

Comenius

anno 3 numero 4

Vivere e raccontare l'Europa a scuola

Indagine qualitativa sui progetti Socrates - Comenius



Comenius

Vivere e raccontare l'Europa a scuola

Indagine qualitativa sui progetti Socrates - Comenius



Questa pubblicazione è stata curata dal Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale per gli Affari Internazionali dell'Istruzione scolastica, Ufficio II e dall'Agencia Nazionale Socrates Italia, che ne sono interamente responsabili.

E' stata realizzata grazie al contributo della Commissione europea, Direzione generale istruzione e cultura, e del Ministero della pubblica istruzione, Direzione generale per gli affari internazionali dell'istruzione scolastica.

L'indagine è stata condotta dal Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale per gli Affari Internazionali, Ufficio II, con la collaborazione dell'Agencia Nazionale Socrates Italia.

Coordinamento indagine: Paola Gigante.

Realizzazione: Annamaria Attanasio, Claudio Federico, Lisanna Pellizzoni, con la collaborazione di Suzanne Ely.

Provenienza immagini apertura capitoli: Pubblicazione "Children Games in European Countries today and in the past". Edita nel 2006 da: Boscolo Erminio Bibi, prodotto di un progetto Comenius che ha coinvolto il Circololo Didattico 1° di Chioggia. Si ringrazia la Direzione Didattica Chioggia 1° Circolo per averci concesso l'autorizzazione alla pubblicazione.

Selezione delle immagini: Claudio Federico.

Coordinamento editoriale del Quaderno: Lorenza Venturi

Redazione: Annamaria Attanasio, Claudio Federico, Lisanna Pellizzoni

Grafica: Indire Visual

Impaginazione e stampa: Grafiche Gelli



PREMESSA	PAG. 5
INTRODUZIONE	PAG. 6
L'ORGANIZZAZIONE E LA GESTIONE DELLE RISORSE MATERIALI E UMANE	PAG. 12
L'INIZIATIVA: I PROTAGONISTI E I PARTECIPANTI	PAG. 21
COMUNICARE IN LINGUA	PAG. 26
LA MOBILITÀ	PAG. 31
LE TIC PER INFORMARE, COMUNICARE E PRODURRE	PAG. 37
IL PRODOTTO: QUANDO, CHI E PERCHÉ	PAG. 41
IL MONITORAGGIO E LA VALUTAZIONE	PAG. 47
IL PARTENARIATO EUROPEO: ANDAMENTO E RISULTATI	PAG. 52
GLI OSTACOLI E LE DIFFICOLTÀ	PAG. 60
CONCLUSIONI	PAG. 65
APPENDICI:	
DATI STATISTICI	PAG. 68
RIFERIMENTI EUROPEI	PAG. 71
ELENCO SCUOLE PARTECIPANTI ALL'INDAGINE	PAG. 74
ELENCO PARTECIPANTI ALLA TAVOLA ROTONDA	PAG. 83



Dodici anni di programma Socrates, centinaia di progetti Comenius, migliaia di partenariati diversi, milioni di studenti coinvolti ed il nostro Paese tra quelli che più hanno saputo inserirsi in questo vortice di iniziative!

È un bel bilancio, ma al di là delle cifre ufficiali, oltre le relazioni che le scuole puntualmente inviano alla fine della realizzazione di ogni progetto c'è un mondo che rimane sconosciuto, una storia ricca di avvenimenti, sensazioni diverse, paure, momenti di scoramento ed altri di entusiasmo, gioia, rassegnazione, orgoglio e frustrazione: questo è il mondo che abbiamo chiesto di raccontare. Si trova di tutto all'interno dei racconti: è la scuola, la nostra scuola.

Partendo dalle esperienze vissute, dalle difficoltà incontrate, si può migliorare e anche progredire e aiutare al meglio coloro che non hanno ancora affrontato un'attività progettuale.

L'indagine prende in considerazione i diversi momenti in cui si articola la realizzazione di un progetto, ne scruta gli aspetti più nascosti, mette in risalto i successi ottenuti anche con semplici accorgimenti e contemporaneamente lamenta difficoltà e delusioni inaspettate; può essere un aiuto prezioso nella ricerca della qualità, della buona organizzazione, del modo di superare gli ostacoli.

Questo lavoro è ancor più utile se pensiamo che il nuovo programma è alle porte: i vantaggi che potremo trarre saranno maggiori se sapremo utilizzare al meglio l'esperienza fatta con i programmi che hanno caratterizzato questo ultimo decennio. Soprattutto per Comenius, che riveste nel nuovo Programma una connotazione di ancor maggiore incisività rispetto al passato.

Il nuovo programma ha obiettivi ambiziosi: vuole contribuire alla crescita dell'Europa, intende concorrere al raggiungimento degli obiettivi di Lisbona, mira a rafforzare così la dimensione europea dell'educazione sfruttando tutte le sinergie tra scuola, società, mondo imprenditoriale.

Per fare tutto ciò, per ampliare il ricorso alla progettualità c'è però bisogno di certezze, di basi sulle quali poggiare: questa indagine - effettuata con la collaborazione degli operatori scolastici di centinaia di istituti, ai quali va rinnovata la nostra riconoscenza - è un altro piccolo passo in direzione della diffusione delle esperienze acquisite, premessa indispensabile e insieme stimolo perché la dimensione europea che ha permeato dal basso le scuole dell'autonomia sia sostenuta da politiche e misure coerenti di promozione e sviluppo.

Antonio Giunta La Spada



L'indagine è nata nell'ambito del programma d'azione europeo Socrates attivo fino al 2006, di cui Comenius – nelle sue diverse tipologie – è parte.

Il sotto-programma Comenius, che ha avuto ed ha come obiettivo migliorare la qualità dell'educazione e rafforzare la dimensione europea incoraggiando la cooperazione transnazionale fra scuole, contribuisce inoltre, al miglioramento dello sviluppo professionale del personale della scuola; promuove l'apprendimento delle lingue e l'educazione interculturale.

Partecipare a Comenius permette¹ alle scuole di realizzare in collaborazione con altre scuole europee tre tipi di progetti: scolastici, che hanno come centro di interesse lo scambio di esperienze e il confronto fra partner su tematiche di interesse comune; linguistici, se l'obiettivo è accrescere l'interesse degli alunni per le lingue straniere e migliorarne le competenze; di sviluppo della scuola, quando si intende affrontare un problema più ampio che investe i diversi metodi didattici e/o i diversi tipi di gestione e di organizzazione delle scuole.

La richiesta di partecipazione delle scuole italiane al programma è stata in questi anni molto ampia, molti inoltre i progetti approvati e finanziati, tanto da porre il nostro paese al vertice della classifica dei partecipanti europei.

La conoscenza di quanto le scuole hanno fatto e fanno nell'ambito dei progetti Comenius ci veniva dal formulario di partecipazione, dai risultati delle valutazioni delle candidature condotte dalle Commissioni presso l'Agenzia nazionale, dalle relazioni finali, dall'inserimento delle esperienze nella banca dati Gold². Ma, pur se ampie, queste informazioni non ci sembravano in grado di penetrare nel vissuto dei progetti, né risultavano pienamente soddisfacenti per comprendere il significato e il peso assunto dal progetto all'interno dei diversi contesti scolastici e nei rapporti con partner appartenenti

¹ La denominazione progetti scolastici, linguistici e di sviluppo della scuola è riferita al Socrates fase II. Nel Lifelong Learning Programme esiste una sola tipologia per i partenariati Comenius, che però possono essere di volta in volta centrati sugli allievi, sulle lingue o sull'istituto.

² Attualmente la banca dati Gold è stata ripensata in chiave europea: European Shared Treasure (EST) raccoglie la documentazione sui progetti e sui prodotti realizzati dalle scuole nell'ambito dei partenariati Comenius e Grundtvig, ed è consultabile, grazie ad un datamodel comune e ad un'interfaccia multilingue, da tutti i paesi europei. On line: <http://est.indire.it>

ad altri paesi, ad altri sistemi organizzativi e ad altre culture pedagogico-didattiche.

Una migliore conoscenza di quanto veniva realizzato nei progetti e del loro contributo ai processi di innovazione organizzativi e didattici nella scuola dell'autonomia avrebbe potuto offrire alle scuole l'opportunità di intervenire con strumenti più adeguati per sostenere la progettualità, disseminare e valorizzare i risultati. Una migliore conoscenza, inoltre, avrebbe anche permesso di dare un contributo alle scuole che non avevano ancora osato affrontare un progetto Comenius o che l'hanno fatto con insuccesso.

Ma un'ulteriore motivazione ci spingeva ad avviare questa indagine, ed era il desiderio che **il lavoro progettuale di tante istituzioni scolastiche non rimanesse un'esperienza sporadica che non lascia traccia nel tempo, ma potesse essere di aiuto ad altri come esempio di prassi da ripetere o di errori da evitare.**

Da questa riflessione condotta anche con il contributo dell'Indire-Agenzia nazionale Socrates è scaturita la decisione della Direzione generale affari internazionali dell'istruzione scolastica di chiedere, lo scorso mese di novembre, la collaborazione di oltre 900 scuole che hanno realizzato un progetto Comenius negli anni scolastici 2002-03 e 2003-04 per effettuare un'indagine nell'ambito della quale si potessero documentare, in maniera trasparente, i percorsi appena conclusi o che stavano per concludere l'attività triennale prevista dai progetti.

Il percorso

È stato chiesto ai coordinatori e alle coordinatrici di inviare un "racconto" che, diversamente dai documenti formali ai quali le scuole sono abituate, ci avrebbe permesso di cogliere con maggiore immediatezza i momenti salienti dell'attività progettuale dal suo nascere – dall'idea iniziale – alla sua conclusione. Il racconto ci avrebbe inoltre data l'opportunità di avviare una riflessione da realizzare insieme a tutte le scuole che hanno già partecipato ad un'azione Comenius, per rileggere alcuni nodi del Programma a 12 anni dalla sua nascita, con il concorso di chi vi ha preso parte.

Nella lettera inviata alle scuole sono stati suggeriti alcuni degli elementi che avrebbero dovuto essere contenuti nel racconto:

- la nascita del progetto
- l'organizzazione e la gestione di tempi, spazi, risorse materiali e umane
- il/i prodotto/i
- i/le protagonisti/e,
- i cambiamenti e le consapevolezze prodotte nella scuola
- la diffusione dei risultati
- il monitoraggio e la valutazione
- gli ostacoli, i dubbi, le difficoltà ed i rimedi
- il partenariato europeo

Per condurre l'indagine è stato costituito un Gruppo di accompagnamento³ composto da docenti, dirigenti scolastici e dell'amministrazione scolastica, che ha individuato a grandi linee il percorso e

³ Fanno parte del gruppo di accompagnamento, coordinato dalla dott.ssa Paola Gigante Dirigente dell'Ufficio II della DGAI: Anna Maria Attanasio, Francesca Brotto, Susanna Ely, Claudio Federico, Fiora Imberciadori, Lorenzo Mari, Anna Maria Mastrovito, Lisanna Pellizzoni, Angela Vegliante.

⁴ Fanno parte del gruppo operativo coordinato da Paola Gigante: Anna Maria Attanasio, Claudio Federico, Lisanna Pellizzoni. Ha collaborato Suzanne Ely.

Segreteria tecnica: Cinzia Talvacchia (Ufficio II) Hanno collaborato Daniela Mechilli, Alessandro Ponzetti

la metodologia da seguire; all'interno di questo gruppo allargato si è formato un Gruppo operativo⁴ che ha proceduto alla lettura e all'analisi dei racconti ed elaborato il rapporto finale.

Durante gli incontri del Gruppo di accompagnamento, è stata messa a punto la strategia da seguire per condurre l'indagine conoscitiva.

Attraverso la lettura dei racconti – lettura che non ha avuto alcuna valenza valutativa – si è cercato di individuare i percorsi di vita dei progetti che meglio rispondevano a caratteristiche di trasferibilità, di coerenza con gli obiettivi specifici dell'azione, di dimensione europea, di multidisciplinarietà.

All'invito della Direzione generale hanno risposto 384 scuole, pari al 42% di quelle interessate (915 in totale - v. appendice a pag. 74).

In un primo momento si è deciso di procedere all'elaborazione di schede di analisi di progetti scelti secondo i medesimi criteri utilizzati al momento della selezione delle candidature. Tuttavia, in una successiva riunione tenuta durante la fase di lettura dei numerosi racconti, questa scelta non è apparsa più opportuna: la scheda poteva erroneamente veicolare il concetto di valutazione e, considerato che molte attività progettuali, pur senza eccellere, presentavano aspetti da tenere in considerazione, si è ritenuto più opportuno evidenziare gli elementi di interesse contenuti nel racconto a sostegno delle analisi che, sulla base di quanto richiesto alle scuole, costituisce il presente rapporto.

Una percentuale dei racconti letti da ciascun componente del gruppo operativo, assegnati in modo del tutto casuale, è stata scambiata – per un confronto continuo – con almeno un altro membro del gruppo.

I racconti sono stati schedati secondo una griglia di lettura che faceva riferimento agli elementi presenti nella lettera di invito; a parte sono state annotate le osservazioni dei coordinatori e delle coordinatrici che esulavano dalla richiesta ma che andavano a rappresentare elementi significativi dell'attività progettuale.

Periodicamente, inoltre, durante la fase di analisi si sono tenute riunioni di confronto allo scopo di scambiare gli elementi emersi, discutere il lavoro di ciascuno, rivedere assieme i casi di progettazione che presentavano elementi particolarmente utili all'indagine.

La risposta delle scuole

Come si è già detto, fra le motivazioni dell'indagine assumeva particolare importanza il proposito di dare un contributo alle scuole che non hanno ancora osato affrontare un progetto Comenius o l'hanno fatto con insuccesso, spinti anche dal desiderio di valorizzare l'esperienza di tante istituzioni scolastiche, lasciando una traccia che potesse essere di aiuto ad altri, come esempio di prassi da ripetere o di errori da evitare.

Sapevamo di chiedere molto a chi già è impegnato nel cercare di portare avanti al meglio nel proprio contesto i progetti europei, tuttavia eravamo certi che il nostro invito sarebbe stato accolto dai molti che credono nel valore di questa tipologia di intervento... Avevamo chiesto di “raccontare” la vita di un progetto e molti hanno aderito. Anche con piacere. Altri (pochi per la verità) hanno protestato: ancora scartoffie! Altri ancora hanno ignorato la richiesta. Alcuni hanno risposto non “raccontando”, ma “relazionando” pur con l'aiuto di schede, risultati, prodotti: non era proprio questo che serviva per l'indagine così impostata, ma abbiamo compreso la “difficoltà” di accogliere e decifrare la richiesta di “racconto”, non burocratico, da chi, nella scuola, considera, forse giustamente, il Ministero come il luogo delle “circolari” e della burocrazia.

Nei racconti pervenuti c'è uno spaccato della vita scolastica italiana: troviamo tutto e ci ritroviamo tutti.

Sono presenti le posizioni più diverse delle scuole italiane che, quasi incredule, scoprono che il loro modo di operare “non è inferiore a quello di tante decantate realtà straniere” e che anche gli altri possono apprendere da noi. In alcuni racconti, le immagini sono così realistiche che par di vedere alunni e docenti impegnati, arrabbiati, preoccupati, alle prese con l'e-mail che non funziona, con il tempo che stringe, con i soldi che non bastano. Ma poi i problemi si risolvono ed è comune la sensazione che i programmi europei rappresentino quanto di meglio l'Europa ha proposto e realizzato negli ultimi dieci anni in ambito scolastico.

I temi trattati dai vari progetti sono numerosi, alcuni si ripetono, i temi originali sono meno frequenti di quanto si potesse pensare, ma anche lo stesso tema trova le più diverse interpretazioni, gli svolgimenti più originali: segno del fermento, della capacità, dell'entusiasmo e della competenza di alunni, docenti e genitori; e anche della collaborazione di istituzioni ed enti.

Molti narratori hanno descritto con dovizia di particolari la successione delle fasi iniziali del progetto, hanno mostrato quanto casuale può essere la sua origine o quanto cercata, quanto può essere importante un incontro tra colleghi su un aereo o la determinazione di una persona o di una équipe nonostante le delusioni.

Ma, al di là delle modalità iniziali, **emerge quanto sia importante che il progetto nasca sulla base di necessità reali, non che venga artificialmente creato e poi adattato ai bisogni della scuola.** Questo serve anche ad attenuare il disinteresse di una certa parte del corpo docente e a coinvolgere la scuola nella sua totalità o quasi. Spesso sono i bisogni del territorio a stimolare la promozione di un progetto come ad esempio lo studio dell'ambiente e le indagini sulla presenza di immigrati.

In molti racconti si narrano i timori iniziali per un compito che sembrava troppo impegnativo, le perplessità, lo scoramento, ma anche l'entusiasmo che subentra per la riuscita del progetto oltre tutte le aspettative e la determinazione di non voler lasciare una strada solo di recente intrapresa e che lascia intravedere successi e soddisfazioni.

Per quanto riguarda l'organizzazione scolastica e la gestione di tempi, spazi e risorse materiali e umane, a volte esse vengono descritte capillarmente, a volte – come verrà messo in evidenza in seguito – esse trapelano dalle descrizioni delle diverse fasi lavorative, comunque emerge la difficoltà nell'inserimento delle attività all'interno di una programmazione scolastica nel complesso abbastanza rigida.

Abbiamo visitato molti siti, spesso “prodotto” dell'attività di progetto: essi sono, per la maggior parte, ben realizzati. È un aspetto messo in luce dall'indagine: nelle nostre scuole c'è una riserva di capacità informatiche, di idee da sviluppare e di realizzazioni per le quali il computer è mezzo principale o sussidio insostituibile.

Avevamo chiesto di descrivere ostacoli, difficoltà, dubbi: in realtà si è dato meno spazio a questa parte che alle altre, forse perché poi, di un'esperienza, si ricordano solo gli aspetti positivi e anche perché le difficoltà denunciate riguardavano generalmente le stesse problematiche.

Certo, i problemi sono comunque tanti e sovrasta su tutti, a detta di molti, la carenza dei finanziamenti: incontri mancati per indisponibilità finanziaria, richieste di aiuto ad enti locali, spesso ricorso ad autofinanziamenti. Ed è detto con rimpianto perché, senza eccezioni, gli incontri vengono considerati i momenti più significativi. In particolare si rimpiange l'impossibilità di ampliare il numero degli alunni in mobilità, considerato il valore dell'incontro con “l'altro” che costituisce una delle chiavi per accedere alla dimensione europea.

Spesso nell'attività di analisi gli elementi tendono a sovrapporsi: parlare di organizzazione e gestione significa anche parlare di cambiamenti nella scuola, di coinvolgimento delle persone; descrivere la nascita di un progetto significa parlare del partenariato; le consapevolezze prodotte dall'attività progettuale sono anche monitoraggio, valutazione dell'esperienza e diffusione.

Sarà possibile pertanto trovare nel rapporto delle ripetizioni, perché la stessa osservazione viene fatta considerando aspetti diversi dell'attività; così alcune scuole vengono citate per motivi diversi: la citazione non rappresenta una nota di merito per alcuni e di demerito per le altre, non ci si prefiggeva una valutazione, né tanto meno di cogliere i cosiddetti elementi di forza e debolezza; molto semplicemente, a volte un'espressione risultava più efficace di un'altra, rappresentativa di un modo di essere e di agire comune a molte o tutte le altre scuole che non vengono citate.

Siamo perfettamente coscienti di alcuni limiti di questa ricerca: abbiamo dato solo alcune indicazioni di argomenti da trattare nel racconto, abbiamo suggerito massimo tre pagine e ciò ovviamente poneva ostacoli alla espressione di una esperienza educativa di per sé ricca e complessa... Alcuni elementi, pur importanti, non sempre sono rilevabili dai racconti: la misura dell'impatto sulla formazione di studenti, docenti, dirigenti..., l'uso di strumenti specifici di misura: per lo sviluppo delle competenze linguistiche o informatiche... e così altri settori di indagine che si potevano sicuramente esplorare e che potranno essere oggetto di ulteriori approfondimenti.

Nonostante ciò i racconti spesso sono andati al di là delle nostre aspettative, apportando più di quanto suggerito. Certo alcuni si sono limitati ad una breve sintetica relazione, spesso la stessa inviata a suo tempo all'Agenzia nazionale.

La ricchezza e complessità delle esperienze raccontate ci hanno portato quindi a prendere in considerazione alcune specificità che non avevamo ipotizzato e di qui sono nati tre specifici capitoli: le TIC, le Lingue, la Mobilità, non previsti in una prima fase ma che hanno man mano acquisito una loro dimensione autonoma sia per la rilevanza posta su questi aspetti all'interno dei racconti sia per il fatto di essere questi temi oggetto di specifiche priorità presenti nei Piani d'azione comunitari.

Nella nostra indagine abbiamo chiesto esplicitamente il contributo del/la coordinatore/trice del progetto, chi parla sono dunque gli/le insegnanti portati, inevitabilmente, a comunicare l'impatto del progetto su se stessi e spesso in termini di fatica, preoccupazione, responsabilità. A volte si è colta nei racconti una certa difficoltà a riportare, se non in modo generico, l'impatto del progetto sulle altre componenti della scuola (studenti, dirigenti...) in termini di avanzamento, crescita, ecc. C'è da notare, infine, che pochi hanno trattato in modo approfondito il tema del monitoraggio e della valutazione.

Solo da alcuni racconti il monitoraggio e la valutazione appaiono come elementi del percorso progettuale alla pari di tutte le altre attività da definire nella pianificazione del progetto. Altrettanto pochi sono quelli che definiscono indicatori condivisi a livello di partenariato europeo. In genere non emergono dati sui risultati ottenuti se non in termini di gradimento.

Generalmente nei racconti emerge una presenza non sempre concreta e attiva, nell'orizzonte stesso dei coordinatori, dei referenti istituzionali USR, Ministero. Perfino l'Agenzia Nazionale è quasi esclusivamente confinata nel ruolo di chi approva e finanzia le attività, rare volte come sostegno alla progettualità.

Nei racconti che ci sono pervenuti, pochi sono i riferimenti espliciti alle priorità contenute nel Bando annuale e a quelle generali del Programma, né sembrano avere come orizzonte di riferimento i Piani lanciati dalla Commissione europea nel periodo in esame come quello sulle lingue “Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica, Piano d'azione 2004 – 2006” o quello sulla mobilità. Nessuno inoltre usa richiamare il documento e gli obiettivi di “Istruzione e Formazione 2010”.

La maggioranza però affronta di fatto le tematiche e le priorità poste a livello europeo. Il loro lavoro risulta effettivamente centrato su questi obiettivi. La maggior parte sembra muoversi in coerenza con le priorità di Socrates e quelle più specifiche dell'azione Comenius, a queste sono evidentemente ispirati i racconti e di conseguenza i progetti attuati.

I veri riferimenti per chi realizza i progetti Comenius sembrerebbero essere, anche se non esplicitati gli obiettivi generali di Socrates indicati nella “Guida del candidato”, obiettivi che sono declinati e riportati nel modello da utilizzare per la presentazione del progetto.

Dai racconti emerge come effettivamente molti dei “progetti Comenius aiutano a migliorare le conoscenze sull'argomento o la disciplina su cui si basa il progetto, ad accrescere la capacità di lavorare in gruppo, di relazionarsi con gli altri (nella propria scuola e con i partner), di programmare, organizzare, collaborare e di utilizzare le TIC”. Così come la “Guida del candidato” Socrates richiede.

Traspare dai racconti la volontà di rispondere ai requisiti richiesti:

“Essere integrati nelle normali attività della scuola

Rientrare nel curriculum degli studi degli alunni

Avere la massima ricaduta possibile sulla scuola...”[da “Guida del candidato”].

Anche la specificità dell'azione linguistica, Comenius 1.2, sembra essere ben compresa, in particolare per ciò che concerne la promozione della diversità linguistica. I racconti ci parlano di progetti con partner molto diversi, alunni e insegnanti si cimentano in lingue poco diffuse, spesso si organizzano corsi e gli alunni apprendono lingue non presenti nel loro curriculum. Anche dalle statistiche, relative ai progetti esaminati, si evince questa presenza di scambi con paesi la cui lingua è poco o affatto insegnata nelle nostre scuole.

Per quanto riguarda i Comenius di Sviluppo della Scuola non sempre risultano chiaramente comprese le loro finalità, né sempre esplorate tutte le possibilità offerte da questo tipo di progetto, in alcuni racconti, pochi in verità, si evincono le differenze con gli scolastici.

Per la Mobilità, le TIC e le lingue tutti i progetti sottolineano il loro lavoro in questi campi che ritengono fondamentali all'interno dei progetti europei. Altro elemento molto trattato e approfondito è quello della cittadinanza europea prendendo in considerazione l'integrazione, la lotta al razzismo e alla xenofobia, il dialogo interculturale.

La varietà e la consapevolezza espresse nei racconti ci hanno spinto a dare un grande spazio alla voce stessa dei narratori-protagonisti, di qui la scelta di “mettere in evidenza - in colore azzurro - le citazioni “il racconto” e di pubblicare in appendice l'elenco di tutte le scuole che hanno risposto al nostro invito.

L'organizzazione e la gestione dei tempi, degli spazi, delle risorse materiali e umane



Aspetti generali

Avevamo chiesto di parlare di organizzazione e di gestione del progetto Comenius convinti che una buona organizzazione e un'altrettanto buona gestione siano elementi sostanziali della pianificazione e dello svolgimento delle attività, in grado di contribuire al successo del progetto stesso. Volevamo inoltre comprendere come i tempi e le modalità operative dettati dalle attività di partenariato, gli spazi necessari allo svolgimento di attività non di routine, l'organizzazione delle classi o di gruppi di alunni e degli stessi insegnanti partecipanti alle attività progettuali, i rapporti con l'esterno potessero conciliarsi con una organizzazione scolastica già consolidata, con stili d'insegnamento e disponibilità personali. Alla lettura dei racconti risulterà evidente che tutti questi elementi si intrecciano, e risulterà altrettanto evidente come l'organizzazione scolastica generale - più o meno strutturata - possa condizionare l'autonomia dei singoli e dei gruppi nel condurre le attività previste dal progetto.

Una considerazione generale è necessaria: per quanto riguarda l'aspetto organizzativo e gestionale, pare quasi che le scuole - volutamente o inconsapevolmente - abbiano tralasciato o evitato la descrizione minuziosa che ha invece interessato altri aspetti: la nascita, i problemi finanziari, il partenariato, le difficoltà di comunicazione. È come se una parte delle istituzioni avesse dato per scontato un certo tipo di organizzazione e non avesse ritenuto opportuno specificare di più. È come se i narratori avessero pensato che altri fossero gli aspetti da evidenziare, che la gestione del progetto non avesse valenze tali da essere segnalate.

In molti racconti si "scopre" come ogni scuola fin dall'inizio ha gestito il progetto, "quando" i docenti lavoravano con gli allievi e "quanto", se si è operato con i docenti in "compresenza", se sono state riconosciute le "ore aggiuntive" e in che misura; quante erano le classi partecipanti alla realizzazione del progetto rispetto alla totalità della scuola o quanti "i gruppi", formati da allievi di classi

L'organizzazione e la gestione dei tempi, degli spazi, delle risorse materiali e umane

diverse, anche se tutto ciò non è oggetto di particolare attenzione da parte dei narratori. È quasi un voler dire che il problema non è mai quello della gestione: ci si organizza a seconda delle necessità, degli orari, degli spazi presenti nella scuola, si è comunque flessibili, si va incontro alle esigenze degli alunni, si tiene conto delle richieste delle famiglie e degli impegni presi con i partner.

Spesso sono il buon senso e l'opportunità che indicano le vie da seguire per l'organizzazione delle attività concordate nel partenariato, infatti leggiamo in un racconto proveniente dall' ITAS Vittorio Emanuele II di Napoli:

“...ogni scuola-partner ha gestito in maniera indipendente la propria parte del lavoro, seguendo le linee d'azione decise negli incontri semestrali. Ciò era, ed è, necessario per vari motivi: diverso numero di docenti e studenti coinvolto in ciascuna scuola, organizzazione didattica differente da scuola a scuola, ecc.”

