caso di 'impossibilità' del discente a muoversi da casa ma può essere prevista anche per la formazione di giovani che intendono riprendere gli studi abbandonati a causa di gravi insuccessi scolastici e di adulti, per lo più già inseriti in ambito lavorativo, che vogliono ricostruire la propria identità professionale, adulti disoccupati o immigrati privi di titolo di studio, adulti che intendono «imparare» rimettendosi in gioco per un personale arricchimento culturale.

E infatti in questa direzione si muovono le ultime circolari ministeriali e delle direzioni regionali che promuovono e sostengono la predisposizione e l'erogazione di corsi diretti a persone con problemi fisici che impediscono la loro presenza in un ambiente scolastico e a persone adulte che hanno esigenza di "rientrare in formazione".

Questa esperienza dimostra come la scuola si possa arricchire di un formidabile strumento finalizzato a raggiungere i fondamentali obiettivi di favorire il rientro in formazione degli adulti usciti dalla scuola, recuperare le carenze della loro formazione di base, realizzare eventuali riconversioni professionali all'interno di processi formativi più generali e offrire opportunità di crescita culturale proprie della Lifelong Learning.

realizzata all'inizio dell'anno scolastico per avere la situazione di partenza e misurare così in modo molto qualitativo anche la propria candidatura alle molteplici attività che la scuola propone oltre la normale didattica.

Ma questo può avvenire solo nel caso in cui un docente voglia far conoscere il suo bilancio ed in qualche maniera desidera trovare forme di collaborazione su progetti ed attività che richiedono competenze professionali e competenze trasversali diversificate.

La circolazione nella scuola di uno strumento di valutazione qualitativo può permettere di superare il timore della classifica tra i docenti e mettere in luce invece le peculiarità di ciascuno entrando, se lo si vuole, in una logica di comunità di pratica e di collaborazione che, allo stato attuale, non è molto seguita.

Tecnologie e mediazione didattica: un binomio necessario e inscindibile

Bruno Schettini

L'uso della rete nella pratica didattica risale agli anni Ottanta-Novanta del secolo scorso. Ciò che caratterizza la formazione di terza generazione è la rilevanza della presenza sociale che le nuove tecnologie consentono. Per la prima volta la tecnologia dell'istruzione, attraverso il computer, consente di fare esperire pienamente agli studenti il carattere sociale dell'apprendimento sia all'interno di una classe che di una comunità. Secondo alcuni studiosi la rete offre la possibilità di creare un ambiente ricco di rapporti interpersonali e, soprattutto, di favorire il dialogo quale funzione essenziale nell'apprendimento. Tuttavia, tanto nell'immaginario collettivo che nell'ambito della riflessione scientifica contemporanea si possono individuare posizioni differenziate e anche contrapposte. Alcuni sostengono che esiste un salto tra le rappresentazioni di internet e il suo concreto uso, rilevando che intorno a ciò esiste un processo di mitizzazione, prodotto anche dalla riflessione pedagogica che pone in evidenza la duplice connotazione di forte e positiva valenza cognitiva e relazionale da un lato, ma anche esattamente il suo contrario di forte omologazione informazionale e impoverimento relazionale dall'altro.

Nello stesso tempo, assumendo il principio che internet non sia un luogo "altro", ma uno dei tanti scenari di azione della vita, occorre pensare che la rete non può essere solo tecnologia, ma anche uno spazio di negoziazione continua tra proposte differenti e così pure che occorre andare al di là della dicotomia fra tecnofili e tecnofobi.



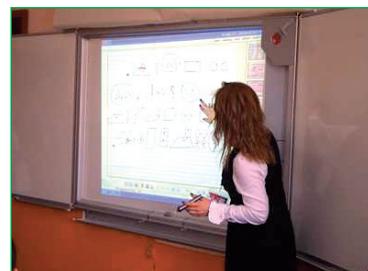
Alcuni sostengono che l'uso della tecnologia informatica consenta di integrare i tre principali paradigmi didattici dell'apprendimento: razionalista-informazionista, sistemico-interazionista, costruttivista-sociale (L. Galliani, 2007). Da questa prospettiva, la tecnologia informatica deve essere riconsiderata e reinquadrata nell'ambito del dibattito pedagogico e didattico, perché la riflessione deve spingersi al di là dell'uso del computer quale strumento accessorio del docente al pari di altri strumenti, benché più sofisticato, per inquadrarlo in una didat-

tica che apra le porte dell'aula e fa del mondo intero una potenziale aula didattica, con tutti i limiti e i vantaggi di ciò. Questa prospettiva, per la sua invasività e pervasività, necessita della mediazione dell'insegnante il quale deve essere preparato non solo a mediare il sapere disciplinare, com'è nella funzione tipica del docente, ma anche a mediare il mondo affinché il discente non ne sia stravolto.