Anche l'organizzazione delle attività del progetto può fondarsi su presupposti che variano da partner a partner, da scuola a scuola, da un'organizzazione strutturata in ogni suo momento ad un'organizzazione che si basa maggiormente sulla spontaneità e sulle buone relazioni esistenti fra i soggetti impegnati nelle attività:

“Nella nostra scuola, la suddivisione del lavoro viene fatta esclusivamente sulla base della disponibilità spontanea di insegnanti e studenti ad accettare l'invito a partecipare”. I compiti sono sempre stati divisi di comune accordo, in maniera anche informale, per lo più tenendo conto dei programmi delle varie classi coinvolte, nel tentativo di assecondare il lavoro naturale della classe. Lo scopo evidente è stato quello di non appesantire ulteriormente i compiti degli studenti, per limitare gli inevitabili cali di partecipazione.

Come si nota da questa affermazione l'organizzazione si adatta ai ritmi degli studenti, ma essa si adatta anche agli stili di insegnamento:

“Ogni docente ha seguito i propri alunni che lavoravano al prodotto, informando gli altri dei progressi fatti. Vi sono anche inevitabili discrasie, originate anche dai diversi metodi di lavoro dei vari insegnanti. Va detto che i docenti partecipanti al progetto sono ben riusciti a relazionarsi, a tutto beneficio dei progetti.” (stessa scuola)

L'aspetto gestionale viene delineato anche dalla scuola secondaria di 1° grado di Fiesso Umbertiano (RO), che descrive puntualmente le modalità organizzative che appaiono molto strutturate:

“Per ottimizzare la realizzazione del progetto, l'orario delle lezioni, quando possibile, è fissato in modo che, con frequenza settimanale, due docenti lavorino in compresenza. La presenza contemporanea di due insegnanti in una stessa classe (o in due classi parallele) consente di lavorare in modo interdisciplinare e produttivo, perché i docenti e gli studenti hanno numerose opportunità di decidere insieme le attività da svolgere e di analizzare, in modo approfondito, tutti i documenti a disposizione; inoltre è possibile lavorare anche in gruppo, svolgendo più attività contemporaneamente, nel rispetto dei tempi “fisiologici” degli studenti: quelli che portano a termine rapidamente i “lavori” si recano nel laboratorio di informatica per documentare le attività, mentre gli altri concludono con tranquillità quanto iniziato; in tal modo gli studenti realizzano interviste, producono documenti in italiano e in inglese, eseguono disegni, grafici, fotografie digitali e li presentano in Power Point; traducono ed analizzano i lavori dei partner man mano che pervengono.”

Dal racconto possiamo dedurre che l'inserimento del progetto nel piano dell'offerta formativa abbia sostenuto una organizzazione così articolata, infatti, come affermano gli stessi coordinatori:

“L'inserimento nel Piano dell'Offerta Formativa del progetto Comenius, vissuto dal Collegio dei Docenti e dal Consiglio di Istituto come una scelta qualificante del Comprensivo, favorisce progressivamente la collaborazione e la partecipazione del personale scolastico (docenti e personale ATA) e dell'utenza.”

A volte il progetto deve ricavarsi del tempo all'interno dell'organizzazione generale della scuola e le attività si concentrano nei periodi di lavoro scolastico meno intenso, come accade nel caso del L. S. "G. Pellicchia" di Cassino:

"...il lavoro di progetto è stato portato avanti negli spazi liberi dalle verifiche interquadrimestrali e quadrimestrali, vale a dire dicembre, febbraio e aprile.

Spazi e risorse sono stati i laboratori multimediali ed informatici che sono stati utilizzati appieno per il lavoro di progetto. Come risorse umane ci si è avvalsi anche del personale ATA con incarico di assistente ai laboratori e di qualche collaboratore scolastico con competenze negli strumenti fotografici e di videoriprese, materiali in possesso della scuola".

Ma quando il progetto coinvolge anche quanto è esterno alla scuola sono i docenti a farsi carico dell'organizzazione di questi momenti così importanti per la buona riuscita del progetto:

"Ogni docente si è poi attivato attraverso conoscenze personali per contattare responsabili politici ed economici per fissare incontri con gli studenti coinvolti nella ricerca di Progetto."

Nonostante le naturali differenze tra le scuole, ci si basa sempre soprattutto sulle risorse umane e materiali già patrimonio dell'istituzione scolastica, ricorrendo talvolta a tempi e persone "supplementari", che possono essere esperti e personale degli enti locali, istituzioni sociali presenti sul territorio, i genitori stessi, istituti di studi storici, di ricerca, aziende private, imprese di produzione, Caritas, Polizia di Stato, Associazioni di volontariato.

Il Dirigente Scolastico della DD di Limbiate (MI) – riferendosi alle risorse umane – dice che "per organizzare, gestire in modo efficace e rendere ordinario ciò che ad oggi è vissuto e sentito come straordinario, sarebbe necessario esonerare, almeno parzialmente, dall'insegnamento e per un periodo definito, un docente" in quanto "questo impegno... richiede... grande profusione di competenze organizzative, relazionali, di mediazione e di sintesi, disponendo di energie e tempi adeguati" e il liceo linguistico D'Arborea di Cagliari racconta che in Germania una settimana dell'anno scolastico viene interamente dedicata ai progetti e ci sono ore settimanali specifiche per queste attività progettuali. Mentre il referente di una scuola secondaria di 1° grado di Foggia afferma: "... la nostra scuola ha investito risorse economiche nell'ambito del Fondo d'Istituto, dedicato una funzione strumentale e due ore suppletive settimanali ad un insegnante."

Accade anche che l'onere dell'organizzazione si concentri su una certa tipologia di insegnanti, è il caso delle insegnanti di lingua straniera impegnate a tenere le fila dell'organizzazione in particolare per quelle attività che riguardano la comunicazione con i partner. A questo proposito il Circolo Didattico di Zafferana Etnea (CT) ci racconta che:

"Le risorse umane interne all'Istituzione sono state, principalmente, le insegnanti di lingue validamente supportate dai docenti curricolari" ma non mancano le risorse esterne, infatti: "Notevole anche la collaborazione delle famiglie e di persone di altra nazionalità europea presenti nel territorio."

Non sempre l'organizzazione e la gestione sono semplici. Contano: la grandezza della scuola, il numero dei docenti, il numero degli alunni e nel caso di un Circolo didattico anche la distanza fra i plessi. Possiamo constatarlo leggendo il racconto del 6° Circolo Didattico di Perugia:

"Tre dei cinque plessi di scuola Primaria del Circolo Didattico hanno aderito al progetto, e all'interno di essi solo alcune classi. L'organizzazione non è stata semplice, soprattutto per ciò che riguarda la comunicazione e la condivisione dell'esperienza da parte degli alunni e dei docenti coinvolti. Per favorire ciò abbiamo realizzato un 'Passaporto Comenius': si tratta di un vademecum/promemoria delle scadenze, delle attività e di quanto importante è emerso negli incontri di progetto con gli altri partner. Ogni classe ha il suo 'passaporto'.

Inoltre si realizzano incontri di progetto tra i docenti coinvolti sia per 'gruppo allargato' (ai quali partecipano TUTTI i docenti coinvolti) e incontri di 'gruppo ristretto' (almeno un docente per plesso coinvolto).

I 'tempi' sono stati, e sono, quelli della normale attività di classe in quanto si è cercato il più possibile di non far diventare il lavoro progettuale un surplus rispetto alla vita della classe, ma parte integrante di essa, quasi che diventasse il "raccontare" e condividere alcune esperienze vissute in classe con altri amici in Europa. Devo sottolineare che tutti i partner hanno condiviso, e condividono, un atteggiamento fondamentale: i lavori di scambio non costituiscono il nostro fine ed essi non vanno anteposti agli alunni e al fatto che, prima di tutto, essi devono sentirsi coinvolti.

Più precisa è dovuta essere l'organizzazione per l'anno in corso, poiché i tre diversi plessi coinvolti devono realizzare un prodotto comune (il libro bilingue) e quindi si sono resi necessari momenti organizzativi a scadenza ravvicinata".

Tuttavia – nonostante gli ostacoli e le difficoltà, l'avvio, a volte faticoso, le inevitabili delusioni – una buona organizzazione, che tenga conto delle finalità del progetto, che sappia distribuire i compiti secondo le competenze che fissi delle scadenze precise e le sappia rispettare, che sfrutti le possibilità offerte dalla normativa vigente (ad esempio la flessibilità garantita dall'autonomia scolastica) che utilizzi i mezzi informatici per una comunicazione continua e veloce, conduce sempre a dei risultati soddisfacenti.

A questo proposito una scuola - il L.S. N. Copernico di Udine - ritiene che "la presenza dell'Assistente Tecnico è determinante per la conduzione del lavoro".

L'Istituto Comprensivo di Scandicci (FI) sottolinea alcuni punti fermi che dovrebbero sottostare all'organizzazione di un progetto europeo affermando che le soluzioni ai vari problemi sono "da ricercarsi nel metodo di lavoro messo in atto da parte di tutto il gruppo dei partner e cioè nella capacità di:

- schematizzare
- puntualizzare i materiali da produrre
- rispettare i tempi di consegna
- ed anche nella suddivisione del lavoro da svolgere nell'ambito della nostra scuola, con lo stesso rispetto di metodologie e tempi."

Gestione di spazi e tempi

Per quanto riguarda la gestione degli spazi, la maggior parte delle volte vengono utilizzati tutti gli spazi disponibili all'interno delle scuole: aule, palestre, laboratori, biblioteche, mense e corridoi (sfruttati soprattutto per le esposizioni). A volte l'attività viene svolta nella scuola, a volte all'esterno, nel rispetto della metodologia seguita. Per alcune attività si rende necessaria una diversa organizzazione ed un differente utilizzo degli spazi della scuola.

Presso l'I.C. Marco Polo di Cardito (NA) è stata creata una "zona Comenius" dove "è possibile immergersi in una atmosfera europea". Lo stesso ha fatto l'I.C. Urbani di Jesi, che ha allestito l'angolo Comenius per rendere visibili a tutti le attività del progetto e i lavori svolti.

IL L. S. G. Marconi di Foligno riesce a ben sintetizzare l'organizzazione e la gestione dei tempi, degli spazi, delle risorse materiali e umane nel suo racconto:

"La particolare valenza culturale ed umana dell'argomento scelto, l'interazione con una molteplicità di discipline ha reso possibile la realizzazione del progetto prevalentemente nei tempi e negli spazi curricolari.

Ovviamente il momento della corrispondenza e-mail ha reso necessaria l'individuazione di un'ora specificamente dedicata e l'utilizzo del laboratorio di informatica. Quanto alle risorse materiali è stata utilizzata la cospicua dotazione informatica della scuola; in merito alle risorse umane va sottolineata la fattiva collaborazione dei docenti disciplinari coinvolti nella costruzione della riflessione sull'uomo, dei tecnici di laboratorio per il reperimento di materiale informativo, del personale della ASL e di associazioni di volontariato ONLUS."

Sempre a proposito di organizzazione di tempi e spazi, l'IITCG "E. De Nicola," di Piove di Sacco (PD) specifica: "L'organizzazione e la gestione dei tempi sono state concordate dai gruppi di lavoro delle due scuole partner. Per quanto riguarda l'uso degli spazi, la scuola ha dato la massima disponibilità per l'uso del laboratorio linguistico, della palestra, dell'auditorium per l'accoglienza, la presentazione del materiale preparato e per la giornata finale che prevedeva tra le varie attività anche un concerto di gruppi musicali composti da allievi della scuola. Sono stati messi a disposizione strumenti quali computer, videoproiettore, connessione ad Internet, lavagna luminosa ecc."

Per la SMS D'Azeglio di Genova è stata proprio la gestione di tempi e spazi a creare problemi, mentre il già citato I.C. di Cairate (MI) lamenta qualche inconveniente:

"Dagli incontri periodici e ben cadenzati della Commissione Comenius, i cui componenti rappresentavano in modo equilibrato i docenti delle classi e laboratori coinvolti nel Progetto e i responsabili di plesso, sono scaturite le linee guida dell'organizzazione, della gestione dei tempi e degli spazi. La scrivente ha reso noto in tempo utile le scadenze concordate con le scuole partner per la realizzazione e lo scambio dei materiali, raccogliendoli e inviandoli e altresì distribuendo quelli ricevuti.

Si è fatto uso delle tecniche multimediali presenti nell'Istituto, anche se i computer disponibili non sono sempre stati sufficienti e il collegamento a Internet e alla posta elettronica nelle due scuole elementari è stato realizzato solo a secondo anno inoltrato".

Organizzazione e gestione di classi e gruppi di alunni

Per quanto riguarda la partecipazione al progetto, all'interno di una scuola ci possono essere le modalità più diverse: alcune classi complete, alunni di classi diverse, che lavorano singolarmente o in gruppo, la totalità della scuola.

Molto dipende dalle motivazioni che hanno spinto alla partecipazione e quindi dalle ragioni e convinzioni che stanno alla base di questa scelta, a volte anche dalla tipologia e dalla tematica affrontata nel progetto:

A tale proposito l'IITC Padre A.M. Tannoia di Corato (BA) racconta dell'organizzazione delle classi partecipanti e non nelle attività di progetto:

"Nel progetto sono state coinvolte più classi che hanno lavorato sia individualmente (ricerca e selezione del materiale) che in gruppo (sistematizzazione del materiale raccolto e realizzazione del prodotto finale)...i gruppi classe hanno elaborato i questionari da somministrare ai loro compagni ma anche ad adulti (il personale della scuola, le famiglie), riportando, in seguito, i dati in diagrammi; inoltre, in occasione dell'allestimento del 'mercato biologico', alunni di classi diverse si sono attivati collaborando insieme per l'organizzazione della manifestazione".

Le motivazioni che spingono al coinvolgimento di alcune classi e non di altre sono le più diverse, ad esempio l'I.C. di Cairate scrive: "Visto lo spessore linguistico del partenariato, grazie alla presenza

L'organizzazione e la gestione dei tempi, degli spazi, delle risorse materiali e umane



di due istituti di madrelingua inglese, si decideva di coinvolgere nel Progetto sia la scuola elementare che la scuola media, con alunni più maturi dal punto di vista della conoscenza della lingua. Veniva così in qualche modo superato il gap di età degli alunni delle tre altre scuole, tutte primarie. Sin dal primo anno sono state individuate delle classi 'pilota' alla scuola elementare, le seconde di ogni plesso che nei tre anni scolastici, fino alla quarta, avrebbero accompagnato il progetto con il team delle insegnanti."

A volte è il principio delle pari opportunità che guida la scelta, come accade dall'I.I.S. Maffeo Vegio di Lodi: "... la classe prescelta era allora una terza linguistico (3L) composta da 22 studenti (di cui 8 maschi e 14 femmine). Nell'a.s. 2005-06 si è concluso con la stessa classe formata da 22 alunni (sempre 8 maschi e 14 femmine), ma con due alunne non promosse sostituite da due nuove studentesse. Privilegiando questa classe, si è tenuto conto delle pari opportunità, sia tra i due sessi, sia dal punto di vista economico-sociale e del coinvolgimento di persone diversamente abili. Infatti, si trattava di una delle classi con il maggior numero di studenti maschi nell'indirizzo linguistico, frequentato principalmente da femmine. Inoltre, uno dei ragazzi e una docente di lingue erano disabili in seguito ad una grave malattia. In classe erano presenti anche studenti stranieri: una studentessa peruviana, una tunisina e due albanesi".

In alcuni casi si sceglie una classe più problematica come nel caso dell'ITC G. Cesare di Bari che spiega le ragioni della scelta: "La classe target individuata è stata la III B del corso Linguistico, composta da 22 studenti di età compresa tra i 16 e 17 anni, ragazzi non tutti ugualmente motivati allo studio ai quali si è creduto di poter offrire nuovi stimoli derivanti dal contatto con altre realtà straniere".

A volte malgrado una buona organizzazione in gruppi degli alunni non si ottengono gli effetti sperati per le difficoltà di comunicazione fra i partner, perché la scuola del paese partner non ha tenuto conto delle proprie risorse materiali e umane e non è in grado di offrire analogo impegno. È il caso di una scuola media di Torino dal cui racconto traspare un senso di delusione, si afferma infatti che: "Nello svolgimento del progetto sono stati coinvolti un numero uguale di ragazzi e ragazze che hanno sempre lavorato in gruppo, partecipando alle decisioni sul progetto e sul suo sviluppo. Sono stati sollecitati a scambiare le idee con i loro compagni delle scuole partner, ma i risultati sono stati poco incoraggianti a causa della differenza d'età e ai pochi computer collegati ad Internet".

L'I.C. "A. Leonori" di Roma ha ritenuto opportuno coinvolgere nel progetto Comenius una terza media e tre classi prime in modo che "i ragazzi più grandi e più preparati a livello linguistico potessero traghettare i più giovani nelle fasi operative del progetto che li avrebbe visti ancora attori nei due anni seguenti."

Ci sono poi alcuni esempi, pochi per la verità, di istituti che partecipano al progetto coinvolgendo, contemporaneamente, il settore primario – se non addirittura la scuola d'infanzia – e quello secondario, anche di secondo grado. La scelta delle classi avviene dunque rispettando il principio della verticalità determinando così interessanti elementi di confronto fra partecipanti di diverse classi di età come avviene per il 2° C. D. San Giorgio di Napoli e l'I.C. San Gottardo di Genova.

Comunque - al di là del fatto che la partecipazione al progetto riguardi una parte della scuola, solo una o poche classi, o ancora tutta l'istituzione - **per un buon risultato ed una buona ricaduta è importante che il progetto nasca sulla base di necessità reali, non che venga artificialmente creato e poi adattato ai bisogni della scuola.**

Se il progetto nasce dalle esigenze della scuola, si può evitare il disinteresse di una parte del corpo docente. Quando in seguito parleremo di coinvolgimento del collegio dei docenti vedremo come spesso ci si lamenti di non riuscire sempre a condividere il progetto con la totalità della scuola che, compreso il personale di segreteria, in alcune fasi del progetto svolge un compito essenziale.

I gruppi di gestione

Come si è già detto, nella gestione di un progetto è essenziale una programmazione puntuale; devono lavorare assieme scuole con calendari scolastici diversi, periodi di vacanze diversi, periodi di esami diversi: solo un buon coordinamento interno e la precisione nel mantenere gli impegni presi fanno superare questi ostacoli.

Nei racconti spesso si fa riferimento alla creazione di un “gruppo”, un “comitato”, una “commissione” Comenius all'interno della scuola, i cui membri si occupano del progetto con differenti compiti. A volte, di questo “Club” fa parte anche il personale non docente (ISIS U. Mursia” di Carini).

Leggiamo, ad esempio, ciò che l'Istituto Comprensivo Statale V. Alfieri di Taranto scrive a proposito del gruppo che chiama il “gruppo Comenius Teachers” e che descrive come gruppo formato da insegnanti dei tre diversi ordini di scuola dell'istituto. “Nasce immediatamente l'esigenza di formare un gruppo Comenius Teachers costituito da insegnanti dei tre ordini di scuola in quanto il nostro è un Istituto Comprensivo che, come centro educativo, accoglie un vasto bacino di utenza con diverse esigenze legate all'età degli allievi (dai tre ai quattordici anni)”.

La presenza di un gruppo strutturato produce come ricaduta una forte motivazione in alunni e docenti alla partecipazione. Da parte del narratore della stessa scuola si nota, inoltre, che l'attività progettuale migliora l'atteggiamento professionale di molti docenti, “determinando una maggiore apertura nel rapporto docente / allievo”.

Ma i problemi non vengono completamente superati perché accade anche che in alcuni docenti si sviluppi stranamente “un atteggiamento di quasi ostilità”, forse anche dovuto al fatto che per realizzare le attività progettuali “è necessario disporre di molto tempo anche e soprattutto extrascolastico, in quanto le quasi giornaliere comunicazioni e-mail, la condivisione dei materiali prodotti, il continuo scambio di opinioni sulla conduzione del progetto, pur rappresentando gli elementi più stimolanti del percorso, richiedono costante impegno, capacità di dialogo, desiderio di volontariato che spesso risulta incomprensibile per coloro che pensano che il lavoro ha comunque un prezzo”.

Di particolare interesse appare anche la modalità operativa dell'Istituto Comprensivo Statale di Cropani (CZ) che, successivamente all'approvazione del progetto, ha costituito il Gruppo Comenius, formato da 7 docenti; un gruppo di lavoro con il compito di coordinare le attività nelle classi ed organizzare l'accoglienza ai partner durante le visite alla scuola. Ma, in questa situazione come la precedente, i problemi organizzativi non sono stati del tutto risolti, per un diverso impegno dei componenti del gruppo e per la difficoltà di comunicazione, a livello linguistico, tra gruppo e partner .

Anche il 1° Circolo della DD di Olbia ha affidato l'organizzazione ad una Commissione scelta in seno al Collegio che: “prevede una condivisione degli obiettivi stabiliti in sede di visita di studio, calando nelle singole realtà didattiche dei docenti partecipanti le attività più rispondenti agli obiettivi stessi e che meglio possano illustrare - al di là della nostra realtà storico-culturale-archeologico-

L'organizzazione e la gestione dei tempi, degli spazi, delle risorse materiali e umane

geografica- economica- soprattutto il nostro modo di lavorare”...

Al liceo linguistico paritario Ninni Cassarà di Palermo, nasce un gruppo Comenius all'interno della Commissione programmi internazionali. Di particolare interesse la decisione di inserire nel gruppo anche gli studenti: “Nel corso di una riunione della commissione Programmi Internazionali del nostro Istituto, la coordinatrice del progetto, docente di Lingua e Letteratura Inglese, ha relazionato sul progetto appena approvato proponendo la formazione di un *team Comenius*. Di tale squadra, oltre la Coordinatrice, fanno parte tre docenti di lingua inglese, due conversatrici di lingua inglese e il delegato del Dirigente Scolastico per la nostra sede dell'Istituto. I docenti hanno formalizzato l'intenzione di selezionare un gruppo di studenti che, sia per la loro competenza linguistica che per l'interesse e la partecipazione alla vita scolastica e per le loro capacità relazionali, potessero affrontare lavori e discussioni all'interno di un progetto nel quale la figura dello studente è centrale tanto quanto quella del docente.”

Inserimento nella programmazione e nella normale attività scolastica

L'inserimento nel Piano dell'offerta formativa e nel curriculum è una delle raccomandazioni che vengono fatte a chi si accinge a partecipare ad un progetto europeo. La raccomandazione risponde ad una finalità essenziale: **il progetto non deve restare un'esperienza aggiuntiva ma rispondere a criteri di coerenza con le finalità educative della scuola espresse dal Piano dell'Offerta formativa**. Sicuramente lavorare ad un progetto che non figuri nel POF della scuola, che non sia stato inserito nella programmazione del Consiglio di classe, che non coinvolga tutte le componenti scolastiche - anche se questo quadro attualmente pare del tutto improbabile - sembra impresa destinata all'insuccesso. Solo un coinvolgimento ed una partecipazione ampi, una condivisione consapevole, una distribuzione corretta degli incarichi, un riconoscimento generale del lavoro svolto, una assunzione di impegni non solo “**personali**”, ma del “**gruppo**” sono una base di partenza che sembra garantire in alta percentuale la riuscita del progetto.

Il 3° Circolo Didattico di Pistoia scrive a questo proposito che il progetto è stato, fin dall'inizio, parte integrante del curriculum ed il lavoro è stato realizzato tenendo conto della programmazione didattica. Accade anche che, in situazione analoga, il Dirigente Scolastico abbia concesso alla docente coordinatrice tre ore settimanali da dedicare al progetto. Quest'ultima resta però, fra tutti i racconti analizzati, un'esperienza isolata.

L'inserimento del progetto nella normale attività scolastica produce una ricaduta positiva anche sugli alunni, è il caso del consiglio della Classe 5 L1 dell'ITC “Archimede” di Modica che ha considerato l'attività del progetto come lavoro “**da documentare durante la fase della prova orale dell'esame conclusivo del percorso scolastico**”.

C'è chi dà a questo inserimento una articolazione più complessa, come gli insegnanti del Circolo Didattico di Fano-San Lazzaro che hanno inserito all'interno della loro programmazione didattica annuale microprogetti riguardanti ambiti diversi, ma tutti attinenti al progetto Comenius.

Anche la gestione degli spazi, in particolare dei laboratori, risente positivamente della presenza del progetto nel POF, perché rende possibile utilizzare appieno la flessibilità didattica. Ne è un esempio il Circolo Didattico di Zafferana Etnea (CT) già citato, che racconta: “**L'organizzazione e la gestione dei tempi e degli spazi scolastici sono stati opportunamente integrati nel P.O.F. utilizzando la flessibilità didattica per la realizzazione di laboratori Comenius (finalizzati al potenziamento del senti-**



mento di appartenenza alla cittadinanza europea) e utilizzando tutti gli spazi scolastici, soprattutto in relazione all'attività di approfondimento della conoscenza dei vari paesi europei, adottando ogni classe una nazione e concludendo lo scambio reciproco di informazione tra le classi "Giornata del passaporto Europeo".

L'IIS C. Cattaneo di Monselice (PD) racconta che agli studenti "la proposta è stata formulata in modo di far coincidere, almeno in parte, i temi e le attività di Comenius con le proposte curricolari... cercando poi di allargare la collaborazione ad altre discipline e far convergere energie e tempo a disposizione sul progetto".

Ma non tutte le attività sono interamente inserite nel curriculum, c'è chi decide per varie ragioni, legate anche alla tipologia delle attività, alla disponibilità degli spazi, in particolare dei laboratori, alla disponibilità di tempo di alunni e insegnanti, di riservarne alcune all'orario extracurricolare.

Il già citato I.S.S. Maffeo Vegio di Lodi così descrive l'esatta ripartizione delle attività linguistiche in ore curricolari ed extracurricolari: "ore curricolari inglese, francese, tedesco: sviluppo di moduli linguistici, utilizzo del laboratorio linguistico, laboratori di lettura e analisi di testi di varie tipologie; inoltre, laboratorio teatrale in lingua (20 ore curricolari); inglese: laboratorio di scrittura creativa, visione di film, produzione di testi di argomento inerente al progetto; ore extracurricolari: inglese; laboratorio di informatica per ricerca in Internet, per uso di videoscrittura, posta elettronica, registrazione su DVD, produzione testi per il progetto inglese, tedesco, francese: corsi preparatori alla certificazione esterna (facoltativi)".

C'è grande consapevolezza ed entusiasmo nel narrare di una scuola di Favaro Veneto (VE) a proposito dell'inserimento del progetto nella programmazione e dei suoi effetti positivi sullo svolgimento del progetto: "Il percorso interdisciplinare e trasversale che si inserisce agilmente nelle programmazioni di classe, parte dalle indicazioni del POF e avvia la scuola verso una dimensione europea (attraverso scambio / condivisione esperienze in campo educativo, multiculturale-linguistico.

Acquisizione di competenze nel campo di un lavoro cooperativo (condotto secondo il metodo della Ricerca-azione e Cooperative Learning) da parte degli insegnanti che a loro volta disseminano fra i colleghi. Risultato!?Si programma con più facilità, si riesce a definire comuni "goals", si comunica in modo produttivo, si producono materiali confrontati, negoziati e condivisi, scambi ed acquisizione di nuove competenze in campo metodologico e non.

Si vivono esperienze in altre scuole che arricchiscono e che motivano insegnanti ed alunni ad insegnare/ apprendere in modo diverso. Si lavora con Piacere!!!



Vecchia immagine della Farmacia Tedesca della fine del XIX secolo IIS "G. Mazzini" - Napoli L'iniziativa: i protagonisti e i partecipanti

L'iniziativa: i protagonisti e i partecipanti



Dall'analisi dei progetti emerge che, nella maggior parte, dei casi **il progetto europeo nasce su iniziativa di uno o più insegnanti che hanno avuto, attraverso un seminario di contatto, una borsa di studio o altra attività di scambio, l'opportunità di entrare in contatto con scuole o con altri insegnanti europei**, a volte anche sulla base di conoscenze personali o occasionali.

I racconti esprimono un manifesto entusiasmo verso queste nuove conoscenze, si intravede l'apertura verso strade nuove, l'opportunità di abbandonare la routine quotidiana, la scoperta di un modo diverso di fare scuola, il desiderio di confrontarsi non solo per imparare ma anche per trovare conferme sul proprio ruolo. Una coordinatrice dell'ITI Gadda di Napoli accoglie con piacere l'idea di raccontare il progetto Comenius: "perché questo è il termine da attribuire alla descrizione di un lavoro che viene prima sognato, ideato da alcune persone che si interessano ad un argomento, organizzano un percorso e un lavoro che diventa come una propria creatura, che deve evolversi affidata agli alunni, come un organismo sempre libero, e a tratti anche indipendente dal pensiero dell'iniziale creatore".

Ma a volte l'idea di avventurarsi in un percorso progettuale incute anche il timore di non essere all'altezza. Prima della visita preparatoria un'insegnante afferma: "mi sentivo molto inadeguata, non all'altezza della situazione sia per il livello di conoscenza dell'inglese, sia perché non ero certa di aver ben compreso quale fosse lo spirito del progetto e cosa ci si aspettasse da me... la mia inesperienza mi sembrava insormontabile" (I.C. B. Focaccia di Montesorice - SA).

La stessa preoccupazione sembra cogliere gli insegnanti della SMS G. Marconi di Torino quando raccontano: "Finalmente siamo partiti, ma le nostre ansie sono aumentate durante il viaggio. Tutti e due eravamo alla nostra prima esperienza e ci ponevamo molti interrogativi sulla riuscita del nostro compito. I nostri dubbi si sono risolti nella scuola 'Almudeyne' qui dove è iniziata la nostra avventura...".

Ma non è solo il contatto diretto con insegnanti di altri paesi che stimola l'iniziativa; accade che le scuole svolgano attività di conoscenza dell'Unione europea, della sua storia, delle culture di

altri paesi come avviene in un istituto comprensivo dove dalla trattazione del tema “L'Europa, lingue, usi e costumi degli stati membri” è emersa la necessità di “intraprendere un'iniziativa che permetta ai nostri alunni di lavorare a stretto contatto con una scuola della Comunità europea”. Partendo da questa “necessità” - che come si evidenzia nel racconto è manifestata dagli alunni - “il docente di lettere, coinvolgendo tutto il consiglio di classe propone di intraprendere un percorso che favorisca un progetto di scambio... si crea così un gruppo di lavoro, si cercano soluzioni, si analizzano documenti sui progetti Comenius” (Istituto comprensivo L. Capuana di Santa Ninfa, TP). Dalla iniziativa di pochi nasce spesso un gruppo di lavoro che coinvolge altri colleghi con i quali si decide di ideare un progetto. Possono essere i colleghi di un modulo come nel progetto “Eurogame” dove i colleghi di un modulo delineano e esplicitano “quello che da tempo costituiva un desiderio e un'attrattiva: misurarci con altre realtà europee per scoprire altre modalità di lavoro, ma anche confrontare il nostro modo di essere insegnanti nella realtà complessa attuale” (ITC Bodoni di Parma).

È emerso inoltre che in un numero significativo di scuole che danno avvio a un progetto europeo è già presente una Commissione per l'attuazione della dimensione europea con il compito di organizzare seminari o altri interventi relativi all'informazione e alla formazione di insegnanti e studenti sulle problematiche dell'Unione. È evidente che questo segno di interesse da parte della scuola non può che servire da stimolo per iniziative progettuali e da sostegno durante lo svolgimento delle attività. In alcuni casi, ma non molto frequenti, l'iniziativa nasce dal Dirigente che ad esempio ha usufruito di una borsa Arion o ha partecipato a seminari e manifestazioni organizzate a livello europeo e dove ha avuto l'opportunità di conoscere altri dirigenti o di maturare idee per la costruzione di un progetto. In un unico caso analizzato l'idea di dar vita ad un progetto nasce da un suggerimento dell'ente locale attraverso contatti presi individualmente. I gemellaggi che molti comuni organizzano con altre città europee possono costituire una opportunità di contatto che si rivela utile nella ricerca di partner.

L'analisi dei racconti ci mostra come durante lo sviluppo dell'idea iniziale, nella maggior parte dei progetti, il numero dei partecipanti aumenti e come questi per la continuità o per la rilevanza dell'impegno, seppure a vari livelli, possano essere considerati dei protagonisti perché la loro presenza ha contribuito al successo del progetto stesso. La figura del coordinatore o della coordinatrice assume particolare rilevanza anche quando questa è affiancata da un gruppo di progetto. Il coordinatore o la coordinatrice diventano il punto di riferimento all'interno della scuola sia per i problemi attinenti alla gestione del progetto sia nei rapporti con l'esterno e con i partner europei. Questo ruolo è carico di responsabilità, vedremo poi come nei racconti emergano le difficoltà di diverso tipo che questa figura si trova ad affrontare.

Un discorso a parte merita il **protagonismo degli alunni e delle alunne.** Si notano, e non poteva essere altrimenti, le differenze fra i vari livelli e tipologie di scuole e dunque dell'età dei destinatari, dei livelli di autonomia delle scuole in cui si svolgono le attività progettuali, del ruolo che la scuola svolge nel territorio, delle relazioni interne alla scuola, del ruolo dei genitori.

Nella scuola primaria e in parte nella scuola media di 1° grado, il coinvolgimento degli alunni non appartiene alla fase progettuale e non potrebbe essere altrimenti. Questa difficoltà viene espressa nel racconto dell'Istituto comprensivo B. Focaccia di Montesorice (SA) dove si evidenziano le difficoltà affermando che: “per quanto riguarda l'aspetto più strettamente didattico il diretto coinvolgimento degli alunni, soprattutto nella scuola dell'infanzia e primaria risulta a volte “troppo” mediato dall'insegnante in quanto molte delle attività sono da svolgersi in lingua inglese ad un livello che spesso è di gran lunga superiore a quello adeguato all'età”. Ma se dal punto di

vista didattica il protagonismo degli alunni può difficilmente manifestarsi, nella maggioranza dei racconti emerge che sin dalla fase di progettazione lo sforzo degli insegnanti è volto a creare nei giovani alunni la consapevolezza di quanto si andrà a fare, è volto a creare motivazione nelle classi, con l'intento di produrre il massimo del coinvolgimento in termini quantitativi ed emotivi.

Nella scuola media più frequentemente il progetto riguarda un numero limitato di classi ma l'attività di sensibilizzazione non è meno importante e impegnativa, a volte si tratta di superare qualche diffidenza e paura per l'incontro con "gli altri", ma dopo i primi momenti di difficoltà si evidenzia come gli alunni finiscano per sentirsi protagonisti responsabili delle attività. Si può dedurre che l'impegno degli insegnanti nel promuovere consapevolezza e sensibilizzare è parte importante dell'attività progettuale. Cosa rende, in particolar modo, protagonisti questi giovanissimi alunni? Dai racconti emerge un'unica risposta: il lavoro comune con alunni e alunne appartenenti alle scuole partner.

Nei laboratori si producono materiali progettati assieme, spesso parti di un prodotto che andranno a comporre il prodotto finale, un prodotto che dà valore a tutto il percorso progettuale come nel caso della costruzione di un ponte (direzione didattica 1° circolo di Spoleto e dell'IC Parini di Castel Ritardi, PG) oppure la scrittura di singoli brani che diventano un'unica rappresentazione finale (S.M.S 1° grado De Pretis di Strabella di Treviso).

Sono solo due esempi ma dalla lettura dei racconti emerge come l'impegno dei docenti sia quello di promuovere il "fare insieme", di educare al condividere con coetanei lontani. Un lavoro dunque che implica promuovere conoscenze, favorire la comunicazione interculturale e l'approccio ad altre lingue.

In una prospettiva diversa si presenta il protagonismo dei giovani studenti e studentesse della secondaria superiore. Pur essendo, rispetto al passato, aumentato il numero di studenti destinatari dello stesso progetto, la partecipazione non raggiunge l'ampiezza di altri livelli di scuola. Le ragioni sono molteplici, fra queste: la flessibilità organizzativa, il numero degli studenti, la separazione fra discipline ed altre ragioni che impediscono o limitano un allargamento del progetto ad un numero più ampio di studenti.

Anche se sul piano quantitativo la partecipazione è meno evidente, i racconti evidenziano **come la motivazione alla partecipazione cresca**, ce lo racconta l'ITI G. Natta di Padova che afferma: "mentre nel primo anno c'è stata una difficoltà iniziale nel coinvolgimento degli alunni e dei docenti... con il passare del tempo la situazione è diventata più facile grazie alla grande carica motivazionale delle esperienze all'estero, dell'esperienze di ospitare e delle attività diversificate durante l'anno".

Il protagonismo di studenti e studentesse si connota per una crescita complessiva sul piano cognitivo e relazionale, per una crescita del livello di autonomia che viene raggiunto attraverso la partecipazione al progetto. Lo conferma il racconto dell'IISS "Des Ambrois" di Oulx - Valle d'Aosta: "I ragazzi hanno risposto positivamente agli stimoli proposti: in questi tre anni si è innescata all'interno dell'Istituto una piccola competizione per poter partecipare al lavoro delle delegazioni in mobilità... Qualche allievo, prima schivo o addirittura assente dal dialogo educativo, è riuscito dopo l'esperienza ad inserirsi maggiormente nel gruppo classe e a presentarsi ai compagni con un atteggiamento diverso. Resta incommensurabile la capacità degli allievi di misurarsi, confrontarsi e lavorare insieme dopo i primi momenti di contatto per costruire qualcosa insieme".

"Si può indubbiamente affermare che gli studenti sono la vera positività del progetto", ci racconta il liceo classico Marrone di Rieti, "essi rivelano capacità di organizzazione sorprendente,

inaspettate competenze che resterebbero al buio o in letargo nel normale iter didattico. Lavorare in modo non convenzionale disturba alcuni ma rassicura, potenzia le capacità dei più che tornano al lavoro quotidiano per così dire rinfrancati e più sicuri di sé”.

È necessario inoltre sottolineare che il protagonismo degli studenti assume connotazioni diverse rispetto alla tipologia dei progetti - scolastico, linguistico e di sviluppo - che si caratterizzano per la diversità di obiettivi, contenuti e destinatari: è il caso dei progetti scolastici e linguistici che vedono come centro di interesse gli alunni e quelli di sviluppo che vedono come destinataria la scuola nel suo complesso, e per la diversa rilevanza che in questi progetti assume la mobilità.

Abbiamo detto che nei primi livelli di scuola il coinvolgimento della varie componenti presenti nelle attività è ampio e ciò è almeno in parte riconducibile alla **partecipazione attiva dei genitori**. Essi infatti a questi livelli collaborano sostenendo fattivamente le attività.

È il caso d esempio di una scuola primaria e due scuole per l'infanzia di Padova (D. Luzzatto, Fornasari, Vittorino da Feltre) dove i genitori degli alunni “hanno dimostrato sin dall'inizio molto interesse ed un grande coinvolgimento in tutte le attività proposte ai loro figli seguendoli nella ricerca delle notizie delle informazioni richieste anche in ambito extrascolastico e aiutandoli a reperire materiali inerenti alle tematiche affrontate. Hanno inoltre partecipato in gran numero ai meeting italiani socializzando nei vari momenti, ufficiali e non, con gli insegnanti dei paesi partner. Per l'istituto comprensivo Santo Stefano di Calastra (ME) le famiglie degli studenti partecipanti “sono state la forza trainante e il sostegno morale a quanti hanno lavorato per il progetto”.

La mamma di Monica testimonia in una lettera che accompagna il racconto della scuola per l'infanzia J.J. Rousseau di Torino il suo entusiasmo per il progetto: “Comenius diventa una piccola finestra che si è aperta sul mondo, un modo per i nostri bambini di vivere una 'gita scolastica' tutta speciale, in cui si impara non solo fisicamente ma anche e soprattutto emotivamente, adottando tecniche di comunicazione a distanza che ci possono avvicinare a chi è lontano non solo virtualmente come avviene con la televisione ma con strumenti come la posta, con l'invio di elaborati ed oggetti confezionati con sentimento e fatica apposta per noi”. La lettera termina con un ringraziamento: “per l'opera di coinvolgimento dei genitori, non sempre facile per i mille impegni che spesso incombono: comunque darci la possibilità di metterci al fianco dei nostri figli per condividere le loro esperienze ci dà l'occasione preziosa di testimoniare in modo speciale l'attenzione che abbiamo per loro”. Nel caso della mobilità le famiglie contribuiscono all'accoglienza degli ospiti stranieri, sia che si tratti di incontri di progetto sia in particolare per i progetti linguistici, dove le famiglie sono chiamate dalla struttura stessa del progetto ad offrire ospitalità ad alunni e studenti provenienti dai paesi partner.

Nel racconto della Scuola media A. Sordi di Roma si considera rilevante la partecipazione delle famiglie che: “con il loro apporto hanno reso possibili le attività di accoglienza e ospitalità durante gli incontri di progetto e hanno messo a disposizione la loro professionalità per la produzione di filmati.” E ancora un'osservazione dallo stesso racconto: “i genitori degli alunni, così come era stato fatto per i loro figli, si sono adoperati per collaborare in ogni modo con i docenti e hanno manifestato grande generosità e disponibilità, dimostrando come una simile esperienza scolastica possa avere una ricaduta positiva anche in un ambiente sociale più vasto”.

Dai diari di bordo degli studenti emerge anche **il significato e il valore dell'accoglienza come contributo al buon successo del progetto**.

Non sempre però coinvolgere i genitori ad ospitare risulta facile, per diverse ragioni come ad esempio: il timore di non essere in grado di comunicare, di non “essere all'altezza”, di non avere gli spazi adeguati ad accogliere.

Sia nella fase di sensibilizzazione/coinvolgimento delle famiglie, sia nella fase di accoglienza o accompagnamento/sostegno durante la mobilità, l'intervento degli insegnanti che coordinano il progetto risulta rilevante, come peraltro viene evidenziato anche nelle testimonianze degli studenti, attraverso i diari di bordo.

In termini di partecipanti, spesso in misura minore ma non meno importante, ci si riferisce anche ad altri soggetti: interni come il personale amministrativo ed esterni, che di volta in volta possono essere gli enti locali, in particolare i comuni, le associazioni (specialmente quelle legate allo studio dell'ambiente e a problematiche socio-culturali), biblioteche ed più in generale ai singoli esperti che intervengono su materie specifiche.

Per quanto riguarda il **personale amministrativo** poco emerge dai racconti, se non quando il loro ruolo è stato visto positivamente dai coordinatori del progetto. Fra le difficoltà denunciate però emerge spesso che un maggiore supporto da parte loro avrebbe reso “meno pesante il lavoro degli insegnanti”.

Dai progetti non sempre si evincono le forme di partecipazione dei soggetti esterni alla scuola, in particolare quando si tratta di **Enti Locali**, per poterne definire il livello di coinvolgimento. La partecipazione si esprime con varie modalità e spessore: dal semplice sostegno finanziario e logistico come sporadici piccoli contributi economici, messa a disposizione di ambienti per l'accoglienza dei partner, partecipazione delle autorità alla manifestazione conclusiva, contributi per i trasporti in occasione delle visite e degli scambi ad un supporto non saltuario che prende vita sin dalle prime fasi del progetto. E ciò avviene in particolare per i progetti della scuola primaria e media inferiore.

In alcuni progetti la partecipazione raccoglie più soggetti, come nel caso dalla Direzione didattica di Pianezza (TO) dove accanto alla collaborazione del dirigente amministrativo, della segreteria e degli operatori scolastici e alle famiglie appaiono l'amministrazione comunale e alcune delle associazioni presenti sul territorio e ciò: “in misura minore e con sfumature diverse a seconda anche della disponibilità personale e delle competenze”.

Il contributo della Provincia e della Regione appare molto raramente. Un esempio di collaborazione in questo senso è quello della Scuola professionale provinciale “Savoy” di Merano dove troviamo che tutte le scuole professionali coinvolte nel progetto (anche quelle partner) : “sono riuscite ad ottenere il patrocinio del/dei responsabile/i politico/i nelle rispettive regioni... anche il nostro assessore regionale all'istruzione. Il vice presidente della provincia ha assunto il patrocinio del progetto”.

La collaborazione con soggetti istituzionali esterni alla scuola è legata anche al contenuto dei progetti: più frequente nei progetti che affrontano tematiche socio-economiche o connesse al patrimonio culturale, meno frequente e più occasionale in progetti che sviluppano percorsi prettamente curricolari.

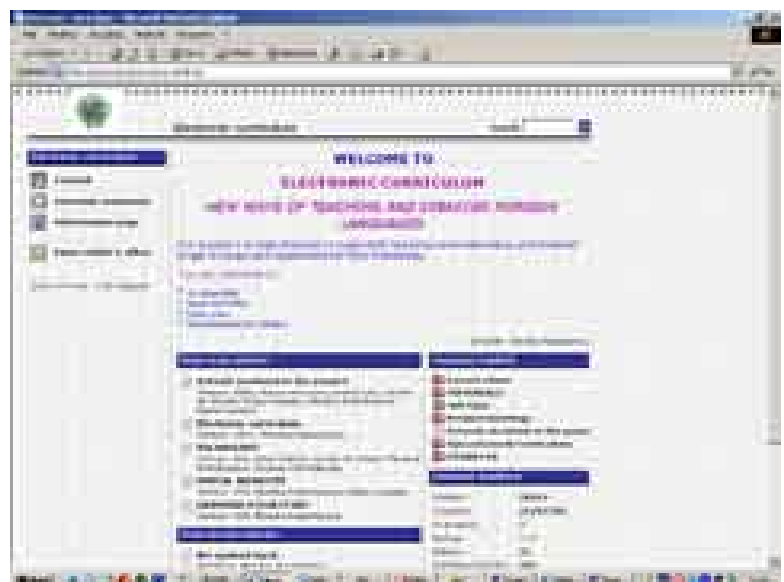
Da nessuno dei racconti emerge che i soggetti esterni partecipano all'elaborazione del progetto e alla programmazione delle attività: queste, in tutti i loro aspetti, restano di stretta competenza della scuola.



Tutte le scuole si confrontano da subito con il problema del comunicare, come e in quale lingua, questo problema si pone già ancora prima di realizzare il progetto e investe anche la fase di ideazione, ricerca partner e progettazione. Già nel formulare il progetto da presentare alle Agenzie nazionali viene affrontato il tema della lingua veicolare e si viene chiamati a dare una prima risposta che poi, a volte come emerge dai racconti, verrà rivista, nel corso del progetto.

Il tema delle conoscenze linguistiche viene toccato dalla quasi totalità dei racconti. Questi, pur non facendo esplicito riferimento alle azioni promosse a livello europeo per il miglioramento dell'apprendimento linguistico, di fatto danno risposte concrete alle problematiche poste e alle tematiche affrontate a livello europeo. Nelle diverse iniziative comunitarie e in particolare con il Piano d'Azione sulle lingue⁷. Questi contenuti sembrano fare da sfondo al loro agire perché il progetto Comenius conduce di fatto a doversi confrontare con quei nodi.

In alcuni progetti in particolare, la lingua rappresenta la tematica centrale come in questo della scuola Media Bovio di Foggia : “La produzione è finalizzata a dare spunti di riflessione agli insegnanti di lingua straniera per ampliare la didattica della lingua straniera utilizzando le tecnologie informatiche. La produzione è di facile diffusione in quanto su sito web. Ogni scuola ha creato presentazioni in PP sulla grammatica, e su specifici



⁷(“Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica 2004-2006 ” - COM(2003) 449)

topics, esercizi...per livello elementare e pre-intermedio, lesson plans per lezioni con utilizzo del computer. Unità di apprendimento per allievi disabili...".

Nei progetti Comenius la lingua veicolare dichiarata è per lo più l'inglese, anche perché è la lingua maggiormente insegnata nelle nostre scuole e il progetto rappresenta un modo per migliorare e incentivare lo studio di questa lingua da parte di alunni, alunne e insegnanti. Vedremo però che all'interno del partenariato non solo di inglese né in inglese soltanto si parlerà, ma verranno di volta in volta messe in atto strategie e sperimentate soluzioni che affrontano di fatto i nodi centrali del multilinguismo e dell'intercomprensione. Il problema della "lingua" da utilizzare a volte assume valenze non puramente pragmatiche di comunicazione più o meno chiara e veloce.

"Per quanto riguarda invece la questione della lingua, non siamo riusciti a superare l'evidente contraddizione fra la scelta del francese e del tedesco come lingue di scambio, e la tendenza degli alunni, e spesso anche nostra, soprattutto durante gli incontri di progetto, di comunicare in inglese, per la maggiore conoscenza di questa lingua da parte dei più (ma non di tutti: per alcuni è stato spesso necessario tradurre in francese o tedesco dall'inglese). L'incontro con testimoni o immigrati o esperti, le visite guidate ai luoghi della memoria, ecc., richiedevano ogni volta varie e faticose traduzioni. La questione ha assunto a volte toni aspri, per gli evidenti sottintesi "ideologici": un progetto sulle minoranze, dicevano alcuni, non può rassegnarsi all'uso del solo inglese; ma l'inglese, che piaccia o no, è ormai la lingua più parlata – dicevano altri – e più semplice da usare". (Istituto Magistrale Rosmini Grosseto)

Il problema lingua viene affrontato nei racconti da diversi punti di vista: a seconda della tipologia di progetto con cui si ha a che fare e a seconda dei soggetti destinatari (insegnanti o studenti). Per semplificare possiamo dire che il problema della lingua nei progetti linguistici investe più direttamente gli studenti, meno gli insegnanti e viceversa negli altri tipi di progetti.

L'intercomprensione:

Gli insegnanti e...

Il cercare di comprendersi il meglio possibile è in genere il primo obiettivo a cui vengono spesso indirizzate tutte le strategie messe in atto nella prima fase dei progetti. Ci sono problemi di scarsa competenza linguistica da parte degli insegnanti delle discipline non linguistiche, che potrebbero sembrare di ostacolo alla loro partecipazione attiva al progetto: "... un altro tipo di ostacolo è la mancanza della conoscenza della lingue straniere da parte della maggior parte degli insegnanti non di lingue. Questo provoca una cattiva distribuzione dei compiti che ricadono sempre sul referente del progetto che di solito è un insegnante di lingua che conosce almeno due lingue straniere ad un livello piuttosto alto, in grado cioè di sostenere una conversazione con vari partner europei e di risolvere talvolta qualche incidente di percorso o piccoli incidenti diplomatici dovuti alle differenze culturali. Le soluzioni sono spesso di tipo pratico e cercano di osservare un 'manuale' innato di buona pratica che rendono il referente del progetto un piccolo 'mediatore europeo'" (IC G. Micali, Livorno).

Ma agli ostacoli si cercano i rimedi: "L'unico ostacolo è stato, soprattutto per le scuole italiane, l'utilizzo della lingua inglese. Le difficoltà si sono superate nel corso degli anni sia per l'impegno dei docenti nel migliorare le proprie competenze linguistiche, sia perché la conoscenza sempre più approfondita tra colleghi europei ha reso più facile e spontanea la comunicazione" (SMS Colletti - Treviso).

Moltissimi progetti attivano immediatamente corsi di lingua nelle proprie scuole. Anche in questo caso le soluzioni per realizzarlo sono spesso fantasiose, il che dimostra da un lato la creatività delle nostre scuole e dall'altro quanto la necessità, la volontà, il desiderio di apprendere e di partecipare siano fattori determinanti per l'apprendimento delle lingue. Molte scuole riescono ad organizzarsi attivando l'insegnante o gli insegnanti di lingue della scuola, altri ricorrono ad esperti esterni per lo più madrelingua e con metodologie didattiche nuove. Ed ecco la gara per avere l'assegnazione di un assistente di lingua Comenius, promettendo alloggio e ogni altra cosa utile alla sua conquista. I più fortunati, quelli che riescono ad averlo, per lo più, sfruttano appieno questa risorsa... "La ricaduta più apprezzata è stata l'assegnazione alla nostra scuola di un Assistente di lingua Comenius di lingua francese... collabora attivamente alle attività didattiche della nostra scuola per 12 ore settimanali, lavorando con i due docenti di francese dell'istituto, ma è anche un attivo promotore di cultura francese attraverso un vivace e seguito Cineforum, oltre che di ore di conversazione e lettura espressiva e drammatizzazione. Julien... ha collaborato attivamente alle attività e si è fatto promotore della creazione di un blog per il progetto Comenius futuro..." (LS Peano Cuneo).

Altri lo chiedono in prestito alla scuola vicina o mobilitano amici, parenti, genitori. E ancora, ci si preoccupa anche di attivare corsi per alunni e insegnanti di "lingue altre" appunto quelle lingue che l'Europa e i progetti europei più si preoccupano di promuovere, "le lingue meno conosciute e insegnate" a volte: il polacco, il rumeno, il catalano... corsi tenuti da insegnanti interni quando possibile, ma si chiede anche soccorso al partenariato medesimo, ci si organizza insieme e allora è l'insegnante dell'Istituto partner che si rende disponibile ad insegnare loro, magari durante uno scambio: "grazie al contributo volontario della docente di madrelingua polacca che ha tenuto un corso base ai docenti e agli alunni partecipanti alla mobilità, le famiglie anche hanno avuto la possibilità di confrontarsi con la docente per essere informati su usi e costumi ..." (IPSSCT "N. Lo Russo" di Altamura - BA)

"È stato anche realizzato uno scambio di alunni e una insegnante austriaca ha tenuto lezioni come madrelingua tedesca presso la nostra scuola" (IC di Abano Terme - PD)

Normalmente i racconti ci dicono che **quando si inizia un progetto europeo, prima ancora di sottoporlo all'approvazione, ci si domanda in quale lingua si terrà la comunicazione tra i diversi partner e ci si preoccupa di attivare tutte le competenze linguistiche presenti nella scuola: in primis l'insegnante di inglese.**

Molti racconti presentano situazioni in cui di fatto non è stata utilizzata una sola lingua veicolare. In questi casi sembra più pressante l'esigenza e la necessità di provare a comprendere prima, e ad iniziare ad apprendere poi la lingua del partner ospitante. Nascono l'interesse e la disponibilità ad una comunicazione meno dipendente e più attiva, aperta al contributo di tutti i partecipanti, come ci raccontano diverse scuole: "...anche quando si dichiara di praticare un'altra lingua oltre la propria... è comunque difficile iniziare una comunicazione efficace, quando i discorsi non sono quelli generici, né quelli che prevedono un lessico specifico... Non è stato facile trovare una lingua di comunicazione che non creasse privilegi né svantaggi per nessuno dei partecipanti: a molti teoricamente sembrava che l'inglese (lingua neutra, in quanto prima lingua di nessuno dei partner) fosse la soluzione migliore, ma di fatto spesso, soprattutto negli incontri di persona, si sono trovate soluzioni diverse, tra cui che ognuno parlasse lentamente la propria lingua, oppure che la comunicazione in una lingua nota a due partner fosse simultaneamente tradotta per i rimanenti" (Liceo Cairolì di Pavia).

Ovviamente in genere la maggior parte dei progetti nascono dichiarando l'inglese lingua veicolare ma poi "...Si è utilizzato l'inglese come lingua veicolare, ma molto spesso le comunicazioni sono avvenute nelle proprie lingue, perché man mano che il progetto progrediva si sono create le basi per la

curiosità della conoscenza delle lingue dei paesi partner ... (ITIS Meucci di Firenze). **Ecco che il progetto può diventare il motore che fa nascere a volte lo stimolo e il gusto allo studio e all'uso della lingua straniera.** Anche nelle situazioni più difficili, dove le lingue si parlano poco e male e dove l'insegnante di lingua non partecipa al progetto, è possibile lo sviluppo di un progetto europeo se si è pronti ad attivare quelle competenze parziali, anche se apprese molto tempo prima sui banchi di scuola e mai praticate, che possono rappresentare uno strumento utile di "sopravvivenza".