Da questo punto di vista, si esige un salto di qualità, in particolare, nella formazione dei futuri docenti ai quali invece di riproporre nella "didattica delle discipline" i medesimi contenuti delle discipline apprese nel curriculum universitario – cosa che spesso avviene nelle Scuole di Specializzazione all'Insegnamento - andrebbero proposti laboratori all'interno dei quali attivare viaggi virtuali in quel curriculum nascosto e/o implicito offerto dal mondo che costituisce il vero luogo dell'apprendimento esperienziale, al quale occorre sapere accostare i discenti attraverso la mediazione didattica, per evitare sia la saturazione proveniente da un'informazione ridondante, sia l'assoggettamento a quest'ultima in quanto rappresentata o manipolata per essere assorbita acriticamente dai discenti.

L'uso adeguato del computer svela agli studenti, bene guidati, che le conoscenze non esistono indipendentemente dalle pratiche sociali che le producono e danno loro un senso e che l'apprendimento non può essere decontestualizzato e considerato indipendente da ogni forma di coinvolgimento sociale in pratiche definite. Un uso improprio del computer e della rete, invece, potrebbe condurre proprio a considerare l'esatto opposto. Ecco che, allora, la didattica che fa uso del computer e della rete è e sarà solo ciò che vorremmo e vorremmo che fosse, perché internet può essere una rete gettata sul mondo, ma anche un luogo di dispersione, una pletora di informazioni ridondanti o devianti. Per questo la riflessione pedagogica e didattica più attenta invita a considerare e a lavorare intorno alle reti come a un luogo di produzione culturale e di moltiplicazione delle relazioni sociali senza caricare sullo strumento quell'enfasi mitizzatrice che può condurre sia alla subalternità acritica ad esso sia ad un uso che prescinda dalla mediazione del docente.

La scuola resta il luogo primario della socializzazione dello strumento e del suo uso corretto...corretto nella direzione che assegna o restituisce ad essa scuola il compito della mediazione didattica che consente di accedere ad una "oralità secondaria" che si propone con sorprendenti somiglianze con quella più antica per la sua mistica della partecipazione, per il senso della comunità, per la concentrazione sul momento presente e persino per l'utilizzazione di formule (W.J.Ong, 1986). Questa oralità di ritorno consente non solo di porre un argine all'iper-realtà visiva incorporata, ma anche di evitare che il computer diventi una protesi dell'uomo e che, quindi, il corpo illusorio agisca come un corpo reale senza averne le caratteristiche.



Apprendere il francese recitando

Un corso Comenius di formazione in servizio

La comunicazione è una delle dimensioni più fortemente coinvolta nei mutamenti che caratterizzano la società odierna, ne condiziona i comportamenti ed è alla base dello sviluppo socio-economico del "villaggio globale", modello emergente della collettività. È compito della scuola, dunque, interpretare i paradigmi della comunicazione, elaborarli e renderli propri della dimensione educativa e formativa.

Di solito inoltre la sfera emotiva di ogni singolo partecipante al gruppo classe – docente e alunno – resta fuori dalla classe, come se l'apprendimento fosse riservato alla sola sfera razionale. Ne consegue inevitabilmente uno scarso coinvolgimento del discente che spesso si riduce a ricoprire un ruolo passivo nell'apprendimento.

Nel quadro delle azioni volte a sperimentare tecniche didattiche innovative che contribuiscano al miglioramento dei sistemi di istruzione e, in particolare, agiscano positivamente sui processi di apprendimento degli alunni, la FENICE ha organizzato per l'anno 2008 corsi di formazione in servizio rivolti ad insegnanti e formatori e dedicati alla diffusione di un diverso approccio alla didattica del francese come lingua straniera basato sull'uso di tecniche teatrali nell'insegnamento/apprendimento.