Come abbiamo visto non ci sono soluzioni "facili" al problema della comunicazione e l'uso dell'inglese, quale lingua veicolare, è spesso una soluzione parziale. Negli incontri di lavoro spesso si inizia con una lingua, ma poi la discussione prende la sua strada autonoma e nei momenti di maggiore complessità inevitabilmente ciascuno tende ad esprimersi con la lingua a lui più vicina e al tempo stesso capace di comunicare le sue idee ad un certo numero di colleghi. Ecco allora la comunicazione svolgersi attraverso una babele di lingue che si incrociano sovrappongono, fanno capannelli, non è raro il formulare frasi che nella confusione di idiomi mescolano più lingue, neppure è raro l'uso della gestualità, come ci racconta un istituto di della provincia di Napoli ': "E la lingua è il punto cruciale nella vita di ogni partenariato. Proprio perché i docenti impegnati in questi progetti non sono necessariamente specialisti di lingua straniera, è essenziale trovare un modo di lavorare che consenta a tutti di esprimersi e di capire.

La parola è lo strumento fondamentale dell'insegnante... Le situazioni di inferiorità linguistica e psicologica possono essere causa di frustrazioni e gravi malintesi. Chi non padroneggia la lingua può essere messo in condizioni di dipendenza nei confronti di coloro che accettano di tradurre, di "farsi carico". Ma anche se tutti i partecipanti conoscono la lingua di lavoro, essi sono costretti a calarsi in un nuovo personaggio, devono ascoltarsi parlare la lingua straniera e accompagnare le parole con mimiche e gesti appropriati: si tratta insomma di immedesimarsi in un'altra identità e l'autenticità della parola può essere messa in dubbio. Nel nostro caso, l'abitudine a lavorare insieme, l'abitudine a (ri)conoscersi ha permesso di ridurre progressivamente le proprie paure, usando strategie verbali e non verbali per compensare o superare le inevitabili lacune linguistiche." (IC Marco Polo di Cardito - NA)

La comunicazione abbiamo anche visto non è quindi circoscrivibile alla lingua...ma questo sarebbe altro discorso che esula dalla nostra indagine.

"Le maggiori difficoltà, sono giunte dai diversi livelli di conoscenza delle lingue straniere da parte dei partecipanti, che hanno reso particolarmente faticosa, in alcuni momenti, la discussione di carattere progettuale strettamente tecnico didattico, e la scarsa padronanza del mezzo informatico, che ha reso in certi momenti veramente prezioso l'intervento del personale tecnico dei diversi istituti: tali difficoltà, specie quella di carattere linguistico, hanno tuttavia reso molto stimolanti gli incontri e vivaci e piacevoli le discussioni: gli ostacoli sono stati superati dal gruppo per merito delle doti di simpatia e di disponibilità al dialogo e all'adattamento di tutti i componenti" (L.S. N. Copernico di Udine).

...gli alunni

Gli alunni rappresentano al tempo stesso i primi beneficiari, dal punto di vista linguistico, dei progetti Comenius. Non soltanto i progetti linguistici, riservati agli alunni della secondaria (ultimo anno delle medie e superiori), contribuiscono a mettere lo studente o la studentessa, il bambino e la bambina, a contatto con le lingue, ma creano "l'ambiente favorevole all'apprendimento delle lingue" su cui molto insistono i documenti comunitari e in particolare il "Piano d'azione sulle lingue".

Tutti gli ordini di scuola sono investiti con modalità diverse dai progetti Comenius e in tutti

possiamo notare il valore determinante della ricaduta linguistica in termini di motivazione ad apprendere: "I bambini più grandi hanno scritto lettere ai loro coetanei inglesi e per loro è stata una grande soddisfazione sia poter scrivere lettere in un'altra lingua, usandola per una comunicazione vera e non simulata come durante l'insegnamento, che riuscire a comprendere dal contesto le nuove parole ed espressioni usate nelle risposte... lo stimolo della "concretezza" ha favorito la voglia di apprendere, migliorando la competenza linguistica, sia a livello orale che di comprensione scritta" (Circolo Didattico di Faenza).

Il progetto rappresenta anche l'occasione per l'avvicinamento a lingue diverse da quelle curricolari, capaci di favorire multilinguismo e migliore comprensione delle culture europee: "Grazie a questi contatti con allievi stranieri, i nostri alunni hanno acquisito una certa familiarità con la vita quotidiana e la lingua di questi paesi, utile anche perché nella nostra scuola ci sono molti romeni" (L.S. Parificato Volta di Bari).

Oppure utili per lo sviluppo di linguaggi "altri" che comunque consentano una comunicazione reale anche nel caso di bambini non in possesso delle competenze linguistiche necessarie allo sviluppo del progetto: "In particolare i bambini hanno lavorato, durante questo primo anno, in diversi modi sulla comunicazione visuale, utilizzando i media secondo le loro possibilità, l'età, le possibilità tecniche delle scuole e le abilità dello staff, con lo scopo di raccontare ai compagni europei qualcosa del loro mondo, della loro scuola, città, paese. Sono stati utilizzati quindi disegni, fotografie, cartelloni, brevi presentazioni, power point e brevi filmati" (VI CD di Padova).

Parallelamente, **questi progetti contribuiscono a mettere in luce le gravi lacune nella conoscenza delle lingue presenti nella scuola e in generale nella società italiana:** "i miei alunni-Comenius studiano inglese ormai da sette anni, ma non sono assolutamente in grado di sostenere una conversazione in quella lingua. Non so cosa si debba fare, forse intensificare gli scambi tra scuole di diversi paesi, anche rendendoli in qualche modo obbligatori, ma certo è una situazione che ci penalizza molto e ha reso molto più complicato lo svolgimento del progetto" (ITI Meucci di Roma).

Le difficoltà linguistiche certo non aiutano la partecipazione a Comenius né favoriscono la comunicazione tra gli alunni e il lavoro "insieme". La situazione si accentua quando sono implicate le famiglie che ospitano o partecipano alle riunioni internazionali, ma i racconti per lo più ci dicono che finora la comunicazione c'è stata e con soddisfazione di tutti come ci raccontano alcune scuole: "... nei progetti di scambio dove sono coinvolti gruppi di alunni, e rispettive famiglie, per i quali si attivano corsi base di lingua del paese partner, che inizialmente sono seguiti con partecipazione e che danno loro la possibilità di imparare una lingua giustificando la necessità, ma all'atto pratico la poca conoscenza della lingua non gli impedisce di comunicare e di saper stare insieme, soprattutto in famiglia. I risultati di queste esperienze, alla fine, sono sempre stati positivi e le difficoltà incontrate sono state ben altre, vedi per esempio il cibo, i ritmi di vita diversi, le nostalgie di casa o altro" (ISA di Pomezia).

Approfondiremo questo aspetto nella mobilità leggendo in particolare alcune pagine dei "diari di bordo"



La mobilità da sempre è stata oggetto delle attenzioni, dei programmi e delle azioni avviate a livello europeo. Tutti i programmi comunitari a cominciare da Socrates mettono l'accento su questo tema che inoltre è stato oggetto di uno specifico Piano di Azione - ["Piano d'azione della Commissione per le competenze e la mobilità"](#)⁸

La mobilità in Comenius

I progetti Comenius puntano a facilitare e finanziare diversi tipi di mobilità: degli studenti, dei dirigenti, degli insegnanti e di tutto il personale della scuola. Tale mobilità permette di conoscere da vicino altre realtà educative lavorando al loro interno, e di conoscere come si lavora e studia in altri contesti. Permette un confronto aperto che apre i propri orizzonti e libera dall'autoreferenzialità l'istituto scolastico.

Ogni tipo di mobilità ha poi una sua valenza peculiare per i soggetti coinvolti:

- Per i giovani significa scoprire nuovi orizzonti e nuove possibilità per il suo futuro, nuove relazioni, nuove culture da scoprire e apprezzare, riflettere meglio su se stessi.
- Per gli insegnanti significa un confronto didattico aperto fuori e dentro le mura della scuola, il lavoro insieme al collega.
- Per il Dirigente significa apertura, confronto e disponibilità maggiore verso questa progettualità, sostegno e appoggio al progetto stesso.

Uno degli obiettivi centrali che si attribuiscono alla mobilità è quello di promuovere maggiori competenze linguistiche e pertanto **il progetto Comenius significa, per tutti i soggetti coinvolti, anche, avvicinamento linguistico, ambiente favorevole all'apprendimento delle lingue, sensi-**

⁸ COM(2002)72 definitivo

bilizzazione alla diversità linguistica: “Potendo suggerire alcuni consigli in termini di “politica scolastica”, ritengo che queste esperienze siano da moltiplicare perché modificano l’atteggiamento comportamentale e l’autopercezione dei docenti, prima ancora che la didattica; modificano, o possono modificare il comportamento dei bambini (es. scrivere in inglese con uno scopo preciso) essere curiosi di bambini stranieri, crescere con il sentimento dell’Europa come patria comune” (Circolo Didattico di Faenza).

La mobilità delle scuole e degli studenti in Europa non nasce certo con i progetti europei. Già c'erano e ci sono ancora gli scambi di classi tra scuole europee; Socrates, Leonardo e anche Comenius sono venuti dopo e in qualche modo possiamo dire che le esperienze attuali abbiano raccolto questa eredità, offrendo nuove e maggiori opportunità in termini di organizzazione e di finanziamenti. La progettualità e la mobilità precedente non è scomparsa ma, spesso, continua accanto a Comenius e ne costituisce un ulteriore sviluppo e supporto.



Per la mobilità europea ci si avvale anche del sostegno delle amministrazioni locali e regionali che forniscono un contributo specifico per scambi di classi europee. Ma anche lì dove non ci sono contributi ci si organizza da soli, con l’ospitalità reciproca, il lavoro insieme a scuola, il coinvolgimento delle famiglie, di piccoli sponsor. Il più delle volte le scuole cercano di integrare - con fondi propri, fondi reperiti sul territorio, contributi delle famiglie, etc. - le risorse ottenute attraverso i progetti europei.

L’integrazione delle risorse economiche, insieme alle risorse umane messe in campo, permette a volte di giungere ad una progettualità europea diffusa all’interno della scuola, capace di **fare della dimensione europea dell’educazione uno dei cardini principali del Piano dell’offerta formativa.**

Molti racconti mettono l’accento sulle scarse risorse per la mobilità all’interno dei progetti scolastici e di sviluppo e in particolare per la mobilità degli alunni, che viene ridotta ad un massimo di 4 alunni in un anno. Risulta chiaro che una vera possibilità di interazione tra alunni è un elemento fondamentale per un progetto Comenius, a volte può essere di aiuto anche la “**mobilità virtuale**”. Certo gli studenti possono scambiarsi e-mail, oggetti, regali, mascotte (questo è lo stratagemma più usato o meglio più raccontato dalle scuole elementari).

“Un espediente interessante, che ha contribuito al coinvolgimento anche affettivo dei bambini è stato scegliere ogni paese una mascotte, un animaletto rappresentato da un pupazzo di peluche che appartiene alla scuola e avere una civetta messaggera (Igge è il suo nome), anch’essa un pupazzetto di peluche che viaggia tra un paese e l’altro portando il materiale spedito di volta in volta” (VI CD di Padova). Nei progetti Comenius, come possiamo vedere, oltre alle persone si muovono anche le cose: i materiali prodotti, le lettere, i messaggi, le osservazioni, i regali, le mascotte.



Nei racconti tutti mettono ripetutamente l'accento sulla **mobilità quale fattore principale all'interno del progetto** (ovviamente non si parla mai di mobilità individuale). Infatti ci si lamenta del fatto che il piccolo contributo dato dal progetto non permette una maggiore mobilità di docenti e alunni. Sono le visite preparatorie e gli incontri di progetto che permettono un reale scambio di informazioni, di metodologie, ...

“È stato di vitale importanza per la realizzazione del progetto che i partecipanti abbiano avuto la possibilità d'incontrarsi più volte nell'anno. Questo ha permesso al gruppo di osservare il funzionamento dello schema nelle varie scuole e di scambiarsi i buoni risultati. L'entusiasmo del gruppo ha mantenuto vivo il progetto” (IP Bolzano V - Gries1).

Attraverso i racconti, le scuole ci comunicano che è la conoscenza diretta a far cadere le barriere, a permettere di lavorare insieme, di condividere esperienze e percorsi, di elaborare strategie di intervento, imparare dall'altro, di conoscerlo veramente: la sua scuola il suo lavoro, le sue abitudini...È negli incontri di lavoro che scatta quella sensazione di familiarità...che permette una condivisione piena.

La mobilità nei progetti linguistici

Il racconto che segue sembra riproporre una vasta selezione degli elementi caratterizzanti i progetti linguistici: “il grande lavoro della professoressa 'brava', Il tentativo spesso frustrato di coinvolgere la scuola nel suo insieme, la motivazione e l'importanza del progetto per gli studenti e per i genitori, le difficoltà incontrate, le strategie, o meglio il far fronte alle mancanze con l'apporto personale ed economico del gruppo di coordinamento, dei genitori, la scarsa attenzione degli enti locali e infine comunque...L'entusiasmo, la gioia di avercela fatta, la condivisione del percorso con il collega belga, il riconoscimento dell'alunna...sì sicuramente ne vale la pena!”

La genesi del Progetto risale al novembre 2003, quando la nostra scuola fu invitata dall'Agenzia Socrates a partecipare ad un seminario di contatto organizzato dall'Agenzia Nazionale delle Fiandre presso il centro culturale di Alden Biesen, in Belgio. [...] Ottenuta l'approvazione, la comunicai ai colleghi durante un collegio dei Docenti, sperando di trovare adesioni al team di lavoro già costituito (quattro docenti di Inglese). La cosa più difficile è stata far capire ai colleghi che il Progetto non era nostro (del team) ma di tutto l'Istituto e che, anche se gli alunni che avrebbero partecipato allo scambio sarebbero stati solo 15, tutte le classi coinvolte avrebbero potuto contribuire in qualche modo. Le difficoltà sono sorte subito...a volte ci è sembrato di lottare contro i mulini a vento. Probabilmente la scuola non era pronta per un metodo di lavoro nuovo. Non siamo, infatti, riuscite a comunicare il concetto che le ore dedicate alle attività di ricerca, alle interviste, alla produzione dei materiali necessari per la realizzazione dei prodotti finali, fossero ore di scuola. Venivano, dai più, percepite come ore perse, in cui il 'programma' non si riusciva a svolgere... Gli alunni selezionati, tra i più meritevoli, venivano a loro volta penalizzati. Infatti, non si teneva conto del lavoro aggiuntivo che su di essi gravava (in particolare la frequenza al corso di lingua fiamminga, in orario pomeridiano), ma si pretendeva da loro molto di più perché “poi sarebbero stati 15 giorni in vacanza”.

“Vi ringrazio per l'opportunità che mi avete dato. Non credo che dimenticherò mai queste due settimane!” La stessa ragazza, che era stata in dubbio prima della partenza perché durante il soggiorno in Belgio si sarebbe sposato uno dei suoi fratelli, aveva comunque voluto partecipare dicendo: “Ho altri fratelli da festeggiare, questa invece sarà l'unica opportunità che avrò di fare una simile esperienza!”

Credo che frasi del genere ci ripaghino (senza retorica, lo credo davvero!) di due anni di lavoro faticoso e, a volte, scarsamente apprezzato dai colleghi.

Per quanto riguarda gli alunni, si sono verificati dei problemi. Alcuni di loro hanno infatti deciso di non partecipare alla seconda fase (e si sono fatti sostituire) non appena hanno saputo che avremmo svolto delle visite culturali. In linea di massima possiamo dire di aver trovato gli studenti della S@m poco interessati all'aspetto storico-artistico della visita (ma, ci chiediamo, cosa si aspettavano venendo a Roma??). Da questo punto di vista i nostri studenti hanno partecipato molto più attivamente.

Siamo dunque stati costretti a reperire fondi in altro modo. Abbiamo organizzato delle vendite di dolci nella scuola, abbiamo chiesto sovvenzioni agli enti locali (senza ottenerle) e ci siamo affidati alla buona volontà delle famiglie ospitanti. Pertanto gran parte della spesa è gravata sugli alunni (in particolare le uscite effettuate in Italia, che non erano coperte dal fondo erogato) e sui docenti ospitanti, che hanno dovuto provvedere non solo ai pasti, ai trasporti e all'alloggio dei colleghi, ma anche al buffet di accoglienza e ai gadget.

Lascio la conclusione ai colleghi belgi che hanno così commentato la riuscita del Progetto:

“Due indimenticabili settimane”, questa è stata la prima reazione degli alunni belgi che hanno partecipato allo scambio europeo Comenius “Marco Polo incontra Aloisius” dopo due favolose settimane a Monterotondo. Gli alunni hanno fatto tutto all'italiana; sono stati con le loro famiglie ospitanti ed hanno partecipato alla scuola e ai passatempi italiani. Affrontare differenze culturali e attraversare le barriere linguistiche (per essere sicuri che gli altri ti comprendano) era qualche cosa che gli studenti dovevano fare per “sopravvivere” a queste due settimane. Naturalmente, ci sono stati alcuni piccoli problemi dovuti a differenze linguistiche e culturali, ma comunque, impariamo sempre dai nostri errori. Uno dei principali obiettivi del progetto era che gli alunni conoscessero qualcosa di più di altre culture (e lingue). Come risultato, abbiamo imparato ad apprezzare di più l'uno la cultura dell'altro. E questo è certamente una cosa che questo Progetto Comenius ha ottenuto
Book-keeping teacher In Mortsel, Belgium (I.P.S.S.C.T. “ Marco Polo di Monterotondo - RM).

I diari di bordo

...delle scuole superiori

Uno strumento interessante, a volte utilizzato nei progetti linguistici per aiutare gli alunni a documentare l'esperienza dello scambio, sono i diari di bordo. Leggiamo direttamente dalle riflessioni degli studenti quale impatto abbia avuto su di loro la mobilità europea attraverso lo scambio. Così come nel caso del linguistico dell'Istituto d'Arte di Pomezia: “Scambi di idee e di proposte su come affrontare questa esperienza sono venuti soprattutto dagli studenti - che si sono sentiti protagonisti in primis - e da loro è venuto il suggerimento di vivere e raccontare questa esperienza attraverso un diario 'quotidiano' sia personale che collettivo...”

I diari di questi ragazzi sono una testimonianza forte di questa esperienza attraverso un racconto sincero, spassionato, trasparente e a volte ingenuo, pieno di sensazioni ed emozioni e di divertimento; si percepiscono gli sguardi, le espressioni, gli umori, le nostalgie, i disagi morali e psicologici, la contentezza di esserci...

All'arrivo...

“14:00... durante il tragitto per arrivare alla città, io e i miei nuovi amici ci siamo esercitati con lo

spagnolo. Abbiamo inoltre parlato delle nostre paure.

19:30: siamo giunti ad Ejea. Mi tremavano le gambe e mi sembrava come se non sapessi più parlare nessuna lingua. Scesi dal pullman i ragazzi spagnoli ci hanno salutato e penso che avranno capito che eravamo disorientati e "timidi", stavamo tutti vicini come cuccioli". Sara M. 2°B

"...durante la ricreazione è successa una cosa spiacevolissima, un gruppo di ragazzi spagnoli, circa venticinque, ci hanno preso di mira e ci hanno colpito molto violentemente a colpi di neve ed inoltre ci insultavano. Questo mi è molto dispiaciuto perché non credevo che tra giovani potessero accadere queste cose e mi è dispiaciuto vedere che nessuno li fermava o ci difendeva, anzi si univano a loro. CHE SONNO...stamattina mi sono svegliato molto presto perché dovevo fare le schede e il diario; fatti i "compiti"...ho visto che mancava ancora mezz'ora per arrivare alle 7.30 e allora mi sono rimesso a dormire. A scuola la mattinata l'ho passata bene, ho conosciuto nuovi ragazzi e ho notato che ho perfezionato lo spagnolo da quando sono qui." Christian S. 2°B

"Oggi a scuola ho avuto una giornata piena di lezioni di materie diverse: molto bella è stata la lezione di musica. Abbiamo ascoltato musica classica. Molto rilassante ed interessante..." Roberta G.M. 3°D

"Le lezioni previste per questa mattina sono le seguenti: aula di Ramon y Cajal, plastica, musica, educazione fisica, greco e latino e un'altra ora di plastica. Non è stata una giornata molto piena, per questo nella biblioteca abbiamo lavorato molto per il progetto". Veronica F. 2°B

Nei loro diari queste studentesse dell'Istituto d'arte, inaspettatamente, ci raccontano come abbiano partecipato, attivamente e con grande piacere, a lezioni di greco, latino, di musica... tutte materie a loro sconosciute. Possiamo anche notare che, quando parlano delle loro relazioni con i compagni spagnoli e della loro partecipazione alle lezioni a scuola, mai emerge il problema della lingua.

"...devo ammettere che con la lingua spagnola ora va molto meglio rispetto a prima e mi rimane anche difficile parlare l'italiano." Monica B. 3°D

"Dopo la lezione di plastica siamo andati tutti nell'aula d'informatica per iniziare il lavoro al progetto europeo... e dopo sono andato a fare biologia e mi sono divertito molto sentendo le spiegazioni che ci dava la professoressa riguardo le rocce e la loro consistenza; mi è piaciuto molto quando ci ha fatto osservare l'effervescenza delle rocce a contatto con dell'acqua acida." Andrea M. 2°B

"...oramai la vergogna dei primi giorni è passata e le cose vanno sempre meglio. Barbara, la ragazza che mi ospita, è molto carina e simpatica; anche se siamo di nazionalità diverse, la pensiamo allo stesso modo su molte cose e sono contenta di essere capitata con lei e la sua famiglia perché sono tutti gentili e cordiali. Tutto ciò che ho visto mi affascina molto di più rispetto a quello che ho visto durante le gite di istruzione con la scuola. Perché? Perché capisco ogni piccola cosa che vedo; è bello poter guardare le cose e sapere perfettamente perché sono state fatte e qual'è il loro significato simbolico. Con questo progetto ho avuto la fortuna di vedere dal vivo tutto quello che molte altre persone possono vedere solo in un'immagine su un libro, immagine che non trasmette assolutamente la bellezza e la straordinarietà dell'opera". Sara S. 3°A

È stato particolarmente difficile dover selezionare "pezzi" di diario: tutti i diari nella loro interezza meritavano di essere letti, in ogni pagina, in ogni frase c'era qualcosa di "importante". L'onestà e la freschezza, l'immediatezza del racconto aiutano ad immergerci, permettono di capire cose molto semplici, riportano alla luce le fragilità, l'impetuosità, la scoperta, l'impegno, i sentimenti, le aperture e le chiusure. Attraverso il loro rivelare, a se stessi innanzi tutto, cosa stia succedendo anche noi partecipiamo. Ci aprono il loro mon-

do, ci comunicano i mille pensieri quotidiani e le “conquiste” realizzate dentro uno scambio Comenius.
...della scuola primaria

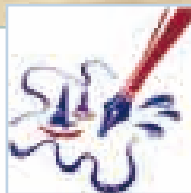
Anche i diari di bordo di queste bambine delle elementari aiutano a comprendere le sensazioni, le scoperte, le paure e gli entusiasmi che affiorano dentro il progetto. Quello che possiamo invece solo immaginare è la grande fatica e lo spirito europeo con cui insegnanti, famiglie e bambine hanno affrontato uno scambio all'interno di un progetto scolastico Comenius, scambio non supportato finanziariamente dal progetto.

“Alle frontiere ci hanno chiesto il lasciapassare, poi siamo arrivate all'albergo delle maestre. Quando ho visto la colazione mi hanno colpito i wurstel e la frittata! Verso sera siamo andati a vedere la scuola che è molto grande, forse anche più grande della nostra, lì ci aspettavano le famiglie che ci hanno accolto con grande piacere ed abbiamo passato una settimana con loro. Questa accogliente famiglia mi ha fatto uscire un po' la sera, mi hanno portata a vedere il confine ITALIA-SLOVENIA dove io ho fatto una foto, poi siamo andati a vedere il famoso ponte di Solkan. Ho visto anche il Casinò e ci sono entrata! La sera successiva mi hanno portata da alcuni parenti che avevano molti animali da fattoria, capre, mucche, uccellini, gatti, cani, maiali e conigli. Durante il giorno andavo a scuola con Eva, la bambina che mi ospitava, alla rappresentazione per i partner europei ho rivisto Claudia e David, abbiamo passato tutti questi giorni insieme. La scuola era molto bella, con molte sale, i banchi adatti all'altezza dei bambini con dei ganci per appendere gli zaini, ma la cosa che mi ha colpita di più è stato quando ho visitato le classi dell'asilo; c'era persino il letto per far riposare i bambini il pomeriggio!”
Beatrice classe 5° I C.D. Maffi Roma

“Oggi i genitori di Blaze mi hanno svegliato alle ore 6,45 ed ero molto stanca, perché io di solito mi sveglio alle 7,30. A scuola...abbiamo fatto la lezione di lingua Italiana, dove se volevamo potevamo fare una descrizione su Solkan, la loro città. Quando abbiamo finito, abbiamo letto la nostra descrizione alla maestra, e ci hanno fatto un applauso perché avevamo fatto una descrizione molto bella. Quando mi hanno fatto l'applauso sono stata molto contenta e felice e mi sono emozionata. Dopo l'ora di lingua c'è stata l'ora di disegno, dove si doveva disegnare un gioco che ti era piaciuto di più tra quelli del luna park. ...Durante questa lezione io, Beatrice e David abbiamo fatto un disegno a mosaico molto carino. Poi siamo andati alla sala del computer insieme ai bambini che ci hanno ospitato per fare un lavoro che riguardava il progetto Comenius. Finito il disegno al computer, siamo andati a mensa a mangiare. La mensa è diversa dalla nostra, perché si poteva scegliere tra tante cose buone e le prendevi da sola.”
Claudia classe 5° I C.D. Maffi, Roma



Un discorso specifico merita di essere l'uso delle TIC all'interno dei progetti costituiscono il nucleo centrale, in altri



fatto per i prodotti web e in generale per Comenius. In molti progetti queste ne sono invece soltanto citate.

In questo capitolo vorremmo tentare di illustrare e riassumere come le TIC vengano applicate all'interno dei progetti Comenius. In alcune realtà le TIC permeano ogni fase del progetto, per altre il loro uso risulta circoscritto solo ad alcune fasi ed azioni specifiche, in nessun caso sono assenti del tutto.

Le TIC entrano sempre prepotentemente nel progetto, tendono a modificarlo, ad introdurre elementi nuovi, spesso non previsti. Ci si vede obbligati ad un diverso modo di strutturare la comunicazione interna ed esterna con, per esempio, una maggiore attenzione alla grafica e ai colori, la ricerca della sinteticità, la costruzione di mappe concettuali, l'uso di una struttura ipertestuale... Le TIC quindi impongono anche un modo diverso di lavorare e collaborare nella classe e fuori, favoriscono il lavoro in equipe, evidenziano la necessità di conoscenze e capacità diverse: espositive, grafiche, informatiche, linguistiche...e spingono a metterle in comune.

Credo occorra ricordare che **l'uso delle TIC ha rappresentato un elemento ricorrente nelle indicazioni della Commissione Europea**, nella formulazione del programma Socrates e negli "inviti a presentare proposte" in tutti gli anni coperti dalla presente indagine: "Particolare importanza sarà accordata ad un'ampia gamma di attività intese ad allargare il campo dell'istruzione anche alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e a sfruttare appieno le potenzialità di tali tecnologie al fine di migliorare la qualità e di stimolare l'innovazione nell'istruzione." (Invito generale a presentare proposte 2002).

Questi inviti sembra siano stati raccolti dalla maggioranza delle scuole: "Innanzitutto, essendo l'obiettivo primario quello di implementare l'uso delle ICT nella prassi quotidiana sia di studenti sia di insegnanti, i prodotti sono di tipo multimediale, vengono pubblicati su un sito web comune fornito dalla rete scolastica (www.eun.org) e attivato dall'anno 2003/04" (IC Ten. G. Corna Pellegrini, BS).

In questo settore e in quello delle lingue si possono evidenziare alcuni dei cambiamenti più profondi prodotti dai progetti Comenius all'interno delle scuole e del fare scuola. Questo perché rappresentano gli strumenti di base, quelli che erano in altri tempi calamaio e penna, di cui in qualche modo ci si deve appropriare per poter realizzare un Comenius.