I corsi, dal titolo "**Formation aux techniques théâtrales à l'usage des enseignants de FLE**" utilizzeranno i materiali prodotti nell'ambito del progetto Socrates Lingua 2, denominato «*Le Français par les techniques théâtrales*». Pur se l'area di applicazione è quella della lingua straniera (il francese come lingua 2) questo progetto ha inteso ricercare modelli didattici che, basati sulla sperimentazione di forme integrate di comunicazione (espressione verbale, gestualità, coinvolgimento emotivo, impie-

go di tecnologie multimediali), siano di fatto applicabili anche in altri contesti disciplinari. L'obiettivo principale è il coinvolgimento del soggetto attraverso l'interazione della ragione e del sentimento nel percorso cognitivo, facendo ricorso a tecniche teatrali.

Questa formazione è il complemento indispensabile del quaderno di esercizi elaborato nel corso del progetto e basato sul ben noto metodo "Café-crème", in

cui ogni sessione di lavoro sviluppa un aspetto linguistico ed uno grammaticale. A seguito di tale formazione il professore sarà capace di acquisire i fondamenti del gioco teatrale, capire i meccanismi del palcoscenico e perciò, divenire anche lui attore, prima di formare altri attori. Partendo dal presupposto che si può fare bene solo ciò che si conosce e si comprende, dunque, prima di proporre ad altri, è necessario sperimentare su se stessi. Il professore sarà impegnato nell'esecuzione degli esercizi teatrali e ne verificherà le implicazioni pedagogiche.

Dando allo studente la possibilità di imparare una lingua straniera attraverso la recitazione, noi gli offriamo la possibilità di imparare ad esprimersi, esprimere le sue sensazioni ed emozioni e se lui sa come farlo, sa già fare molte cose. Noi gli insegniamo a parlare e nel contempo a giocare. Gli inse-

gniamo a parlare mentre recita, a recitare mentre parla. Recitare, semplicemente recitare, laddove recitare un ruolo, giocare ad essere un altro è già, nella propria lingua, fondamentalmente gratificante, liberatorio e creativo, ancora di più quando avviene nella lingua dell'altro. Al piacere derivante dal gioco si aggiunge il piacere – altamente gratificante – di padroneggiare, poco a poco, un'altra lingua.



L'agenzia Nazionale LLP (INDIRE) finanzia la partecipazione a corsi di formazione che si svolgono all'estero; in particolare rimborsa per intero il costo del viaggio e la quota di iscrizione al corso e rimborsa il 55% delle spese di soggiorno.

La prossima edizione del corso a cui si può chiedere di partecipare si svolgerà a **Bucarest** dal **3 all'8 novembre 2008**. Gli interessati devono richiedere alla FENICE (scrivendo a info@fenice-eu.org) l'attestato di preiscrizione e compilare on-line il modulo presente sul sito dell'Agenzia LLP (http://www.bdp.it/socrates/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=6257).

Ciò fatto dovranno inviare per posta raccomandata con ricevuta di ritorno all'Agenzia LLP due copie stampate del modulo insieme con l'attestato della Fenice **entro la scadenza del 30 giugno 2008**.

Il numero di riferimento del corso è: **IT-2008-390-004** e tutte le informazioni relative si trovano sul sito europeo all'indirizzo:

<http://ec.europa.eu/education/trainingdatabase/index.cfm?fuseaction=DisplayCourse&cid=6377&Language=FR> oppure sul nostro sito all'indirizzo: <http://www.fenice-eu.org/in-service-fr.htm>

Per saperne di più sulle modalità di partecipazione:

http://www.bdp.it/socrates/content/index.php?action=read_rivista&id=6256

http://www.bdp.it/socrates/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=6203

cos'è



FENICE è l'acronimo di Federazione Nazionale Insegnanti – Centro di iniziativa per l'Europa, una associazione professionale che ha come punto di riferimento le idee di Salvemini di laicità della scuola e di difesa e valorizzazione della scuola pubblica, con l'obiettivo di contribuire alla costruzione di uno spazio educativo europeo comune. In questa prospettiva l'Associazione intende sostenere tutte le iniziative che prevedano l'integrazione della scuola, in termini di risorse intellettuali, nei processi di crescita culturale della società, di innovazione dei sistemi di istruzione e di formazione professionale, di incontro tra le aspirazioni dei giovani e la domanda di nuove professionalità richieste dal mercato del lavoro.