In questi progetti la comunicazione è ovviamente l'elemento primo ed è una comunicazione a distanza e in lingua. Tutti i coordinatori di progetto sottolineano l'importanza delle lingue e del laboratorio informatico. Molti insegnanti si avvicinano per la prima volta attraverso questo progetto alle nuove tecnologie, come si evince dall'avvio di corsi all'interno della scuola per l'uso degli strumenti informatici: corsi ECDL, per la grafica per il video e la fotografia..., per l'uso di programmi specifici, corsi per apprendere linguaggi per la realizzazione di siti web e portali interattivi HTML o ASP, tra gli altri quello realizzato dall'Istituto Calamandrei di Roma: “si è svolto il lavoro congiunto a distanza e i nostri studenti hanno seguito un corso specifico su HTML, considerato propedeutico al lavoro successivo...[con un]Follow-up del corso su ASP tenuto dagli insegnanti italiani” (Calamandrei di Roma).

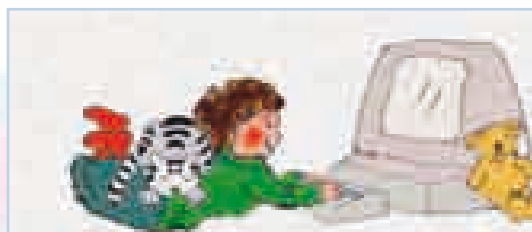
Ci accorgiamo che anche l'approccio risulta molto diversificato, spesso si chiede aiuto all'insegnante già navigato e navigatore, interno alla scuola; nelle scuole primarie spesso sono i papà che si rendono disponibili, oppure si fa ricorso al partenariato stesso, per cui un professore dell'altra scuola partner si presta a formare i suoi colleghi o a svolgere i compiti più difficili, che consentono poi una fluida comunicazione e diffusione del progetto. Alcuni esempi di racconto lo dimostrano: “[il] 2° referente, esperto in informatica...ha reso possibile la realizzazione di tutti i lavori su CD, fiche, loghi creati appositamente per gli incontri avuti in Sicilia...” (CD Falcone San Giovanni La Punta - CT) “...La Preside del “Liceul de Informatica” e due insegnanti ci fanno visita e tengono lezioni di matematica e di informatica ai nostri alunni” (SMS di Viadana - MN).

“Fortunatamente il collega tedesco si è offerto di occuparsi del sito anche al posto nostro...la scuola non ha il sito, ma le cose cambieranno presto...grazie ad un prossimo eventuale progetto” (SMS Frattini-Barbieri di Legnago - VR).

A volte sono gli studenti, in particolare nelle scuole superiori, a trasformarsi in tutor degli insegnanti e dei propri compagni, secondo il modello della *peer education*. Questo consente anche una costante interazione e trasformazione del ruolo docente, come testimoniano alcuni racconti: “L'utilizzo delle TIC, uno degli elementi chiave del Progetto, ha poi contribuito a *stravolgere* il ruolo dell'insegnante che da *dispenser of knowledge* ha assunto il ruolo di *facilitatore*” (CD Maffi di Roma).

Spesso l'esperto non basta perché le attrezzature sono assenti nella scuola o non disponibili per il progetto. Ecco allora che se ne chiede l'accesso, laddove il laboratorio di informatica esiste ma è negato al progetto.

Anche per gli studenti spesso risulta una novità assoluta, specialmente nella scuola primaria, un approccio a questi strumenti e il loro uso per la creazione e la comunicazione. Ecco un esempio di utilizzo delle TIC all'interno del progetto: *Question of the week*. A turno, ciascuna delle otto scuole coinvolte, esprime una domanda che stimoli la conoscenza reciproca tra i partner. Sono domande poste dagli alunni su elementi della cultura e della vita quotidiana (festività, vita scolastica, tradizioni,...). Ogni scuola fornisce la propria risposta, in inglese. Domande e risposte vengono aggiornate costantemente sul sito europeo, per essere accessibili immediatamente. Gli alunni hanno ac-



quisito confidenza nella navigazione, consultando personalmente, e con i genitori, le risposte, che sono presentate anche nella versione italiana. [...] Periodicamente, nel laboratorio multimediale, gli alunni effettuano la navigazione del sito on-line per verificarne gli aggiornamenti, sotto la supervisione di un insegnante”(IC A. Gramsci di Lodi Vecchio - LO).

La comunicazione, e in particolare la condivisione, anche a distanza, sono un tratto caratteristico di questi progetti. Laddove la condivisione del lavoro, delle responsabilità e dei prodotti, hanno assunto una valenza specifica, c'è stato sviluppo e continuità anche a progetto ultimato. In sintesi, il prodotto non può essere che pensato come frutto di un processo condiviso e pertanto costruito insieme, a volte solo a distanza, attraverso l'uso delle TIC. Come possiamo leggere dal racconto del Circolo didattico Maffi, il sito del loro progetto è stato concepito da subito come un prodotto da mostrare in progress, aperto al contributo di tutti e strumento di condivisione e disseminazione: “Il vedere pubblicati i propri lavori immediatamente sul sito del progetto è stato senza dubbio autograticificante e automotivante per i bambini, gli insegnanti e i genitori. Questi ultimi hanno molto apprezzato la possibilità di seguire il progetto come “work in progress” attraverso le pagine del sito web.” (I° CD Maffi di Roma). Navigando all'interno del sito di questo progetto possiamo anche vedere, come in molti altri, che il sito viene impostato, completato e attivato già nel primo anno di progetto, per poi procedere con integrazioni e modifiche negli anni successivi. Il sito si presenta al tempo stesso professionale, di facile lettura e amichevole. La grafica utilizzata è quella realizzata dagli stessi bambini e quindi a loro vicina e comprensibile. L'immagine di apertura è quella della classe e ci guida da subito a conoscere e a leggere cosa i bambini realizzano nelle loro aule trasformatesi in laboratorio.



SITO AL I° ANNO DI PROGETTO

SITO AL II° ANNO DI PROGETTO



(Primo Circolo Didattico Maffi di Roma)

SITO AL III° ANNO DI PROGETTO



“Il prodotto finale più significativo del secondo anno è il sito web (Igge.info) dove sono state pubblicati durante tutto l'anno i lavori delle scuole e dove viene documentato tutto il processo seguito per la realizzazione del progetto.

Il sito rappresenta la possibilità di comunicare, di partecipare, di lavorare insieme in modo interdisciplinare, multiculturale, stimolando l'uso dei diversi linguaggi.

È inoltre consultabile da chiunque e permette perciò una ampia diffusione di ciò che viene prodotto dai bambini, fra l'altro viene spesso visitato anche dai genitori che possono così seguire da vicino lo svolgersi del progetto” (VI CD di Padova).

Come abbiamo già visto le scuole scrivono storie insieme a distanza e la tecnologia le aiuta: “dal 14 al 18 maggio tutte le scuole partner hanno collaborato tramite il sito alla costruzione di una storia (Heidi, il porcellino d'India) che ha visto anche la partecipazione di scuole di altri paesi esterni al progetto (Australia, Slovenia, Romania, Turchia, Svezia, Finlandia) che hanno potuto, proprio grazie al sito web, conoscere la storia e inviare commenti e contributi” (VI CD di Padova).

Nella maggior parte dei siti da noi visitati esiste una realtà non altrettanto positiva. Non tutti i siti web dei progetti sono come quelli qui esaminati e non tutti i progetti realizzano un sito web. Nella nostra navigazione all'interno della rete spesso ci siamo trovati a ricercare siti di progetto indicati dai racconti ma in realtà già chiusi o inaccessibili. Abbiamo trovato siti iniziati e mai continuati. In molti siti le informazioni sul progetto si limitavano alla pubblicazione del progetto stesso o delle foto degli incontri di progetto o dello scambio.

Non molte scuole hanno centrato la loro attività sulle nuove tecnologie, molte le hanno usate solo per le comunicazioni a distanza, altre le hanno adottate quale principale strumento per la diffusione del progetto e dei prodotti realizzati.



I prodotti

In questo caso quello che ci interessa non è tanto una rassegna di tutti i **prodotti realizzati all'interno dei progetti Comenius. Questi sono molti e di vario tipo**, si va dai documenti e dai racconti cartacei alle pagine web, dai power point di presentazione del lavoro svolto a quelli realizzati direttamente dai bambini della primaria...e ancora video, foto, manifesti, depliant, newsletter, magazine, locandine, striscioni, quadri, sculture, canzoni, sinfonie...rappresentazioni teatrali, oggetti artistici realizzati con materiali diversi: ceramica, stoffa o materiale riciclato. Sono stati anche realizzati strumenti elettronici e meccanici, ricerche scientifiche, indagini storiche ed economiche, studi ambientali, analisi di laboratorio...Quello comunque che possiamo leggere attraverso tutti questi prodotti è **l'infinita fantasia delle scuole, delle maestre, dei/delle docenti, delle alunne e degli alunni. Possiamo vedere anche l'abilità delle scolaresche nel saper applicare le conoscenze acquisite a scuola nella realizzazione del prodotto.**

Ci sono anche prodotti fantasiosi: la costruzione di un ponte, libri e mostre sul carnevale, di un musical, la realizzazione di borse per la spesa, striscioni da 50 metri, murales, pannelli solari, del vino dell'amicizia oppure di fumetti, come quelli realizzati dagli alunni della scuola media Marconi di Torino: "Durante



l'anno scolastico gli allievi hanno realizzato, insieme agli insegnanti di scienze e disegno, nelle ore curricolari o in compresenza, fumetti in varie lingue sulle tematiche del risparmio energetico, inviandoli poi ai colleghi belgi per la mostra itinerante che è esposta, per un determinato periodo, nelle scuole di ogni Paese... Questa mostra comprende tutti i lavori di vario livello (manifesti, oggetti con



materiale riciclato...). Hanno anche prodotto un glossario riguardante l'energia...

I ragazzi hanno disegnato loghi riguardanti il risparmio energetico; uno dei nostri è stato il più votato nelle scuole degli altri Paesi partecipanti, per cui è diventato il logo ufficiale del progetto. In questo ultimo anno abbiamo prodotto opuscoli fatti dai ragazzi contenenti informazioni e consigli su come si possa usare l'energia in modo più economico (SMS "G.Marconi" di Torino).

Questo è soltanto uno dei tanti esempi della grande capacità di produrre delle scuole, della quantità e varietà di quanto realizzato, dell'eccellenza dei prodotti.

Tra i prodotti realizzati dalle scuole superiori alcuni tendono a far emergere e valorizzare la specificità degli istituti coinvolti ad esempio scuole tecniche che realizzano apparecchiature elettroniche: "La progettazione dell'apparecchiatura da costruire occupò interamente il primo anno e la prima parte del secondo: era necessario capire quali competenze didattiche e professionali erano in campo nelle varie scuole e come sfruttarle appieno senza fughe in avanti, cosa non facile visti i diversi approcci, più teorici quelli dell'Italia e della Repubblica Ceca, più operativi quelli di Polonia e soprattutto Belgio. Fu deciso di costruire un sistema di controllo per schede elettroniche, combinando assieme applicazioni di pneumatica, di robotica, di elettronica e di informatica" (ITIS Volterra di Ancona).

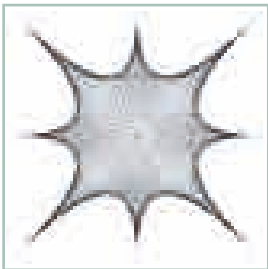
Troviamo anche scuole come quella di Abano Terme che insieme ad altre due scuole site in località termali realizzano spettacoli sul tema dello zolfo: "...È stato preparato e realizzato un Musical internazionale in lingua tedesca che ha avuto come tema lo zolfo, componente dell'acqua termale che unisce le tre località..." (I. C. di Abano Terme - PD)

Il prodotto come esito di processo

Il realtà, in questi progetti il prodotto non vale tanto in se stesso e nella sua qualità intrinseca ma in quanto risultato di un processo, di un lavoro didattico specifico, di una collaborazione all'interno della classe o di gruppi di lavoro con altre classi e gruppi di altre realtà europee, di un modo alternativo di sviluppo delle attività curricolari, come ci raccontano le scuole: "Le attività svolte hanno consentito ai bambini di superare la realtà della singola classe, per lavorare non soltanto a classi aperte, ma con l'intera scuola, cooperando con compagni e insegnanti di quasi tutte le classi...". O anche come collegamento con l'esterno, con gli enti e associazioni locali che supportano le scuole nelle loro attività: "la realizzazione dello spettacolo è stata supportata da un forte coinvolgimento degli Enti Locali, che hanno provveduto a finanziare in parte il progetto, dalle associazioni culturali presenti nel territorio, che hanno partecipato ai lavori con il loro intervento diretto nelle classi, e da un gruppo di genitori, che hanno lavorato al progetto, secondo diverse competenze" (CD di Bogliasco).

Anche le **famiglie** aiutano lo sviluppo dei progetti. Nonni e genitori del Circolo di Bollate offrono il loro contributo nel processo di elaborazione delle attività di ricerca: “Un ruolo importante in questa fase del progetto l'hanno avuto nonni e genitori che, con gli insegnanti, hanno guidato gli alunni a raccogliere, catalogare, analizzare ed interpretare tutto ciò che riguardava quel periodo”.

Il prodotto non sempre si traduce solo in oggetto concreto. Il processo stesso produce esiti ed effetti in termini di **motivazione, di relazionalità, di superamento di pregiudizi, miglioramento delle proprie conoscenze, definizione e applicazione di nuove metodologie didattiche... che si possono considerare i prodotti immateriali e non tangibili del progetto.** Ci sono poi prodotti che intervengono direttamente nella didattica, che producono o puntano a produrre cambiamenti e miglioramenti: materiali utili per l'insegnamento in diverse materie, sia per la formazione degli insegnanti che per l'apprendimento degli alunni (dalle lingue alla geografia, dalla matematica alla musica): “È stato realizzato un quaderno operativo di matematica che ha coinvolto le insegnanti in un percorso di ricerca-azione per la produzione di schede operative...” (DD I Circolo di Francavilla al Mare).



Qui di seguito riportiamo un esempio di prodotti realizzati per l'insegnamento della matematica e delle scienze già a partire dalla scuola dell'infanzia. Le scuole impegnate in questo progetto hanno potuto usufruire della collaborazione/formazione di un professore del Dipartimento di Fisica, Università Federico II di Napoli, partner associato al progetto Comenius, e coordinatore didattico de "La città della Scienza" sempre di Napoli. “Il tema centrale è stato lo studio delle trasformazioni geometriche, a partire dall'osservazione della fenomenologia quotidiana” (ombre del sole e di una sorgente “puntiforme”).

Restando nell'ottica dell'integrazione tra matematica e scienze, e quindi tra osservazione fenomenologica ed interpretazione scientifica, si è spostato l'accento su attività di scienze. Sono stati scelti due temi: i fenomeni elettrici e l'alimentazione...(SMS Colletti di Treviso)

Prodotti che alimentano processi del progetto



La diffusione, il monitoraggio e la valutazione

Il prodotto risulta spesso funzionale alle diverse esigenze del progetto, diventa tutt'uno con questo e risulta difficile distinguerlo da altri elementi progettuali. Per esempio moltissimi hanno realizzato pagine web per la presentazione del progetto e la diffusione dei risultati e allora è prodotto ma al tempo stesso è strumento per la diffusione, per dare pubblicità al progetto realizzato. E così ancora i depliant, le

locandine, i video, i power point, le penne con il logo del progetto, oppure le magliette... All'interno dei progetti europei analizzati sono stati prodotti anche molti strumenti per il monitoraggio e la valutazione del progetto: questionari, schede di rilevazione, grafici. Questi materiali rappresentano anche delle risorse utilizzabili da altri. Si parlerà più diffusamente del tema nel capitolo specifico dedicato al monitoraggio e valutazione.

La circolarità del processo

Uno dei prodotti più interessanti per comprendere i processi attivati dai progetti è rappresentato dalle **storie itineranti** sviluppate dalle scuole elementari. Esse rappresentano una forma di lavoro comune immediatamente percepibile da tutti. Al tempo stesso implicano un grosso lavoro organizzativo e di comunicazione nonché un ampio uso di tutte le lingue del partenariato. Non è facile neppure capire quando una scuola termina la sua parte e passa il testimone all'altra. Chi inizia dà la sua impronta, ma non può stabilire né prevedere quali altri sviluppi la storia potrà assumere nell'altra scuola, continuità, cambi di direzione, ribaltamenti. Alla fine la storia sarà realmente di tutti e tutti sono disposti ad accettare l'interpretazione diversa che l'altro ha voluto dare. La scuola media Marconi di Torino ha realizzato una di queste storie itineranti: "...far scrivere ai ragazzi un racconto riguardante una crisi energetica. La storia si deve svolgere in ogni paese partecipante, in totale 6 capitoli. Ha cominciato il Belgio e poi di seguito la nostra scuola. Il filo conduttore deve essere conosciuto da tutti, affinché ogni scuola possa lavorare al suo capitolo. Ogni capitolo deve comprendere circa 1000 parole. Noi abbiamo ricevuto da poco il primo capitolo, in inglese, e da subito la mia partner ha iniziato a lavorare con i ragazzi; essi dovranno scrivere il loro capitolo in italiano e poi tradurlo sia in inglese che in francese, con l'aiuto dei loro insegnanti" (SMS G. Marconi di Torino).

Quando il prodotto sviluppa l'autonomia dello studente

La costruzione del progetto e dei suoi prodotti offre un'occasione privilegiata per l'esercizio della democrazia partecipativa a scuola e ciò emerge in particolare dal racconto dell'IIS Romani di Casalmaggiore: "Secondo i principi che sono alla base della peer education stessa, gli studenti stanno lavorando 'da soli', senza che gli adulti scelgano al posto loro. I pari che sono stati formati durante il secondo anno, dimostrano nell'organizzazione pratica di aver acquisito le competenze sociali necessarie per aiutare gli altri, le nozioni utili per affermare i propri diritti di cittadinanza e la capacità di rispettare i propri doveri di cittadini. Essi hanno scelto un argomento di interesse comune sul quale lavorare per organizzare una rappresentazione teatrale su Pinocchio e la sua attualità" (I.I.S. G. Romani di Casalmaggiore- Cremona)

La realizzazione del prodotto

Le scuole ci raccontano anche come hanno organizzato il lavoro nel partenariato e all'interno della scuola per poter realizzare i prodotti concordati: "Tutto il materiale didattico prodotto nelle varie classi viene archiviato attraverso pagine web, CD, DVD, fotografie... Durante gli incontri del gruppo di progetto, ogni insegnante consegna al referente il materiale che ritiene opportuno documentare attraverso: la scheda di progetto compilata in ogni sua parte e immagini o scritti. Il referente di progetto trasforma il materiale in pagine web o organizza le fotografie e/o altro in presentazioni Power Point, utili per far condividere l'esperienza all'intero Collegio dei Docenti. A tutti i colleghi viene data la possibilità di venire a conoscenza dei lavori svolti attraverso varie modalità, idonee a tutti: cd, album fotografici, raccolta cartacea delle esperienze... Vengono anche scritte comunicazioni ai genitori che vengono costantemente aggiornati sull'andamento dei lavori, vengono predisposti articoli per il giornale scolastico o territoriale, esiste una documentazione per il sito della scuola e per l'archivio dell'Agenzia Socrates. Alcune insegnanti hanno anche elaborato con i propri alunni un cd contenente tutto quanto ed è stato prodotto, per mantenere memoria dell'esperienza" (IC Giovanni XXIII di Cusano Milanino).

Nella già citata scuola Maffi di Roma bambini e insegnanti lavorano insieme in orario scolastico e tutte le attività sono realizzate all'interno della programmazione didattica: "Tutte le attività programmate, e quindi i "prodotti/output" attesi sono realizzati dai bambini delle classi coinvolte nel progetto (8) sotto la guida e il coordinamento degli insegnanti di classe. Tra i 7 partner, ogni classe, a seconda dell'età dei bambini, delle competenze e "vocazione" della scuola stessa, utilizza strategie differenti di realizzazione della medesima attività" (1° CD Maffi di Roma).

Ci sono scuole dove: "nelle attività extracurricolari del tempo prolungato è stato costituito un 'laboratorio Comenius', a classi verticali, che ha realizzato e socializzato all'interno dell'Istituto il progetto didattico, concordato dai docenti negli appositi incontri annuali" (IC Claps di Lagopesole - PZ).

La dimensione del "fare"

Parlare di prodotti ci porta anche a riflettere sullo sviluppo delle attività e della metodologia laboratoriale nelle scuole impegnate nel progetto Comenius.

La maggior parte dei racconti, in particolare quelli delle scuole primarie, mettono in evidenza **l'importanza del fare per gli alunni di questa fascia d'età e la funzione del fare insieme**: "... il fare insieme qualcosa, realizzare un prodotto comune, diventa un modo immediato per mettere al centro della didattica il fare e il condividere nel fare. Quanto realizzato comunica in sé tutto quello che contiene al suo interno, non si scambiano parole ma realizzazioni, attività, processi" (CD di Castrezzato - BS).

Quindi quello che realmente è scambiabile sono solo apparentemente le parole, ma in realtà è ciò che concretamente si fa, che si sta facendo, che si sa fare!

"Gli alunni hanno avuto modo di vedere, toccare e confrontare i prodotti realizzati da alunni molto lontani da loro, ma che stanno facendo le loro stesse cose... e abbiamo avuto la soddisfazione di vedere i bambini inglesi lavorare la creta come i loro insegnanti avevano visto fare a noi a Faenza" (CD di Faenza).

Quando il "fare" acquista altrettanta dignità e importanza, del "sapere", allora finalmente ci si accorge della necessità di avere strumenti e luoghi dove il "fare" diventa possibile.

All'interno dei progetti Comenius emerge con tutta la sua forza la scuola laboratorio. Anche lì dove i laboratori prima non esistono, vengono inventati o richiesti. Ci si accorge, spesso per la prima volta, della loro assenza e della loro indispensabilità nella scuola. Ecco allora gli insegnanti raccontarci delle lotte avviate all'interno dei loro istituti per conquistarsi un posto nel laboratorio di informatica, per far sistemare le postazioni, per avere una connessione Internet efficiente.

Il laboratorio diventa per la maggior parte dei progetti Comenius lo spazio centrale, il focus; è la prima grande innovazione o modificazione dell'attività didattica percepibile, e avviene in modo naturale, al punto che non sempre i partecipanti ne sono pienamente coscienti. Avviene per rispondere ad esigenze poste dal progetto (il comunicare via e-mail con i partner, il sito web, la ricerca o il forum on line), il realizzare qualcosa (il disegno, il video, la rappresentazione teatrale, la musica, una lettera, una maschera...) che possa essere scambiata o condivisa. A quel punto il laboratorio è proprio necessario, indispensabile. Alcuni racconti ci dicono che una loro grande conquista è stata il poter disporre del laboratorio per alcune ore a settimana: "gli spazi previsti sono quelli dei laboratori, biblioteche, aule multimediali, di cui ogni istituzione dispone: i materiali usati sono quelli in dotazione nei laboratori..." (IC E. De Amicis di Randazzo - CT).

“Nel periodo di massimo impegno del lavoro degli studenti per il progetto, questi hanno avuto la priorità nell'uso della sala computer e le attività didattiche sono state adattate a quelle del progetto [...] Tutte le specifiche attività delle riunioni hanno avuto luogo nelle sedi dei partner e particolarmente nel laboratorio di Informatica. Così abbiamo lavorato nell'ambiente virtuale CETE ed abbiamo preso confidenza con gli strumenti per comunicare, dare e ricevere informazioni e materiali e lavorare in un modo collaborativo” (LS Parificato A Volta di Bari).

“Gli alunni si dimostrano motivati, perché le attività proposte sono di tipo operativo (realizzazione di cartelloni, di CD, uso del laboratorio di informatica, visite di istruzione) e perché tutto si svolge a scuola, con lavori di gruppo” (SMS di Viadana - MN).

La dimensione del “fuori”

Il laboratorio: di musica, di teatro, di fisica, di chimica, di ambiente, di ceramica, di informatica, di storia, di letteratura... Leggendo i racconti ci si accorge che i progetti Comenius usano in modo rilevante “il laboratorio”. **E poi il laboratorio sul territorio con il coinvolgimento dell'esterno: delle aziende, delle associazioni, per fare nella strada, nei parchi.**

Nei numerosi progetti che riguardano il patrimonio culturale, l'interculturalità, l'ambiente, le associazioni culturali offrono spazi e strumenti per favorire l'operatività di alunne e alunni. È il laboratorio, non importa se sia un piccolo o grande spazio, se sia attrezzatissimo o meno, il luogo dove si sperimentano approcci metodologici quali il lavoro di gruppo e l'apprendimento tra pari, elementi che non possono essere disgiunti e costituiscono il nerbo dei progetti Comenius.

Per quanto emerge dai racconti, è la scuola primaria il luogo dove questi elementi risultano spesso più visibili e meglio compresi, a testimonianza, forse, della maggiore attenzione ai processi di apprendimento e alle metodologie didattiche in questo ordine di scuola. Ci racconta il 5° Circolo

Faenza: “Questa iniziativa è risultata essere interessante ed adeguata alla scuola primaria, perché ha offerto l'unico livello di scambio *vero* al quale i bambini di tale fascia di età possono avere accesso attraverso la scuola. Inoltre, la concretezza dei materiali prodotti e ricevuti è particolarmente adatta ad una fascia di età in cui il *fare* è la base su cui si poggia il *capire* ed *imparare*” (5° CD di Faenza).



E come il CD Maffi ci aiuta a comprendere meglio l'impatto sulla didattica: “I bambini hanno migliorato le proprie abilità di *problem solving*, le abilità di tipo sociale e prosociale. Hanno appreso a condividere intenti, obiettivi, valori ma anche le risorse e gli strumenti necessari allo svolgimento e alla realizzazione dei lavori. Lavorando in gruppo hanno migliorato il proprio senso di responsabilità comprendendo quanto strategico fosse il proprio ruolo e quale apporto desse per il successo di tutto il gruppo” (CD Maffi di Roma).



Dalla lettura dei racconti **non emergono, con la stessa attenzione che i coordinatori hanno posto ad altri elementi del progetto, le modalità e i contenuti del monitoraggio e della valutazione.** Non si evince, cioè, se la valutazione sia stata vista come un elemento chiave del percorso, incluso nella pianificazione del progetto al pari di tutte le altre attività, se ad essa sia stato riservato uno spazio-tempo ben definito per riflettere su quanto è stato fatto e su quanto va rivisto e migliorato per il pieno raggiungimento degli obiettivi o per la loro modifica al momento della loro realizzazione. Non vengono generalmente espressi gli obiettivi della valutazione, né definiti gli indicatori o delineato con chiarezza l'impianto per testimoniarne la realizzazione.

Ciò non significa che nei racconti non si faccia riferimento, così come era stato da noi richiesto ai coordinatori, al monitoraggio e alla valutazione. **Ma si tratta in molti casi di riferimenti abbastanza sommari relativi ad alcune modalità e/o a strumenti usati per valutare il progetto, comunque utilizzati a conclusione delle attività.**

Alcuni racconti danno alcune indicazioni valutative su aspetti diversi dei progetti: il partenariato, l'organizzazione, la comunicazione, un migliore apprendimento disciplinare, l'acquisizione di nuove conoscenze, il coinvolgimento della scuola, il contenuto, i materiali, il ruolo delle nuove tecnologie, l'impatto sulla scuola e sulla collettività. In generale, si tratta di un'autovalutazione, focalizzata su alcuni di questi elementi, se non su di uno solo.

La DD II Circolo di Torino, ad esempio, ha valutato, attraverso un certo numero di indicatori (non menzionati specificatamente ma che si possono dedurre dal racconto) l'impatto che il progetto "ha avuto sugli alunni, sui genitori, sui docenti, sulla comunità locale mediante l'analisi dei lavori degli alunni e attraverso la somministrazione di test e questionari che hanno indicato gli aspetti struttu-

rali del progetto, il grado di efficienza delle iniziative proposte, il livello di raggiungimento degli obiettivi programmati, la validità delle procedure e degli strumenti attivati, i punti di forza e di debolezza e le proposte di modifica per migliorare l'offerta formativa”.

Altrettanto ha fatto l'Istituto Marconi di Nocera Inferiore che, sulla base di schede plurilingue predisposte dalla scuola coordinatrice, ha rilevato i bisogni e definito le aree di intervento possibili. Le schede sono state alla base della programmazione annuale e: “la rispondenza del processo a quanto progettato in fase iniziale e a quanto realizzato è stata effettuata sulla base di un monitoraggio costante”. Gli ambiti interessati sono stati: “Rispondenza degli obiettivi del progetto alle finalità educative, gradi di raggiungimento degli obiettivi da parte degli alunni, sviluppo dell'apprendimento cooperativo, sviluppo della capacità di autonomia dell'apprendimento, capacità di realizzazione del prodotto da parte degli alunni, sviluppo delle capacità comunicative e relazionali, interazione fra attività curricolari e attività progettuali, ruolo dei docenti coinvolti.”

Dall'attività di monitoraggio che, oltre le schede, ha previsto anche l'osservazione diretta, la referente del progetto evince che il percorso triennale presenta un indice di progresso rispetto agli ambiti indicati molto interessante: “la definizione degli obiettivi si è fatta sempre più specifica e mirata, gli alunni hanno acquisito un'autonomia sempre maggiore ed hanno sviluppato uno spirito di iniziativa sempre più evidente... l'intervento dei docenti si è progressivamente ridotto, gli scambi di alunni hanno favorito i contatti e creato una rete di comunicazione che ha generato una motivazione più profonda... sino a vere e proprie relazioni di amicizia, le attività curricolari e quelle previste dal progetto hanno nel corso dei tre anni trovato sempre più spazi di condivisione cioè un miglioramento della partecipazione e del profitto degli alunni coinvolti, i docenti hanno progressivamente modificato il proprio ruolo assumendo compiti di facilitatori e di guida del processo man mano che gli alunni acquisivano autonomia nella ricerca e nell'elaborazione dei materiali”.

Accade anche che il progetto europeo, “come ogni progetto inserito nel piano dell'offerta formativa, sia sottoposto ad un monitoraggio in itinere e finale dal parte della funzione strumentale ad essa preposta. Inoltre date le sue specificità, rispetto agli altri progetti, sono stati individuati alcuni indicatori particolari relativi alla buona riuscita, i più importanti dei quali sono:

- aumento del numero dei partner (...non sono stati accettati nuovi partner, sebbene molte altre scuole da diversi paesi europei abbiano richiesto all'istituto coordinatore di partecipare al progetto)
- svolgimento del piano di lavoro concordato (tutti i partner hanno realizzato le loro proposte iniziali e la mole complessiva del lavoro svolto è stata molto ampia, ed in ogni caso maggiore rispetto alle aspettative iniziali)
- rapidità e grado di raccordo nelle decisioni comuni (tutti i partner sono stati pienamente concordi in ogni occasione e questo è stato fondamentale per prendere decisioni in modo rapido, inoltre, le amichevoli relazioni istituitesi fra i partner hanno creato il clima ideale per lo svolgimento delle attività di progetto e, nell'insieme, per il reciproco arricchimento umano e professionale di tutti gli insegnanti e studenti coinvolti...)”(LSS E. Majorana di Mirano - VE).

In quest'ultimo caso appare chiaro che gli indicatori scelti e condivisi (che ci sembrano piuttosto dei prerequisiti) contribuiscono a predisporre un quadro per il monitoraggio che assicuri la realizzazione di un buon equilibrio fra i partner del progetto, oltre ad un'organizzazione efficace.

Stabilire quelli che saranno gli indicatori condivisi per il monitoraggio delle attività nella prima riunione di progetto non è pratica frequente. Dove accade è in questa occasione che si stabiliscono modalità e strumenti, come ad esempio griglie di lettura che permettano di valutare le attività nel loro procedere.

Con la volontà di realizzare una dimensione europea condivisa “si utilizzano strumenti comuni tra le scuole partner per la valutazione di aspetti concordati della vita scolastica, riguardanti le attività didattiche, l'insegnamento, gli aspetti organizzativo-gestionali (piattaforma on line www.mice-t.net) (I.C. Ten. G. Corna Pellegrini di Pisogne - BS).

Nel racconto dell'IC di Arce (FR) che ha lavorato con l'ITC L. Da Vinci di Sora (FR) è presente un piano articolato di monitoraggio e valutazione delle singole attività svolte dal progetto:

“Per il raggiungimento di un monitoraggio e una valutazione efficaci sono stati considerati i seguenti punti chiave:

- che cosa si voleva monitorare;
- sviluppo di un piano di attività in cui erano stabiliti: responsabilità, regolari scansioni temporali;
- *format parameters* per una raccolta dati;
- scelta di obiettivi chiari e verifiche periodiche dei progressi compiuti per il raggiungimento del massimo valore delle attività del progetto per tutti;
- utilizzo di tutti gli strumenti e di varie schede di rilevazione e monitoraggio;
- utilizzo degli strumenti creati nel progetto Comenius 2 “MICE” (che aveva lo scopo di
- elaborare strumenti di valutazione oppure strumenti di propria ideazione, tenendo conto dei principi fondamentali della valutazione: efficacia, efficienza, fattibilità, progresso, *project impact*”

La valutazione è soprattutto un percorso, dove i partner riflettono su quali campi indagare, su quali indicatori definire. L'ITIS Primo Levi, Mirano (VE) racconta: “Il progetto è stato valutato attraverso questionari elaborati dagli studenti e dai professori nel medio periodo. Per facilitare la discussione/scambio tra professori e studenti, si è tenuto un incontro di pianificazione/valutazione a metà del primo anno scolastico a Mirano in Italia. Si sono valutati dati concreti (es. numero di volte che gli studenti si sono messi in comunicazione con le scuole partner). Per la valutazione si è tenuto conto di criteri chiari di successo. Tra questi: determinati e regolari contatti attraverso e-mail; miglioramenti delle conoscenze degli studenti (democrazia, partecipazione scolastica); miglioramento delle conoscenze linguistiche e dei livelli di raggiungimento in lingue straniere moderne (MFL); miglioramento del profilo sociale degli studenti”.

Ma come dicevamo all'inizio, **gli esempi relativi alla predisposizione di un piano di monitoraggio e valutazione non sono numerosi**. Nel panorama offerto dai racconti siamo di fronte a una diversità di comportamenti che rende solo possibile far emergere alcuni tratti comuni.

Nella descrizione dei progetti, le parole monitoraggio e valutazione convivono in molti casi con la parola “migliorare” i diversi aspetti della gestione del progetto, come riferisce il Liceo Scientifico Marconi di Foggia: “Una fitta corrispondenza via e-mail e lunghe conversazioni negli incontri periodici hanno tenuto costantemente sotto osservazione lo svolgimento del progetto, operando in itinere aggiustamenti e cambiamenti di rotta quando necessario”. “Il partenariato ci ha offerto la possibilità di crescere nel confronto, di sperimentarci in nuove metodologie di valutarne l'efficacia, di metterci in gioco ridando un nuovo input ad un'attività come quella dell'insegnamento che non può prescindere dalla ricerca continua in un'ottica di miglioramento continuo”.

La presenza di gruppi di gestione del progetto, come le Commissioni Comenius, costituisce un punto di riferimento per quanti sono impegnati nel progetto e favoriscono l'autovalutazione. È il caso del Circolo Didattico di Omega 1 (VB): “Il monitoraggio è stato inserito nella struttura progettata attraverso frequenti riunioni di programmazione e di commissione, valutando la qualità del lavoro, l'apprendimento delle competenze linguistiche, l'accrescimento della consapevolezza europea e l'accrescimento personale dei partecipanti”.

Un altro elemento essenziale è **monitorare e valutare l'impatto sulla qualità della scuola sia rispetto agli aspetti organizzativi che alle competenze professionali**, in particolare ciò avviene nei progetti di sviluppo anche per la specificità dei loro obiettivi. Un esempio ci viene dall'Istituto comprensivo "Don L. Milani" di Latina: "gli incontri di progetto hanno permesso di acquisire esperienze significative sui criteri e modalità di valutazione delle prestazioni professionali e sulla formazione del personale, sulla flessibilità, la comunicazione interna ed esterna l'utilizzo delle risorse, il coordinamento con il territorio, l'uso delle tecnologie innovative".

Nella maggior parte dei progetti, **monitoraggio e valutazione si svolgono in modo informale e dipendono in gran parte dalla capacità d'ascolto dei coordinatori**, come riferisce l'Istituto Gulli e Pennisi di Acireale (CT): "Il monitoraggio migliore dell'esperienza è avvenuto in maniera informale attraverso le continue richieste dei ragazzi, il desiderio di partecipare agli incontri di progetto e all'emozione di poter fare tutti una parte durante i lavori di accoglienza delle scuole del partenariato. Altre indagini sul gradimento del Comenius si sono effettuate attraverso questionari e ricerche su come meglio organizzare il Progetto."

Gli strumenti sono vari, informali e formali: riunioni, contatti on-line, diari, tanti questionari. Sono indispensabili contatti continui tra docenti, come illustrato dal L. C. Muratori di Modena: "Nel sito è presente anche un'importante sezione, realizzata dai docenti, che descrive puntualmente le fasi del lavoro svolto in relazione a ciascun percorso didattico prodotto dalle scuole partecipanti".

Altro elemento che appare frequentemente nei racconti riguarda il **monitoraggio e la valutazione dell'impatto che il progetto ha sulle competenze acquisite e sulla crescita culturale e sociale di alunni e alunne**. Generalmente la verifica di acquisizione delle competenze avviene attraverso strumenti tradizionali quali i questionari di verifica. Ma nei racconti si fa di frequente riferimento ad un miglioramento di atteggiamenti e comportamenti da parte di classi o di gruppi di alunni, non si indica però se sono stati utilizzati strumenti ad hoc per rilevare i cambiamenti dichiarati.

Ci rendiamo conto della difficoltà oggettiva della rilevazione di fenomeni attinenti alla sfera comportamentale e affettiva, possiamo solo supporre che l'osservazione e l'ascolto degli insegnanti, il contributo in opinioni dei genitori siano attualmente lo strumento maggiormente utilizzato.

Al miglioramento delle competenze di alunni e alunne contribuisce, laddove è presente **l'assistente Comenius** che mette a disposizione della scuola sia le competenze linguistiche sia quelle culturali.

Il Liceo Classico G. Meli di Palermo utilizza l'assistente di lingua Comenius per migliorare le competenze degli alunni in lingua inglese, rafforzando in questo modo il dialogo con le scuole partner e permettendo anche il raggiungimento di certificazioni: "L'intervento dell' assistente si è inserito in un Istituto che da oltre un decennio promuove la multiculturalità anche e soprattutto attraverso l' insegnamento di lingue comunitarie e non, inglese, francese, spagnolo, arabo. In particolare la lingua inglese viene insegnata come lingua veicolare. I compiti sono stati concordati con gli studenti sia a gruppi che singolarmente e hanno coperto gli interessi e le aree culturali degli stessi e sono state collegate alle esigenze del mondo reale e con i vari livelli dell' European Framework così da consentire agli studenti di conseguire le relative certificazioni".

C'è anche chi vuole conoscere l'impatto che il progetto ha avuto sui **genitori** italiani e indaga per acquisire la loro opinione anche sui contenuti stessi delle attività. È il caso del CD di Castrezzato: "Per quel che riguarda i genitori (in Italia), sono emersi i seguenti dati: il 91,3% sa del progetto; la maggior parte di loro ha ricevuto le informazioni attraverso i figli e la scuola; l'86% sa quali sono



i paesi delle altre 5 scuole che partecipano al progetto; il 98,5% considera positiva l'esperienza e il 94% è interessato alla problematica dei rifiuti, di cui una parte non si considera ancora abbastanza informata sull'argomento." (D.D. di Castrezzato-BS)

Infine, a completamento di questo breve quadro ci sembra utile fare riferimento ad alcuni racconti che ci sono pervenuti da parte di scuole alle quali è stato attribuito il **Riconoscimento europeo di qualità E-Quality, riservato alle più valide iniziative di Comenius 1 e Grundtvig 2**. La selezione delle migliori esperienze si basa su specifici indicatori che, di ogni progetto, valutano: innovatività; qualità nell'implementazione e nella gestione dell'attività; risultati ottenuti e ricaduta; sostenibilità⁹. Fra le scuole partecipanti, la Scuola media di Marcianise (CE) che così racconta: " il partenariato ci ha offerto la possibilità di crescere nel confronto, di sperimentarci in nuove metodologie, di valutarne l'efficacia, di metterci in gioco ridando un nuovo input ad un'attività come quella dell'insegnamento che non può prescindere dalla ricerca continua in un'ottica di miglioramento continuo".

Evidentemente una valutazione che venga dall'esterno può rappresentare un considerevole supporto alle scuole proprio per realizzare quel "miglioramento" delle attività che ci sembra venga auspicato da tutti.

⁹ Il riconoscimento European Quality Label ha la finalità di promuovere la qualità come elemento prioritario nelle attività decentrate, fornire un riconoscimento al contributo dei promotori e dei coordinatori, diffondere tra un pubblico più ampio i risultati ottenuti e i prodotti realizzati, e infine coinvolgere i decisori a livello nazionale e regionale nella promozione del programma Socrates/LLP. Vedi anche http://www.bdp.it/socrates/content/index.php?action=read_rivista&id=5363

Il partenariato europeo: andamento e risultati



“All'inizio le difficoltà furono molte: tutto ciò che sapevamo era che i paesi partecipanti erano 25” (ITI Meucci di Roma).

Partenariato, attività e prodotti sono tra loro correlati o almeno lo sono nei casi virtuosi là dove il partenariato funziona ed è in grado di condividere il lavoro. Il partenariato all'inizio è solo sulla carta, in particolare quando non è preceduto da visita preparatoria, e sarà il processo a dirci se questo è divenuto realtà oppure tale è rimasto. In effetti, il consolidamento del partenariato può essere visto come un esito del progetto.

I racconti che abbiamo letto ci parlano di successi e insuccessi, di partenariati felici (la grande maggioranza) e anche di scarsa collaborazione, di relazioni idilliache come pure di rapporti difficili, di partner sgobboni e di quelli pigri, di quelli esperti che aiutano quelli alle prime armi, di quelli ancora che si prestano a collaborare nella didattica, a venire di volta in volta in soccorso degli altri, di quelli che si assumono oneri maggiori...

Ci sono progetti in cui il partenariato risulta solo virtuale e non solo nel senso che le comunicazioni, il lavoro ecc. vengano realizzati per lo più on line. Questo ovviamente si verifica nella maggior parte dei progetti, in quanto le difficoltà logistiche e i moderati finanziamenti, soprattutto quelli dedicati alla mobilità degli alunni, impongono o, diciamo, suggeriscono questa modalità di lavoro. In alcuni altri casi, “virtuale” può essere tradotto con inesistente. In questi progetti si capisce che

il partenariato risulta solo nelle dichiarazioni di intenti, nel modulo progettuale, ma nella realtà ognuno nella sua scuola va per la sua strada, quella di sempre; la strada dell'insegnante chiuso nelle quattro mura della sua classe, a difesa delle sue prerogative e ora anche, se vogliamo, geloso del "SUO" progetto Comenius. Ci si limiterà, in quel caso, magari a sviluppare di più un argomento didattico (più o meno concordato) invece di un altro. Questo è dovuto ad una interpretazione errata del progetto o a volte ad una non esperienza e scarsa capacità nella condivisione del lavoro didattico e organizzativo. Anche in questi casi estremi, però, il progetto può gettare un seme e rappresentare una prima volta.

Dobbiamo tener presente un doppio partenariato: quello tra docenti, dirigenti, studenti appartenenti a diverse scuole europee e quello interno ad ogni singola scuola e ruotante intorno a quello europeo. Questi "due partenariati" insieme, attraverso il loro rapporto, la contaminazione reciproca, la collaborazione, la contraddizione, rappresentano gli elementi su cui poggia il progetto e per cui il progetto ha senso. L'allargarsi, il consolidarsi e l'approfondirsi dei partenariati ci daranno la misura stessa del radicamento e della sostenibilità del processo.

Domandiamoci anche chi partecipa al partenariato, chi lo sostiene e come. Occorre subito tracciare una **mappa dei ruoli interni al progetto**. Un ruolo di rilievo è quella del coordinamento che dobbiamo distinguere tra coordinamento dell'intero progetto e coordinamento della singola scuola che partecipa come partner. Un partenariato sostenibile porta ad una identificazione di questi ruoli e ad una leadership condivisa.

Il coordinamento di progetto

"La scuola italiana è la scuola coordinatrice che coordina la progettazione e la realizzazione delle attività, la comunicazione e la mobilità, ma tutte le scuole partner partecipano attivamente alla progettazione, alla realizzazione dei prodotti e alla disseminazione dei risultati. La comunicazione tra i partner avviene sia durante gli incontri di progetto e gli scambi di insegnanti, che attraverso il Forum del sito web della scuola coordinatrice italiana, appositamente creato per il progetto Comenius: www.scuolacastrezzato.it/forum, Area Comenius" (CD di Castrezzato - BS).

Ovviamente il **partenariato** trae la sua forza e la sua stessa ragione d'essere dalla partecipazione dei singoli istituti, rappresenta il **riflesso della capacità del coinvolgimento delle diverse componenti della singola scuola e della scuola nel suo complesso e il lavoro comune e le riflessioni si sostanziano come prodotto e risultato del lavoro dei singoli...** Per fare ciò occorre tener conto ed essere aperti all'altro e al suo contributo e ci vuole una disponibilità alla ricerca di soluzioni nuove, spesso non codificate né codificabili. Il tutto deve anche essere fatto a distanza, con la complicazione della lingua e dell'uso dei nuovi strumenti di comunicazione, come dicevamo. Certamente il compito non è facile e andrebbe considerato ben diversamente nelle nostre scuole, e anche nelle decisioni politiche, come molti insegnanti sottolineano.

Questa è sicuramente impresa difficile, ma... "L'aver lavorato insieme, e nello stesso tempo separatamente, ad un progetto comune ha comportato uno sforzo notevole di coordinazione. Non sempre è stato facile far coincidere i tempi e le modalità di attuazione delle attività, però l'essere riusciti a raggiungere obiettivi comuni è stata una grande soddisfazione per tutti i partecipanti" (5° circolo di Faenza).

Vediamo come diversi progetti ci raccontano i rapporti tra partner e gli approcci e strategie diverse

adottate. "Le relazioni tra insegnanti sono state inficiate dalla durezza di tutti i partner nei confronti delle 2 insegnanti inglesi, colpevoli di non essere in grado di coordinare l'incontro e che obbligavano gli insegnanti del paese ospitante a sobbarcarsi questo ruolo. Le insegnanti erano molto giovani, volenterose ma inesperte, capaci di un ottimo lavoro con gli alunni ma non di coordinare. Le 2 inglesi hanno lasciato in lacrime la riunione, mentre gli insegnanti tedeschi, francesi e polacchi decidevano di scrivere una lettera di rimostranze al Preside e all'Agenzia nazionale britannica... Solo due insegnanti, io e una docente polacca siamo rimasti nel progetto fino alla fine". (LC Stellati di Fabriano).

"Nel gruppo, così come fra tutti i partecipanti agli incontri di progetto, non sono mai emersi gravi problemi di gestione o di scelte didattiche e quando le diversità culturali o d'opinione emergevano è risultato sforzo comune il superamento o in ogni caso tutti ne prendevano atto come una diversità positiva e non come un motivo di scontro... Questo risultato, forse il principale per un progetto sulla tolleranza, è stato conseguito con un assiduo e responsabile lavoro di rapporti interpersonali iniziato dal primo incontro grazie alla partecipazione attiva di tutti i presidi oltre ai coordinatori... Ci piace incontrarci e stare insieme, ci dispiace se qualcuno non viene ai meeting, ci piace ospitarci reciprocamente, gli alunni stanno bene insieme e si ospitano reciprocamente anche al di fuori degli incontri di progetto". (Liceo Paritario Volta di Bari)

Il coordinamento degli incontri di progetto è tra i compiti più delicati di chi coordina

"Gli incontri di progetto sono stati momenti estremamente significativi nella dinamica del progetto, sia come opportunità concreta per formare lo spirito di gruppo, sia come momenti preziosi di confronto ed interscambio, oltre che di lavoro progettuale, pianificazione delle attività e conoscenza delle varie scuole" (CD di Castrezzato).

Inoltre è importante che il coordinamento, sia individuale che di gruppo, sappia far emergere e valorizzare i diversi ruoli e competenze all'interno del team di lavoro e sappia assicurare il coinvolgimento pieno del capo d'Istituto. "Nel team di docenti che hanno coordinato il progetto nelle diverse scuole, sono emerse competenze diverse molto proficue ed efficaci. La collaborazione è stata molto buona e la partecipazione equilibrata. I tempi delle attività programmate sono stati in generale rispettati ed è emersa una grande voglia di condividere difficoltà, progressi, lavoro ed esperienze." L'esito generale del progetto stesso, si può definire più che soddisfacente, perché fondato sull'apprezzamento reciproco del lavoro di ciascuna istituzione scolastica, nel rispetto delle diversità culturali, nell'amicizia tra i vari insegnanti e Dirigenti scolastici e soprattutto grande è stato l'arricchimento che ne è derivato dallo scambio tra alunni... Per concludere, il risultato finale è più che ottimo e si è avvalso di una ineccepibile coordinazione della scuola promotrice di Enghien, con cui è rimasto in attivo un gemellaggio tra alunni del nostro paese ed il loro (CD Falcone di San Giovanni La Punta).

Nei racconti ricevuti, forse perché scritti dai coordinatori di scuola, solo a volte coordinatori dell'intero progetto, trattandosi nella maggioranza di scuole partner, si mette l'accento fondamentalmente sulla figura del coordinatore della scuola italiana e sul lavoro che svolge nel gestire il partenariato interno alla scuola.

Il coordinamento interno alla scuola

Dai racconti emerge in particolare **la visione da coordinatore/coordinatrice** e non poteva essere altrimenti trattandosi di un racconto. **Il suo ruolo emerge quale elemento cardine, caricato di responsabilità e compiti spesso poco condivisi.** Al/alla coordinatore/coordinatrice spetta l'organizzazione e la partecipazione dei colleghi e degli studenti come pure, in alcuni casi di eccellenza, dell'intera scuola. Il/la coordinatore/coordinatrice lavora in stretta collaborazione con il capo dell'istituto e l'atteggiamento, la disponibilità, l'entusiasmo e il coinvolgimento del coordinatore e del Dirigente spesso portano al coinvolgimento di tutta la scuola.

Vediamo anche come viene individuato e man mano "costruito" il ruolo del coordinatore: "In questo primo anno anche noi coordinatori abbiamo dovuto 'imparare' a gestire al meglio le attività, a rendere la comunicazione effettiva, a scegliere i momenti più adatti per gli scambi." (5° circolo di Faenza).

Da queste riflessioni possiamo anche leggere il **difficile e gravoso lavoro del coordinamento** che spesso deve sapersi inserire in un complicato meccanismo e muoversi all'interno di delicati equilibri, affiancare coloro che si trovano in difficoltà, facilitare il loro ingresso e il loro inserimento, mediare dentro e fuori la scuola cercando di conciliare le carenze e i problemi della propria scuola con quelli degli altri partner.

A volte si pensa che le difficoltà nel portare avanti il progetto, nel coinvolgere l'intera scuola e anche il territorio, siano tutte e solo nostre e allora è anche importante verificare se spesso i nostri partner devono confrontarsi con gli stessi problemi, così come ci dice l'Istituto d'arte di Pomezia: "Con i nostri partner tedeschi abbiamo parlato molto dell'esperienza di questo progetto, come sono stati i rapporti con i colleghi e con il Direttore e tutte le cose che conosciamo: abbiamo verificato le stesse difficoltà, gli stessi atteggiamenti e soprattutto il fatto che ci si ritrova a gestire una enorme mole di lavoro per fare in modo che gli altri insegnanti, gli studenti, il Dirigente, le famiglie possano partecipare e portare il loro contributo!!!! Incredibile ma vero. Sembra quindi che la scuola e chi la fa è uguale dappertutto! ma allora l'Europa ha già molte cose in comune, come dire è già unificata... mia madre, dice che "tutto il mondo è paese"! In ogni caso conveniamo che ci piace lavorare insieme e che vale la pena fare qualcosa" (ISA di Pomezia).

Come sappiamo, in un progetto Comenius ai singoli istituti spetta svolgere la propria parte del lavoro programmato per il raggiungimento degli obiettivi fissati nella fase preparatoria, ma con la necessità di uno sviluppo coerente e parallelo a quello degli altri partner europei. Ciò comporta una difficile programmazione che deve tener conto non solo delle esigenze e dei vincoli posti dal proprio istituto ma anche di quelli presenti nei singoli istituti partner. Inoltre, la programmazione e soprattutto la continua e necessaria ricalibrazione del progetto deve essere realizzata per lo più a distanza.

"Chiaramente lavorare con altri partner in altri paesi sposta la programmazione generale delle attività dal circolo o gruppo docente, al gruppo dei coordinatori delle scuole partner che si incontrano agli incontri di progetto... [I] 2 incontri di progetto [realizzati] non bastano per concordare vari dettagli, e per mantenere costantemente i contatti fra le varie scuole. A questo problema la scuola ha ovviato dedicando al progetto un'area del forum del sito della scuola, strumento che si è rivelato utilissimo ed efficace per tenere le scuole partner sempre aggiornate e in contatto".

(CD Castrezzato).

Le differenze tra partner

Le differenze tra partner rappresentano a volte delle vere risorse, si afferma nel racconto del IIS Romani di Casalmaggiore: “La composizione assai eterogenea del gruppo ha richiesto una conoscenza reciproca ed un attento lavoro di analisi delle differenti realtà scolastiche e dei bisogni degli studenti, di differente età nei diversi istituti: i romeni sono di età compresa tra 15 e 18 anni, i belgi tra 12 e 18, i danesi e gli islandesi tra 6 e 16 e infine gli italiani compresi tra 14 e 19. Lunghi dal rappresentare un ostacolo insormontabile, le diversità nazionali hanno invece costituito una fonte di ricchezza e ci hanno spinto a ricercare in continuazione soluzioni a problemi manifestatisi.” (IIS “Romani” di Casalmaggiore- CR).

Altre volte invece la diversità ha rappresentato e può rappresentare un ostacolo. Certamente, come abbiamo visto, la mancanza di strumenti informatici a volte rende difficile la comunicazione, così come pure la scarsa conoscenza delle lingue può creare entropia o ancora atteggiamenti di disimpegno e disinteresse da parte di alcuni componenti del partenariato creano disagio e irritazione.

Leggendo i racconti sembrerebbe essere in presenza di elementi fortemente condizionati dalle modalità di gestione e che possono risolversi in ostacoli o arricchimento del partenariato, come per esempio la differenza di età degli alunni partecipanti: “Sono stati sollecitati a scambiare le idee con i loro compagni delle scuole partner, ma i risultati sono stati poco incoraggianti a causa della differenza d'età e ai pochi computer collegati ad Internet. C'è stato un breve periodo di corrispondenza via e-mail solo con i compagni della Guadalupe e soprattutto della Romania, che hanno la loro età” (LS Paritario A. Volta di Bari).

Ma nel racconto dell'I.C. Cairate (VR) la situazione si capovolge: infatti si sostiene che “la perplessità maggiore è stata l'efficacia dello scambio con scuole primarie, superata grazie allo spessore linguistico fornito dalla presenza di Inghilterra e Malta nel progetto. Materiali prodotti da alunni di 6-11 anni sono risultati comunque appetibili per i ragazzi di scuola media, anche se questi ultimi non hanno potuto fare a meno di notare la disomogeneità dei temi di confronto”.

Quel che è certo è che le differenze ci sono e che ogni partner dimostra impegno, motivazione e organizzazione diversi, come osserva il Liceo Peano di Cuneo: “...è mancato il coinvolgimento marcato nella metodologia di lavoro del gruppo rumeno, più restio a lavorare e più propenso a interpretare le visite bilaterali come momenti di visita e di svago, non finalizzati alla riflessione sui problemi o alla riflessione sui processi” (LS Peano di Cuneo). O come fa notare la SM di Viadana: “Tuttavia si avverte che il punto debole è la scarsa comunicazione degli alunni con gli altri alunni delle scuole estere. Noi inviamo prodotti già per Natale, accompagnati da lettere, ma riceviamo qualche realizzazione dei partner solo a fine anno. A giugno allestiamo la prima mostra dei prodotti: numerosi i nostri, pochi quelli ricevuti dalle altre scuole...” (SMS di Viadana). Oppure ancora come quando il confronto fa emergere carenze strutturali o organizzative: “Per la maggior parte dei partner il Comenius è parte integrante del percorso disciplinare o addirittura, come in Spagna, ha dignità di disciplina a sé, con tanto di valutazione, per il nostro istituto è semplice attività integrativa, facoltativa, in orario pomeridiano, con modesti riferimenti alle discipline professionalizzanti, di difficile frequenza per alunni pendolari, ...[con] difficoltà anche nei laboratori e loro uso” (Istituto Othoca di Oristano).