In particolare promuove ed elabora iniziative e progetti di formazione e di aggiornamento culturale e professionale degli insegnanti, nonché ricerche e sperimentazioni innovative nel campo metodologico e didattico; ricerca e sperimenta modalità innovative per consentire la partecipazione all'istruzione e alla formazione professionale di cittadini di tutte le età e/o appartenenti a fasce dello svantaggio sociale.

LE ATTIVITÀ SVOLTE

- realizzazione di quattordici progetti nell'ambito dei programmi della Commissione Europea;
- produzione, pubblicazione e diffusione di materiali didattici in diversi campi disciplinari nonché sugli aspetti psico-pedagogici, cognitivi e metodologici dell'insegnare, come le nuove tecnologie educative, la programmazione didattica, la relazione e la comunicazione nel processo di insegnamento-apprendimento, la dispersione scolastica, il lavoro di gruppo, i giochi di ruolo, etc.
- formazione iniziale ed in servizio del personale della scuola (oltre 130 corsi di formazione in 26 anni);
- organizzazione di più di 30 seminari e convegni, alcuni dei quali contro il finanziamento della scuola privata e l'insegnamento della religione nella scuola di Stato;
- diffusione attraverso i siti www.fenice-eu.org e www.edutheatre.it ed una **newsletter** quadrimestrale in tre lingue (it-en-fr) inviata a circa 3400 organismi attivi nel campo dell'istruzione e della formazione di tutti i paesi europei.

I PROGETTI EUROPEI

Dal 2000 ad oggi l'associazione è stata/è partner o promotore dei seguenti quattordici progetti di partenariato transnazionale nell'ambito del Programma **Socrates**, **Leonardo** e **Gioventù** e **Lifelong Learning**

Lifelong Learning Programme	Comenius	“Broad Sweeps of Imagination: a new method to teach a foreign language” (Convenzione n° 134405-2007-TR-COMENIUS-CMP)
	KA2 Languages	“Be My Guest: Russian for European Hospitality” Convenzione n°135699-LLP-1-2007-1-BG-KA2-KA2MP;
SOCRATES, LEONARDO e GIOVENTÙ	Azioni Congiunte	“INNOschool” “Una ricerca di nuove idee per prevenire la dispersione scolastica” (Convenzione: 119487-JA-1-2004-1-DE-JOINT CALL-ACYP);
SOCRATES	Attività di disseminazione	“Integrated Intercultural Language Learning” IILL (Convenz.: 2006-4675/001/001)
	Lingua 2	“Le français par les techniques théâtrales” (Convenzione n°89874-CP-1-2001-1-IT-LINGUA-L2) in questo progetto FENICE ha avuto il ruolo di istituto coordinatore;
	Lingua 1	“Join Your Grandchildren in Foreign Language Learning” , (Convenzione n° 89735-CP-1-2001-1-BG-LINGUA-L1)
	Grundtvig 2	“TEAM” “ Training of Educators of Adults in an intercultural Module” (Accordo 05-ITA01-S2G01-00319-1) “CELCIT “ Competences in e-Learning and Certification In Tourism” (Accordo 06-ITA01-S2G01-00283-1) in questi due progetti FENICE ha il ruolo di istituto coordinatore
LEONARDO	Progetti Pilota	“e-GoV – e-Government Village” (Convenzione n° I/04/B/F/PP-154121); “NUVOLA” Nuova Versione di Organizzazione di Linee di Apprendimento (Convenzione n° I-02-B-F-PP-120439); “Un Portale per la New Economy” (Convenzione n° I-02-B-F-PP-120423); “TES – Telework Education System” : un Sistema di Formazione, Orientamento ed Informazione sul Telelavoro”, (Convenzione n° I-00-B-F-PP-120788);
	Mobilità	“VIR Viaggio dell’Italiano in Romania” (Convenzione n°I/04/A/EX/154414-SCF) “eLT - e-Learning per il Turismo” Convenzione n° I/06/A/EX-154569 - SCF; in questi due progetti FENICE ha avuto il ruolo di istituto coordinatore