Oltre alle differenze di “peso” curricolare o impegno profuso nel progetto, da parte dei diversi partner, ci possono essere anche differenze economiche o meglio di budget: “L'unica nota negativa da evidenziare è stata l'insufficienza delle risorse economiche che ha precluso una partecipazione

più consistente di docenti agli incontri europei. I paesi partner, in effetti, hanno stanziamenti per inviare non meno di tre persone, a volte, se il viaggio è poco costoso, anche di più. L'Italia ha le risorse sufficienti per una sola persona, al massimo due e spesso chi partecipa agli incontri copre personalmente parte delle spese" (SMS di Castelfidardo - AN) .

Se differenze tra partner sono inevitabili, spesso è la scuola coordinatrice quella che propone le "soluzioni": "La disparità di organico e di alunni fra la scuola coordinatrice e le scuole partner ha qualche volta creato qualche divergenza nel programmare le attività: la scuola coordinatrice, avendo la necessità e la possibilità di proporre attività ad un numero elevato di alunni ed insegnanti, era propensa a proporre un percorso più carico; le scuole partner invece, trovandosi nella situazione opposta, hanno giustamente preferito un carico di lavoro più leggero. La soluzione alla fine è sempre stata quella di concordare le attività generali, che poi ogni scuola poteva realizzare secondo le proprie possibilità"(CD di Castrezzato - BS).

Il sostegno tra partner

I percorsi che le scuole avviano per gestire o imparare a gestire un partenariato internazionale sono molto interessanti. **Le scuole si attrezzano per rispondere alla sfida che il progetto pone e, così facendo, acquisiscono abilità e capacità utili e riutilizzabili all'interno della propria attività didattica quotidiana.**

Molti progetti ci raccontano di come il partenariato non abbia subito interruzioni anche a seguito della bocciatura del progetto di uno dei partner, di come tutti gli altri si siano adoperati per garantire una sua partecipazione al progetto trovando la forza, le energie e anche a volte le risorse economiche necessarie a continuare nel percorso avviato. "Il nostro istituto ha avuto l'approvazione per il I e III anno... creando ostacoli superati solo grazie alla disponibilità individuale di alcuni docenti e a risorse interne" (IIS Bodoni/Paravia di Torino).

"Negli ultimi due anni la Romania, non avendo ricevuto il finanziamento da parte della sua agenzia nazionale, ha ugualmente partecipato, collaborando pienamente e lavorando a tutte le attività programmate come partner silente" (CD di Paderno Dugnano - Mi).

L'elenco potrebbe continuare, questi sono solo alcuni dei tanti esempi tratti dai racconti...

La divisione collaborativa del lavoro

Come abbiamo già avuto modo di vedere nella nostra analisi sulle TIC, **nel partenariato, spesso, chi sa di più insegna agli altri.** E allora troviamo alunni che aiutano insegnanti ad usare il computer o i più grandi che aiutano i più piccoli o una scuola che aiuta l'altra: l'insegnante polacca in scambio mette in piedi, seduta stante un corso di polacco per la scuola di cui è ospite; l'insegnante francese esperto in *telerilevazione* organizza a più riprese corsi per gli altri partner, perché poi possano lavorare insieme utilizzando gli stessi strumenti.

"La presenza del coordinatore transnazionale docente di storia e geografia nel Collège Sonia Delaunay di Gouvieux, ha permesso ad un gruppo di alunni e docenti di seguire un corso di *telerilevazione satellitare*" (IC di Brolo - ME).

Sempre per la parte informatica, abbiamo già visto che, se non si è esperti o non se hanno di interni alla scuola, si dividono i compiti all'interno del partenariato.

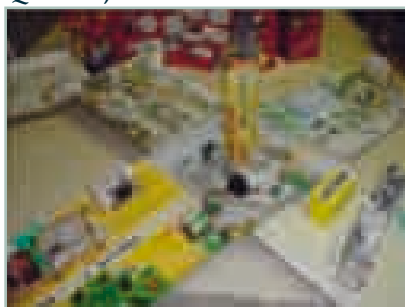
In questo caso abbiamo notato come spesso questo settore venga volentieri dagli italiani delegato ai partner, testimoniando, evidentemente, di una scarsa dimestichezza o comunque della necessità di essere supportati da altri.

“L'andamento e i risultati del progetto sono stati messi sul sito web creato dal collega francese dove ci sono tutte le conoscenze acquisite, i lavori e gli esiti finali di tutte le esperienze programmate” (SM “G. Marconi” di Torino).

Altre volte sono le scuole italiane ad aiutare gli altri: “I nostri partner europei, che non avevano esperienza diretta di tale tipo di attività [si riferiscono all'utilizzo di sensori on-line e al sistema interfaccia Labpro e software Loggerpro con sensori di movimento, temperatura, suono e... l'hanno trovata molto stimolante, tanto che alcuni (svedesi e tedeschi) hanno richiesto un intervento nelle loro scuole, rivolto direttamente agli allievi” (SMS Colletti di Treviso).

La circolarità del processo

Il percorso che porta alla realizzazione del prodotto a volte risulta complesso e, in questo modo, capace di costruire un vero dialogo a cui partecipano tutte le scuole del partenariato. Di seguito riportiamo uno dei molti esempi di lavori realizzati in modo condiviso dai diversi partner del progetto. Questo, realizzato da una scuola elementare, ci permette di comprendere anche lo sforzo compiuto



dalle scuole per dare effettivamente al prodotto quella coralità che è testimonianza del grande lavoro didattico, organizzativo, di comunicazione e di coordinamento.

“Tre prodotti sono stati realizzati congiuntamente da tutte le scuole partner (La storia della lattina, L'ecodizionario multilingue e Piccola guida al consumo sostenibile dei bambini europei). Ogni scuola ha poi realizzato autonomamente altri prodotti!”

“Creazione di una storia di rifiuti itinerante che ha per protagonista una lattina, che inizia la sua avventura in Italia e la continua in tutti i paesi partecipanti al progetto, alla scoperta fantastica dei problemi ambientali di ogni nazione. La storia viene scritta ed illustrata in 6 copie su fogli in A 3 che contengono il testo della storia scritto a mano dai bambini, i disegni, la traduzione in inglese e sul retro la traduzione nelle altre 5 lingue. Alla fine i fogli diventeranno un libro” (CD di Castrezzato).



“...realizzazione del musical comune, scaturito dai laboratori teatrali realizzati in ciascuna scuola. Il musical finale è stato realizzato attraverso un workshop...[in cui abbiamo] creato una nuova storia fondendo i diversi nuclei tematici” (DD I Circolo di Francavilla al Mare).

L'aver realizzato un partenariato equilibrato e condiviso è ragione di soddisfazione per il Circolo didattico Maffi che esprime anche un auspicio: “Pensiamo che i partenariati siano davvero utili per la crescita professionale degli insegnanti e per la formazione di cittadini europei consapevoli dei propri diritti doveri. Auspicheremmo che agli insegnanti venisse offerta la possibilità di trascorrere

dei periodi in scuole di altri Paesi per poter meglio operare confronti sia relativamente alle politiche scolastiche che alle metodologie didattiche. La scuola tutta può considerarsi cresciuta e maturata grazie ai progetti Comenius, Grundtvig” (I C.D. Maffi di Roma).

Gli **aspetti relazionali** assumono grande importanza nella motivazione al lavoro e ciò vale sia per i docenti che per gli alunni. Le relazioni che si stabiliscono rappresentano molto spesso lo stimolo a superare i vincoli e le incertezze e quando il confronto è reale inducono a riflettere sul proprio ruolo a rivedere i propri stili di lavoro.

In effetti, lì dove il partenariato funziona i progetti lasciano il segno, mantengono una continuità anche dopo la conclusione dello stesso progetto, c'è la voglia di non perdere le relazioni, di continuare il lavoro, magari con nuove ispirazioni e fatti forti dall'esperienza acquisita. Da questi progetti ne nasceranno allora di nuovi, più attenti e spesso più ambiziosi.

In molti lo hanno scritto nei racconti: il I° Circolo Didattico di Omega fa riferimento “all'opportunità (per gli studenti) di vivere un'esperienza di confronto con realtà scolastiche e sociali diverse e di stimolare e rafforzare nelle nuove generazioni un sentimento di appartenenza ad un'unica comunità che i loro padri hanno sognato e elaborato con vigore e vitalità”.

Anche la presenza di un assistente linguistico Comenius può svolgere un ruolo di rafforzamento del partenariato europeo. È l'esperienza di molte scuole (troppo poche rispetto alle richieste!).

La testimonianza dell'Istituto Salvemini di Molfetta (BA) ci dice “...inoltre la presenza di un assistente Comenius... ha offerto alla comunità scolastica la possibilità di essere partecipi di una esperienza europea intensa e costante, sia dal punto di vista linguistico, sia culturale”.



Il progetto europeo non sembra presentare specifiche difficoltà, ma la sua specificità produce un impatto non indifferente sulla routine scolastica, sull'organizzazione delle gerarchie, pur sempre presenti nelle scuole, determina una rottura di schemi precostituiti nell'organizzazione generale della scuola e nell'organizzazione didattica. Prima fra tutte è l'apertura della scuola verso l'esterno che, pur rappresentando uno degli elementi portanti della scuola dell'autonomia, stenta ad affermarsi in maniera generalizzata. La realizzazione delle attività di progetto non può dunque non presentare delle difficoltà, far nascere dubbi in quanti si accingono a realizzarlo.

I problemi che molti evidenziano nei racconti riguardano la gestione delle risorse materiali, come l'uso ad esempio degli spazi come: laboratori, aule attrezzate, computer e altri strumenti didattici. Un altro punto critico è la comunicazione, e dunque il sistema di relazioni interne ed esterne alla scuola che si instaurano dal momento che un docente o un gruppo di docenti decide di dar vita ad un progetto europeo. In questo caso assumono particolare rilevanza anche le esperienze pregresse della scuola in attività progettuali europee.

Sarebbe difficile elencare tutte le difficoltà che emergono dai racconti, basterà qui riportare quelle che più frequentemente vengono espresse da chi ha coordinato un progetto Comenius. **Le difficoltà maggiori riguardano il coinvolgimento di quanti non lavorano nel progetto, i carichi di lavoro e il non riconoscimento del ruolo del coordinatore, l'insufficienza dei fondi e gli aspetti burocratici nel suo complesso.**

È decisamente importante per l'atteggiamento che denota, che in molti racconti si esprima, da parte del/la coordinatore/trice o del gruppo di coordinamento, la preoccupazione e anche la delusione per non essere riusciti a coinvolgere gli "esterni", sia nel corso delle attività sia in termini di utilizzo dei risultati e dei prodotti.

Nel caso di un progetto di sviluppo, dalla tematica impegnativa come quella della valutazione dei processi di insegnamento/apprendimento, l'Istituto comprensivo di Arce (FR), che ha operato con il liceo scientifico di Sora (FR), ci racconta che le difficoltà maggiori sono venute dalla gestione del



progetto all'interno dell'istituto, infatti la referente sottolinea: “la difficoltà ad abituarsi alla cooperazione diretta fra istituti su questionari attinenti alla gestione e ai metodi pedagogici, a scambiarsi delle esperienze e delle informazioni, a verificare e mettere in pratica nelle scuole i metodi organizzativi e pedagogici rivelatisi più efficaci, a superare le difficoltà che spesso sorgono quando si chiede la collaborazione e il supporto di autorità locali e associazioni formative, a propagare e attuare nello staso istituto gli strumenti e le indicazioni pedagogiche didattiche del progetto”.

Il coinvolgimento dei colleghi è un processo di non semplice attuazione e presenta non poche difficoltà.

Il progetto del Circolo didattico di Badia Polesine (RO), appare ben ancorato ai problemi della scuola, perché trae origine dall'analisi del monitoraggio dell'autonomia, ciò che ha spinto gli insegnanti a superare i punti di debolezza dell'istituto come il lavoro di squadra, la pianificazione, la comunicazione fra i docenti, gli accordi collegiali relativi alle decisioni di interesse generale attraverso l'avvio di un progetto europeo. Malgrado questa base di partenza e di fronte ad un'evidente risposta appropriata ai bisogni della scuola, nel racconto si afferma: “È da sottolineare che nonostante la disponibilità di coloro che lavorano attivamente nel progetto non è facile coinvolgere i colleghi. Talvolta le troppe iniziative possono essere interpretate come desiderio di “mostrare” quanto si è in grado di fare, possono essere fraintese come elementi di disturbo alle lezioni tradizionali, possono essere considerate come una competizione: in questi casi è indispensabile parlarsi, comunicare, chiedere la collaborazione di tutti e valorizzare ogni idea, ogni intervento...”. Trattandosi di un processo, i risultati ci saranno, infatti - continua il racconto - “ogni anno è aumentato il numero di chi si è dichiarato disponibile ad accettare le proposte di lavoro collettivo, sino ad arrivare al totale coinvolgimento”.

Ma non sempre si arriva a questo risultato. Nell'Istituto comprensivo di Montesorice (SA) avviene che: “per quanto attiene al nostro istituto, intendo sottolineare quanto sia difficile ottenere la partecipazione e la collaborazione dei colleghi che non sono direttamente coinvolti nel progetto. Infatti, presi da mille (e sicuramente altrettanto importanti) impegni, essi difficilmente riescono a vedere le attività connesse al progetto europeo come parte integrante del curriculum, le considerano presto un onere gravoso che potrà essere evitato”. A sostegno di questa tesi, la coordinatrice riporta uno stralcio del verbale della Commissione Comenius relativo al secondo anno di progetto: “l'insegnante si interroga su quale strategia adottare per coinvolgere i docenti del plesso di... Nello svolgimento delle attività, essi tendono infatti a considerare il progetto europeo come il progetto delle insegnanti di lingua straniera e delegano queste alla realizzazione degli obiettivi previsti”.

D'altra parte, l'insegnante referente ricorda che il principale compito della Commissione Comenius è quello di farsi portavoce di quanto stabilito negli incontri di progetto, di rendere partecipi i colleghi delle decisioni prese e degli obiettivi da raggiungere. Infatti un progetto europeo si basa: “sulla collaborazione e la cooperazione di tutte le risorse, dunque i risultati attesi sono da leggersi come merito non del singolo docente ma di tutta la comunità scolastica e il prestigio che in tal modo acquista, anche al di fuori delle aule, investe l'istituzione scolastica nella sua interezza”.

Quanto emerge da questo racconto tocca un punto essenziale del modo di intendere un progetto europeo: **il significato di un inserimento non formale nel piano dell'offerta formativa**, che viene raccomandato a chi si accinge a dare origine ad un progetto. Certamente moltissimi, quasi tutti, dichiarano che il progetto è inserito nel POF, come peraltro viene richiesto dal formulario, ma questa sembra essere una mera dichiarazione di principio. Solo in rarissimi casi emerge dai racconti quale significato assuma il progetto europeo in termini di scelte complessive della scuola.

A questo proposito l'Istituto G. Marconi di Nocera Inferiore avanza una **proposta**: “un maggiore coinvolgimento dei Consigli di classe, che dovrebbero articolare la loro programmazione curricolare, partendo proprio dalle indicazioni del Comenius, in modo da creare una convergenza sistematica di obiettivi, competenze e contenuti, uscendo dalla partecipazione opzionale e volontaristica, avvalendosi di risorse finanziarie adeguate all'impegno e alle competenze professionali richieste per tale compito”.

E con questo intervento si affronta una delle problematiche che si ritrova con maggiore frequenza nei racconti delle scuole: **il riconoscimento economico, ma non solo, dei docenti impegnati nei progetti.**

Il riconoscimento del lavoro degli insegnanti

Fra i dubbi che assillano quanti si accingono a proporre un progetto europeo, **il carico di lavoro e l'impegno che l'organizzazione e la realizzazione delle attività richiedono** incute un certo timore anche quando si riesce a creare un gruppo di progetto con compiti condivisi e a darsi un'organizzazione efficace. È evidente che incidono anche la tematica che si decide di affrontare, così come l'ampiezza del partenariato e le risorse interne alla scuola sulle quali si può contare.

Ma si va avanti lo stesso, come il docente dell'Istituto tecnico industriale Meucci di Roma che scrive: “quando si vuole intraprendere un lavoro al di fuori della routine scolastica, si è ben consapevoli che lo si fa a proprio rischio: prima di tutto il fascino di questa esperienza è nel fatto che è fuori dalla routine e questo è nel contempo il limite: bisogna dedicare molto tempo in classe e fuori alla ricerca, all'organizzazione, che ovviamente devono essere inserite nel programma (che comunque prima o poi dovrà essere fatto, perché ci sono verifiche e interrogazioni). Le proprie ore non bastano e per fortuna c'è sempre qualche collega disponibile. Il docente coordinatore lavora un numero illimitato di ore non riconosciute... in definitiva i progetti insistono troppo sulla buona volontà dei docenti, ai quali si richiede sempre di più (relazioni cartacee, relazioni ripetute, ecc).”

In molti casi **rendere conto del proprio lavoro all'esterno diventa un onere.** “Il lavoro burocratico relativo a formulari, moduli e relazioni per l'Agenzia nazionale è piuttosto gravoso e si aggiunge a quello già impegnativo da svolgere per il progetto e con gli alunni”¹¹ Così ci scrivono dal liceo scientifico Marconi di Foggia, aggiungendo poi che: “le dirigenze scolastiche e amministrative non sono incentivate economicamente e quindi sono poco propense a partecipare a progetti europei anche se riconoscono l'utilità e il prestigio che ne derivano”.

Anche la DD 1° circolo di Chioggia evidenzia che: “Difficoltà, ostacoli e dubbi sono presenti nell'esperienza: oltre alle difficoltà interne alla realizzazione del progetto (difficoltà di rispettare le scadenze assegnateci, visti anche i ritmi diversi dei calendari scolastici), ci sono quelli derivanti dai finanziamenti troppo limitati per svolgere le attività e le visite di progetto, dalla scarsa possibilità di riconoscere il forte impegno (anche in termini di tempo oltre che di passione) dei docenti coinvolti, dal non sempre giusto apprezzamento da parte della realtà esterna alla scuola per le attività svolte”.

C'è chi come la DD di Figline Valdarno, dopo aver fatto riferimento alla necessità di superare inizialmente aspetti di diffidenza-indifferenza presenti nel plesso, evidenzia un secondo punto che “attiene ai limiti derivanti dalla struttura scolastica” e aggiunge che: “Si è sempre dimostrato il

massimo impegno e la massima disponibilità della Direzione. Tuttavia questa subisce i forti vincoli amministrativi o organizzativi o di bilancio, si tratti di un aggiornamento delle attrezzature tecnologiche o di orari di contatto o di supporto tecnico alla organizzazione della mobilità attiva o passiva o di effettuazione di formazione ad hoc. La maggior parte, comunque, dei limiti rimasti si sono potuti superare contando su apporti esterni”.

Anche quando si dichiarano risultati soddisfacenti ci si lamenta, come fa la scuola media Don Lorenzo Milani di Latina: le **“difficoltà burocratiche, la lentezza dei finanziamenti e la documentazione sia cartacea sia on line del lavoro svolto che ha assorbito troppo tempo e energie che sarebbe stato proficuo utilizzare nell'esecuzione del lavoro stesso”**.

I problemi burocratici e il non riconoscimento dell'attività dal punto di vista economico rappresentano una difficoltà anche per la referente del progetto dell'Istituto Sraffa di Milano: **“tre anni di lavoro, entusiasmi ma anche momenti di dubbi, incertezza. I problemi burocratici sono stati per me i primi ostacoli, così come il non riconoscimento dell'attività... dal punto di vista economico. Eppure ho lavorato al di là del mio normale orario di lezione, spesso e sovente trovando poca collaborazione all'interno del mio istituto scolastico”**.

Un momento particolarmente delicato rappresenta inoltre quello dell'accoglienza strettamente dipendente dall'organizzazione interna della scuola e dalla disponibilità delle strutture. A questi vincoli si aggiungono i problemi di tipo finanziario dovuti a volte anche da un'errata pianificazione delle risorse.

Molte scuole usufruiscono di qualche aiuto esterno, oppure fanno ricorso alla loro **“inventiva”** per procurarsi quanto serve ad offrire una degna ospitalità. La Direzione Didattica del 1° Circolo di Olbia evidenzia nel suo racconto che: **“l'accoglienza dei partner europei può diventare un ostacolo, soprattutto in termini finanziari non essendo le spese di rappresentanza considerate come ammissibili. Anche il personale amministrativo può non mostrarsi disponibile e la strumentazione a disposizione degli insegnanti può essere carente... connessione internet instabile, stampante non funzionante... con tutto ciò che comporta nei momenti particolarmente caldi come la mobilità”**.

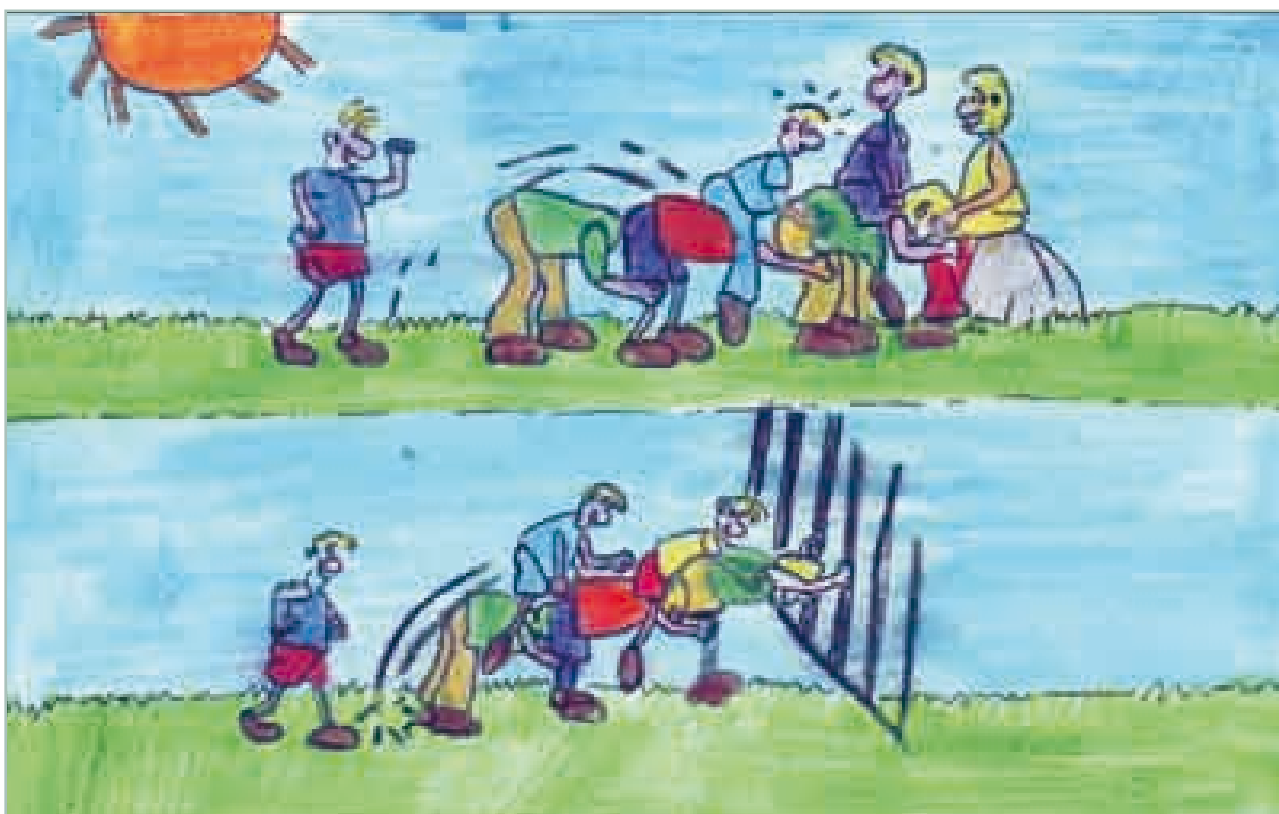
A conclusione di questa breve analisi dei nodi problematici, delle difficoltà, dei dubbi e delle incertezze di chi si è impegnato in un progetto europeo, riportiamo le parole del racconto dell'I.T.C. Bodoni di Parma in cui, parlando del coinvolgimento della realtà scolastica, si afferma che se la **partecipazione delle famiglie** è stata buona: **“non così dobbiamo dire del coinvolgimento dell'intera scuola, dei colleghi, della realtà scolastica in generale. Nonostante le campagne informative, le iniziative sul territorio, le relazioni, i resoconti anche finanziari, un buon coinvolgimento complessivo non è mai stato possibile, o non migliore dei casi si è risolto con una più o meno aperta condiscendenza. A quanto, *in motu*, progettato e in ultima analisi scelto e programmato dal modulo/moduli coinvolti”** la constatazione finale è che nella nostra realtà sono tuttora attivi compartimenti stagni, zone autonome che non integrano i processi complessivi o le esperienze 'esterne' al proprio *modus operandi*. È ancora diffusa una larga mentalità provinciale e provincialistica, attenta a difendere modi e modalità abitudinarie e di routine”.

È lecito chiedersi, rispetto a quanto affermato, se un contesto così definito possa essere annoverato

¹¹ Purtroppo il lavoro burocratico è richiesto dalla Commissione di Bruxelles e in questo l'Agenzia nazionale non ha alcun margine di autonomia. Il nuovo programma LLP prevede però una semplificazione delle procedure burocratiche, soprattutto per quanto concerne il rendiconto finanziario.

fra le cause della solitudine e della non condivisione che molti denunciano e della mancata o scarsa crescita che le attività producono nella realtà scolastica. Anche quando le attività e i risultati gratificano il singolo e il gruppo, quando si è consapevoli che l'attività del progetto ha cambiato "qualcosa", ha rotto gli schemi della routine, ha migliorato il proprio stare a scuola, dai racconti - o almeno da molti di essi, e dalle difficoltà denunciate - traspare ugualmente un senso di frustrazione per la consapevolezza e per il timore di essere autoreferenziali e di non aver prodotto crescita della collettività scolastica, ma solo di alcuni.





Dai racconti sono emersi alcuni punti di forza che caratterizzano positivamente le attività, evidenziando il **valore strategico della cooperazione e del confronto**. Peraltro, pur avendo proceduto con una metodologia diversa, siamo giunti a conclusioni analoghe a quelle del *Rapporto intermedio Socrates del 2003*¹².

Alcuni aspetti ci inducono a guardare con un certo grado di **fiducia al futuro della cooperazione europea** fra le istituzioni scolastiche. Fra questi i più importanti a nostro parere, riguardano:

- Il confronto con realtà culturali diverse, che porta ad una maggiore conoscenza e valorizzazione del proprio contesto;
- La ricerca e l'introduzione di nuovi metodi di lavoro, fra i quali la diffusione del laboratorio come luogo dove alunni e insegnanti possono esprimere la loro creatività e produrre insieme idee e materiali;
- L'arricchimento professionale degli insegnanti attraverso il confronto con altri stili di insegnamento, l'acquisizione di una maggiore consapevolezza del proprio ruolo, lo sviluppo di capacità organizzative, una migliore disponibilità al lavoro comune, alla comunicazione anche con l'esterno e alla relazione con gli alunni;
- L'approccio alle TIC a vari livelli (in alcuni casi possiamo parlare di alfabetizzazione informatica indotta dalle esigenze della comunicazione e della costruzione di prodotti);
L'incremento della motivazione all'apprendimento linguistico di alunni e insegnanti e un positivo approccio alla diversità linguistica anche nel caso di progetti non specificatamente linguistici.

¹² <http://ec.europa.eu/education/programmes/evaluation/socratesnat/socit.pdf>

Accanto a questi punti di forza appaiono però alcune **criticità** alle quali abbiamo fatto riferimento nel nostro rapporto. Su queste criticità abbiamo voluto confrontarci con alcuni coordinatori in una riunione promossa dalla Direzione Generale degli Affari internazionali dell'MPI e organizzata dall'Agenzia nazionale Socrates a Firenze nel mese di ottobre.

Dalla lettura dei racconti inviatici dalle scuole non emergeva con chiarezza come queste avessero affrontato alcuni nodi che ci sembrava invece dovessero essere chiariti. Sono infatti da considerare come determinanti per la crescita della dimensione europea nel sistema scolastico e per la definizione del valore aggiunto che una esperienza di cooperazione può apportare alle finalità della scuola, espresse dal Piano dell'offerta formativa, alla sua organizzazione didattica e gestionale e al clima della scuola stessa. In breve ci si era posti il problema se, pur in presenza di una progettualità ricca di idee e di slanci, il progetto europeo fosse davvero riuscito a introdurre un "cambiamento" percepibile nel contesto nel quale era stato attuato e in caso contrario conoscerne le ragioni.

È stato questo il tema di fondo che ha sostenuto il **dibattito** e che è stato articolato in quattro punti strettamente collegati fra loro:

- Inserimento del progetto nel POF
- Coinvolgimento dei soggetti non partecipanti alle attività di progetto e più specificatamente degli organismi interni alla scuola dalla dirigenza ai consigli di classe, alle famiglie
- Comunicazione/visibilità all'interno e all'esterno della scuola
- Documentazione del progetto e autovalutazione.

Dai racconti analizzati, infatti, risultava che un gran numero di progetti erano inseriti nel POF ma non eravamo stati in grado di capire se si trattasse solo di un inserimento formale, quasi l'assolvimento di un obbligo, o sostanziale. Nello stesso modo anche se l'impatto positivo delle attività (in particolare, quelle di scambio) sulle relazioni e sui comportamenti veniva ampiamente descritto, sino ad apparire a volte enfatizzato, meno chiaro appariva come le scelte tematiche, gli obiettivi e le attività dei progetti fossero armonicamente inseriti nella progettualità generale della scuola.

La nostra esigenza era anche determinata dalla considerazione che, per un sostanziale coinvolgimento della scuola nel suo complesso e dunque per una buona visibilità del progetto e per un insegnamento a dimensione europea, l'inserimento nel piano dell'offerta formativa è una condizione determinante.

Un'ulteriore considerazione riguardava il rapporto fra il livello di realizzazione dell'autonomia gestionale e amministrativa della scuola e le attività progettuali e di conseguenza il livello di partecipazione complessiva di quanti in quel progetto non erano direttamente implicati, la visibilità delle attività, la diffusione dei risultati e la loro trasferibilità, attraverso strumenti di comunicazione strutturata, all'interno delle singole istituzioni scolastiche.

Su queste tematiche si è svolto il dibattito fra coordinatori dei progetti e gruppo operativo.

I risultati del confronto hanno, da un lato, confermato l'impegno dei coordinatori nel gestire i progetti europei, nel produrre materiali, nell'assolvere all'impegno del partenariato, dall'altro, dal dibattito è emerso come in molte scuole - pensiamo che la situazione sia generalizzabile - si sia svolto un lavoro non funzionale al POF ma alla singola progettazione. Le ragioni, a detta dei partecipanti all'incontro, sono da ritrovarsi nella carenza della qualità e coerenza dei Piani dell'offerta formativa, nel valore e significato che ad essi viene dato, nella modalità della sua gestione. Quando però sono presenti partecipazione attiva e sostegno operativo dei dirigenti scolastici, atti-

vità e risultati del progetto europeo vengono valorizzati nell'insieme delle attività progettuali della scuola.

La situazione può migliorare nel caso di scuole situate in piccoli centri, con un limitato numero di alunni e insegnanti, dove il sostegno dei genitori e i rapporti con l'ente locale e gli altri soggetti presenti sul territorio sono favoriti dalla rete di relazioni esistenti nella comunità locale di cui la scuola è parte integrante.

Nel parlare di impatto del progetto sul contesto non poteva mancare una riflessione sul problema della documentazione. È emerso che un certo numero di scuole documenta il percorso, e ciò avviene in particolare nella scuola di base con il diario di bordo, strumento cardine del documentare. Generalmente però documentare non è un esercizio diffuso. Sarebbe invece opportuno che i coordinatori dei progetti documentassero i processi attivati, le difficoltà incontrate e le strategie messe in atto per superarle. Si darebbe vita così ad un processo di apprendimento fra pari a partire dalla riflessione sulle esperienze e ne deriverebbe una ricaduta importante sulla qualità dei processi d'innovazione attivati nelle scuole e sulla crescita professionale degli insegnanti.

Accanto a questa carenza si è confermata unanimemente **la carenza di strumenti di autovalutazione**, che peraltro rappresenta un punto debole del nostro sistema scolastico dove la cultura della valutazione stenta ad affermarsi.

L'aver trovato - nel confronto con i coordinatori dei progetti - conferma alle nostre analisi, ci induce a pensare che in futuro bisognerà tener maggiormente conto delle loro richieste di strumenti per far fronte alle difficoltà che attualmente denunciano come un limite alla loro attività.

I limiti evidenziati non consentono, infatti, di dare impatto forte alle motivazioni e agli entusiasmi di quanti si impegnano nell'esecuzione di un progetto europeo.

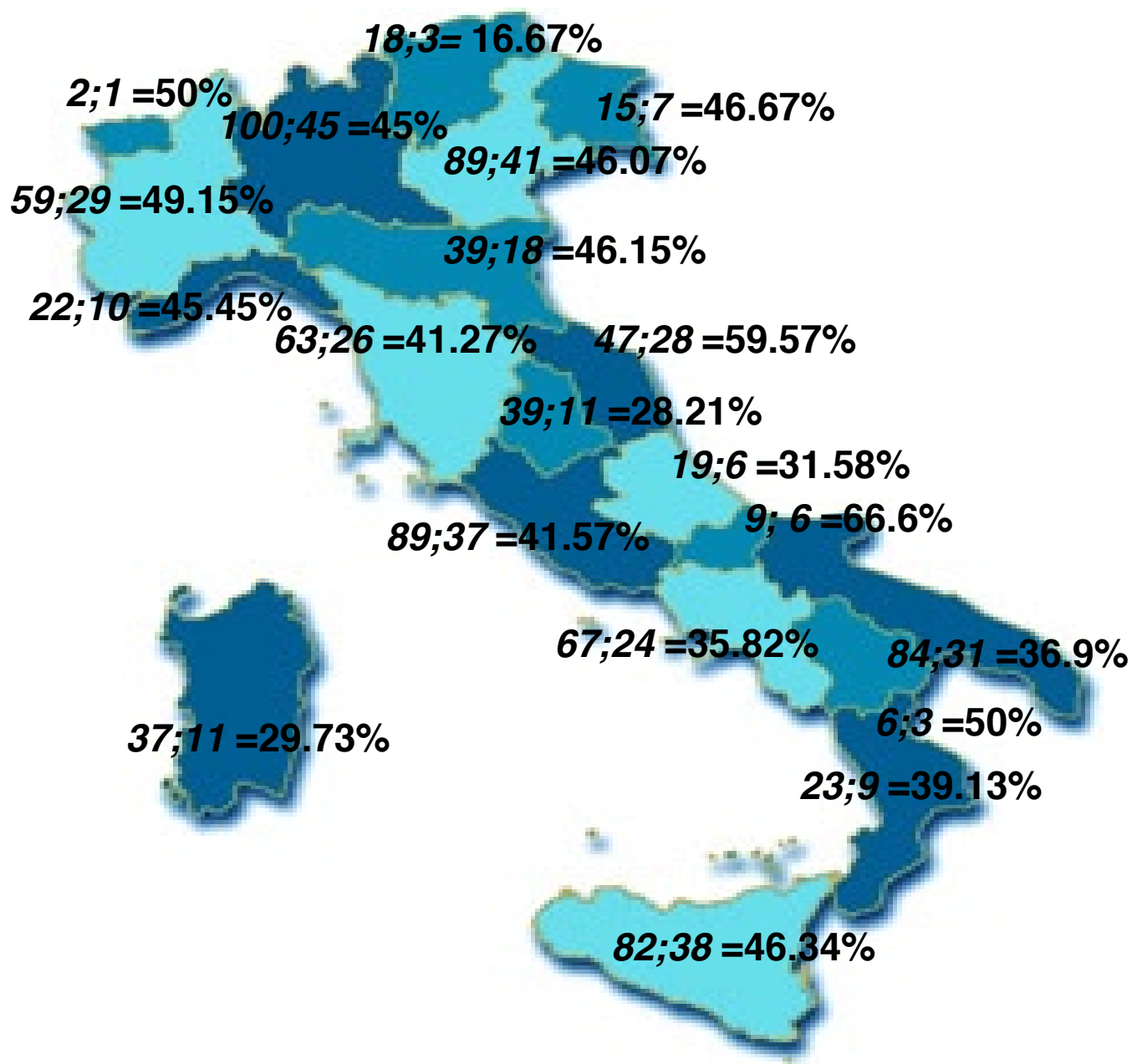
Il progetto europeo, superati questi limiti, potrebbe rappresentare un forte momento di innovazione per la scuola italiana, considerata l'elevata richiesta di partecipazione.

Infine, la valorizzazione del progetto europeo si esprime anche attraverso la consapevolezza, da parte di quanti vi si impegnano, di essere soggetti attivi di una politica europea volta alla realizzazione degli obiettivi di Lisbona. Le scuole investite dal Piano di informazione e sensibilizzazione su "Istruzione e Formazione 2010", promosso nel 2006 dalla DGAI del Ministero, sono già impegnate in questo cammino che auspichiamo sempre più praticato.

Indagine Conoscitiva Progetti Comenius in Italia

Percentuale di risposta a seguito della domanda di collaborazione inviata alle scuole nel
Novembre 2005

Legenda: n° richieste inviate; n° risposte = Percentuale di risposta



Totale domande inviate 915. Hanno risposto 384 scuole - con 415 progetti

Percentuale media di Risposta: 42%

Divisione per tipologia di scuola:

- Direzioni Didattiche: 65
- Istituti Comprensivi: 85
- Scuole Medie: 39
- Scuole Secondarie 2° grado: 195

Divisione per tipologia di progetto:

- Progetti Comenius 1.1 Scolastici: 279
- Progetti Comenius 1.2 Sviluppo della scuola: 66
- Progetti Comenius 1.3 Linguistici: 70

Breve panoramica delle priorità europee sottolineate dalle Call e dai piani d'azione europei, negli anni 2002-2003-2004

Le priorità generali di tutto il programma Socrates valide dal 2000 al 2006 sono ampiamente descritte, insieme ai criteri di ammissibilità e ai principali criteri di selezione, nella Guida del Candidato. Abbiamo poi gli inviti annuali a presentare proposte (Call). Esamineremo qui quelle del 2002 e 2003, anni di presentazione dei progetti esaminati.

INVITO GENERALE A PRESENTARE PROPOSTE 2002

Programma d'azione comunitaria in materia d'istruzione Socrates

Particolare importanza sarà accordata ad un'ampia gamma di attività intese ad allargare il campo dell'istruzione anche alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e a sfruttare appieno le potenzialità di tali tecnologie al fine di migliorare la qualità e di stimolare l'innovazione nell'istruzione.

Promozione degli studi tecnico-scientifici

I candidati sono invitati a prendere in considerazione questa linea d'azione nell'elaborazione delle loro proposte.

L'Anno europeo delle lingue 2001

Saranno particolarmente apprezzate candidature per progetti basati sull'esperienza delle attività organizzate durante l'Anno europeo e che riguardino gli obiettivi di una delle azioni Socrates.

Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente

Il Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente è stato adottato dalla Commissione l'8 novembre 2000. Lo scopo è avviare un ampio dibattito, sul piano europeo, in merito all'attuazione dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, incentrato su 6 messaggi fondamentali: 1) nuove competenze di base per tutti; 2) maggiore investimento nelle risorse umane; 3) innovazione nell'insegnamento e nell'apprendimento; 4) valorizzazione dell'apprendimento; 5) nuove attività di orientamento e consulenza; 6) ravvicinamento dell'apprendimento all'ambiente domestico. **I candidati sono invitati a prendere in considerazione questi messaggi nell'elaborazione delle proposte riguardanti le esperienze educative formali, non formali e informali, per tutte le azioni del programma Socrates.**

PRIORITA' COMENIUS

Le proposte relative ai progetti di sviluppo scolastico, progetti di nuovo tipo della seconda fase di Socrates, beneficeranno di particolare considerazione.

• **SOCRATES: INVITO GENERALE A PRESENTARE PROPOSTE 2003**

Programma d'azione comunitaria in materia d'istruzione Socrates

Rimangono invariate le priorità generali stabilite dal Consiglio europeo di Lisbona del 23/24 marzo 2000, cioè lo sviluppo della società basata sulla conoscenza - in quanto chiave della competitività a lungo termine e delle aspirazioni personali dei suoi cittadini - e quindi l'obbligo degli Stati membri, stabilito nel preambolo del trattato di Amsterdam, di fornire ai cittadini dell'Europa un'istruzione della massima qualità possibile e la possibilità di aggiornare continuamente e in modo permanente le loro conoscenze, che si traduce poi nel principio dell'apprendimento durante l'intero arco della vita.

Le priorità annuali orizzontali, valide per tutte le azioni, dell'invito di quest'anno sono:

- la discriminazione positiva nei confronti di paesi candidati
- lo "sviluppo sostenibile", riferito sia agli aspetti economici che socioculturali ed ambientali
- la stabilità e la sicurezza, ottenute attraverso il dialogo interculturale,
- "i futuri obiettivi concreti dell'istruzione e dei sistemi formativi" tra cui le nuove tecnologie, le competenze di base, matematica, scienze e tecnologia come argomenti prioritari
- la promozione delle pari opportunità, particolare risalto i progetti per il pieno inserimento dei disabili nel mondo dell'istruzione, in vista dell'Anno europeo dei disabili nel 2003
- l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, in particolare per "realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente"
- il piano di azione eLearning e l'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC).

PRIORITA' LEGATE ALLA PROCLAMAZIONE DI ANNO EUROPEO

L'Anno europeo delle lingue 2001

- 2002 anno europeo per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita
Dopo la 1ª Giornata europea delle Lingue, celebrata con successo come avvenimento culminante dell'Anno europeo delle Lingue 2001, il Consiglio d'Europa ha deciso di ripetere ogni anno la celebrazione di quest'evento per sottolineare l'importanza di apprendere altre lingue oltre alla propria

- Il **2003** è stato proclamato **l'anno europeo per le persone disabili**.
L'obiettivo è quello di **promuovere la salute con azioni concertate tra diversi soggetti pubblici e privati e creare le pari opportunità dei cittadini**

- 2004 Anno Europeo dell'Educazione attraverso lo Sport

Il programma eLearning

Un programma per l'integrazione effettiva sulle Tecnologie dell'informazione e delle telecomunicazioni (TIC) nei sistemi di istruzione e formazione in Europa (2004 – 2006)
Il programma e-Learning è un ulteriore passo verso una visione della tecnologia al servizio dell'apprendimento lungo l'arco della vita.

MOBILITA'

Il Piano d'Azione sulla mobilità

("Piano d'azione della Commissione per le competenze e la mobilità" - COM(2002)72 definitivo)

OBIETTIVO centrale: *"Definire una strategia europea a favore della mobilità dei giovani, degli studenti, degli insegnanti, dei formatori, dei ricercatori dell'Unione Europea al fine di costruire un vero spazio europeo della conoscenza"*

Nel Piano sono presenti tre grandi obiettivi:

- definire e democratizzare la mobilità in Europa;
- garantire finanziamenti adeguati;
- incrementare la mobilità migliorando le sue condizioni.

Nel Piano di azione si dice anche che : *"La mobilità dei cittadini in particolare nel settore dell'istruzione e della formazione, sviluppa la disponibilità alla condivisione culturale e promuove il concetto di cittadinanza europea e di un Europa politica. Inoltre, in una economia globalizzata, la capacità di formarsi e lavorare in un ambiente multilinguistico è essenziale per la competitività dell'economia europea..."*

Questo piano prende le mosse dal Consiglio Europeo di Lisbona del 23 e 24 marzo 2000 nel quale si riconobbe *"l'urgenza di eliminare gli ostacoli alla mobilità che incontrano i cittadini europei, al fine di creare un vero spazio europeo della conoscenza"*

La Mobilità e gli obiettivi europei per il 2010

La Mobilità è anche uno dei 13 obiettivi enunciati nel marzo 2001 al Consiglio Europeo di Stoccolma

OBIETTIVO 3.4 — AUMENTARE LA MOBILITÀ E GLI SCAMBI

La mobilità contribuisce alla creazione di un sentimento di appartenenza all'Europa, all'acquisizione di una coscienza europea e all'elaborazione della cittadinanza europea. Essa offre la possibilità ai giovani di accrescere le competenze personali, nonché la capacità di accesso all'occupazione e offre ai formatori la possibilità di arricchire le proprie esperienze e di rafforzare le proprie competenze. Di fronte ad un'Europa sempre più complessa è necessario sfruttare tutti i mezzi disponibili, nel modo più efficiente possibile, per consentire ai cittadini, e in particolare ai cittadini più giovani, di identificarsi con l'Europa. Anche la mobilità nell'istruzione o nella formazione compresa la formazione alla ricerca pre-dottorato svolge un ruolo nella creazione di uno spazio europeo della ricerca e della formazione e può contribuire alla realizzazione dello spazio europeo della ricerca.

Il nuovo Programma d'azione per l'apprendimento permanente cita all'Articolo 1

Nel nuovo programma LLP viene accentuata l'importanza data alla mobilità e si prevede una nuova azione specifica nuova azione di mobilità individuale che finanzia lo scambio di studenti per 6/9 mesi del corso di studi,

“L'obiettivo del programma è, in particolare, quello di promuovere all'interno della Comunità gli scambi, la cooperazione e la mobilità tra i sistemi di istruzione e formazione in modo che essi diventino un punto di riferimento di qualità a livello mondiale.” E continua...

Il programma Comenius si prefigge, oltre agli obiettivi del programma integrato i seguenti obiettivi operativi:

- (a) aumentare il volume e migliorare la qualità degli scambi di allievi e personale docente nei vari Stati membri;

Elenco scuole partecipanti all'indagine

Istituzione	Città	PROV	Regione
Dd Circ. Catignano	Catignano	PE	Abruzzo
Itcg F. Galiani Chieti	Chieti	CH	Abruzzo
Dd Circ. I Francavilla	Francavilla al Mare	CH	Abruzzo
Itcg G. Manthonè	Pescara	PE	Abruzzo
Ist. Istr. Sup. R. Mattioli S. Salvo	San Salvo	CH	Abruzzo
Itc Blaise Pascal	Teramo	TE	Abruzzo
Ist. Comp. T. Claps	Lagopesole	PZ	Basilicata
Ist. Comp. B.Croce Latronico	Latronico	PZ	Basilicata
Sms Villareale Lavello	Lavello	PZ	Basilicata
Ist. Comp. Cropani	Cropani	CZ	Calabria
Ist. Comp. Maida	Maida	CZ	Calabria
Itc Einaudi	Palmi	RC	Calabria
Ist. M. Par. S. Vincenzo de' Paoli	Reggio Calabria	RC	Calabria
Ist. Sec. II grado Liceo Scientifico st/le- Scalea	Scalea	CS	Calabria
Itc G. Marconi	Siderno	RC	Calabria
Itc Soverato	Soverato	CZ	Calabria
Liceo Scientifico G. Berto	Vibo Valentia	VV	Calabria
Sms Rocco Caminiti	Villa san Giovanni	RC	Calabria
Ist. Comp. S.M. Marco Polo	Cardito	NA	Campania
Sms Stabiae	Castellammare Stabia	NA	Campania
Ist. Istr. Sup. Epicarmo Corbino	Contursi Terme	SA	Campania
Ist. Istr. Sup. E. Majorana	Grottaminarda	AV	Campania
Ist. M. Don Carlo Gnocchi	Maddaloni	CE	Campania
Sms San Giovanni Bosco	Marcianise	CE	Campania
Liceo Classico V. Marone	Meta	NA	Campania
Ist. Comp. B. Focaccia	Montecorice	SA	Campania
Ist. Comp. I.C. C.d.32 s.m. Caduti Fani	Napoli	NA	Campania
Ist. Sup G. Mazzini	Napoli	NA	Campania
Itas Itf V. Emanuele II	Napoli	NA	Campania
Iti VII C. E. Gadda	Napoli	NA	Campania
Iti G. Marconi	Nocera inferiore	SA	Campania
Ist. Comp. J.F. Kennedy-Nusco	Nusco	AV	Campania
Iti di Pozzuoli	Pozzuoli	NA	Campania
Ist. Istr. Sup. di Salerno	Salerno	SA	Campania
Dd 2 circ. S. Giorgio a Cremano	San Giorgio Cremano	NA	Campania
Liceo Scientifico C. Urbani	San Giorgio Cremano	NA	Campania
Itcg V. Bachelet	Santa Maria a Vico	CE	Campania
Ist. Istr. Sup. Florimonte	Sessa Aurunca	CE	Campania
Ist. Istr. Sup. G. Ronca	Solofra	AV	Campania
Liceo Scientifico Gaetano Salvemini	Sorrento	NA	Campania
Dd Circ. T. del Greco 1 Giovanni Mazza	Torre del Greco	NA	Campania
Ist. Comp. G. Pascoli-Vallata	Vallata	AV	Campania
Liceo Scientifico Manfredo Fanti	Carpi	MO	Emilia Romagna
Dd 5° circolo	Faenza	RA	Emilia-Romagna

Elenco scuole partecipanti all'indagine

Istituzione	Città	PROV	Regione
Se Par. S. Umilta'	Faenza	RA	Emilia-Romagna
Dd Circ. Biagio Rossetti	Ferrara	FE	Emilia-Romagna
Liceo Classico L. Ariosto	Ferrara	FE	Emilia-Romagna
Liceo Scientifico Morando Morandi	Finale Emilia	MO	Emilia-Romagna
Ist. Istr. Sup. F. Alberghetti	Imola	BO	Emilia-Romagna
Ist. Istr. Sup. Eustachio Manfredi	Lugo	RA	Emilia-Romagna
Ist. Istr. Sup. Galileo Galilei	Mirandola	MO	Emilia-Romagna
Liceo Classico Muratori	Modena	MO	Emilia-Romagna
Sms P. Paoli	Modena	MO	Emilia-Romagna
Ist. Comp. Di Molinella	Molinella	BO	Emilia-Romagna
Liceo Scientifico G. Ulivi	Parma	PR	Emilia-Romagna
Liceo Scientifico Marconi	Parma	PR	Emilia-Romagna
Ist. Istr. Sup. Itc Tramello	Piacenza	PC	Emilia-Romagna
Ist. Istr. Sup. A. Motti	Reggio Emilia	RE	Emilia-Romagna
Liceo Classico e Scientifico Ariosto-Spallanzani	Reggio Emilia	RE	Emilia-Romagna
Ist. Istr. Sup. A. F. Formiggini	Sassuolo	MO	Emilia-Romagna
Dd circ. Circolo di Aurisina - in lingua slovena	Duino Aurisina	TS	Friuli-Venezia Giulia
Dd III circ. Pordenone	Comina Bassa	PN	Friuli-Venezia Giulia
Ist. Comp. L. Andervolti	Majano	UD	Friuli-Venezia Giulia
Ist. Istr. Sup. P. Paschini	Tolmezzo	UD	Friuli-Venezia Giulia
Liceo Scientifico Galileo Galilei	Trieste	TS	Friuli-Venezia Giulia
Ipsc B. Stringher	Udine	UD	Friuli-Venezia Giulia
Liceo Scientifico N. Copernico	Udine	UD	Friuli-Venezia Giulia
Dd Circ. Anzio I	Anzio	RM	Lazio
Ist. Comp. Arce	Arce	FR	Lazio
Liceo Scientifico G. Pellicchia	Cassino	FR	Lazio
Ist. Istr. Sup. Gen. William Orlando Darby	Cisterna di Latina	LT	Lazio
Ist. Istr. Sup. Lolli Ghetti	Ferentino	FR	Lazio
Ist. Comp. Sms P. Mattej	Formia	LT	Lazio
Itg Filippo Brunelleschi	Frosinone	FR	Lazio
Ist. Istr. Sup. S. Pertini	Genzano di Roma	RM	Lazio
Ist. Comp. Don Milani	Latina	LT	Lazio
Ist. M. Ist Alessandro Manzoni	Latina	LT	Lazio
Sms Giovanni Cena	Latina	LT	Lazio
Ist. Comp. A. Leonori	Acilia	RM	Lazio
Ipsct Marco Polo	Monterotondo	RM	Lazio
Dd Circ. Di Orte	Orte Scalo	VT	Lazio
Ist. Comp. Paliano	Paliano	FR	Lazio
Isa Pomezia	Pomezia	ROMA	Lazio
Ist. Arte A. Calcagnadoro	Rieti	RI	Lazio
Liceo Classico M. T. Varrone	Rieti	RI	Lazio
Dd Circ. 1° Circolo Pietro Maffi	Roma	RM	Lazio
Dd Circ. 139 Lola di Stefano	Roma	RM	Lazio
Dd Circ. Enrico Toti	Roma	RM	Lazio
Ipia Cattaneo	Roma	RM	Lazio
Ist. Comp. Maria Capozzi	Roma	RM	Lazio

Istituzione	Città	PROV	Regione
Ist. Comp. Montezemolo	Roma	RM	Lazio
Ist. Istr. Sup. G. De Sanctis	Roma	RM	Lazio
Ist. Istr. Sup. G. Falcone ex via Rugantino 110	Roma	RM	Lazio
Itc Piero Calamandrei	Roma	RM	Lazio
Iti G. Armellini	Roma	RM	Lazio
Iti Meucci	Roma	RM	Lazio
Liceo Scientifico I. Newton	Roma	RM	Lazio
Liceo Scientifico Malpighi	Roma	RM	Lazio
Sms A. Sordi (ex Piazza Gola)	Roma	RM	Lazio
Sms E. Majorana	Roma	RM	Lazio
Sms S. Spizzichino (ex Poggio Ameno)	Roma	RM	Lazio
Ist. Istr. Sup. C. Urbani (già via dell'Idroscalo)	Roma-Lido	RM	Lazio
Dd circ. Sora Terzo	Sora	FR	Lazio
Liceo Scientifico Leonardo da Vinci	Sora	FR	Lazio
Dd Circ. D.d.s. Bogliasco	Bogliasco	GE	Liguria
Liceo Scientifico Arturo Issel	Finale ligure	SV	Liguria
Ist. Comp. S.Gottardo	Genova	GE	Liguria
Sms - M. d'Azeglio/Lucarno	Struppa	GE	Liguria
Ist. Arte d'Arte Imperia	Imperia	IM	Liguria
Itcg G. Ruffini	Imperia	IM	Liguria
Dd Circ. Terzo Circolo	Sanremo	IM	Liguria
Dd Circ. Sarzana I	Sarzana	SP	Liguria
Ist. Comp. Sassello	Sassello	SV	Liguria
Ist. Istr. Sup. G.V. Deambrosis - G. Natta	Sestri levante	GE	Liguria
Ist. Istr. Sup. Oscar Romero	Albino	BG	Lombardia
Dd Circ. A. Rosmini I Circolo - Bollate	Bollate	MI	Lombardia
Ist. Comp. di Borno	Borno	BS	Lombardia
Sms Tridentina-Kennedy-Romanino	Brescia	BS	Lombardia
Ist. Comp. F. De Pisis - Sciviero - Brugherio	Brugherio	MI	Lombardia
Ist. Comp. Busto A. G. Bertacchi	Busto Arsizio	VA	Lombardia
Ist. Comp. Statale	Cairate	VA	Lombardia
Ist. Istr. Sup. G. Romani	Casalmaggiore	CR	Lombardia
Ist. Istr. Sup. A. Cesaris	Casalpusterlengo	LO	Lombardia
Dd Circ. Di Castrezzato	Castrezzato	BS	Lombardia
Dd Circ. I Circolo Cernusco s/N	Cernusco sul Naviglio	MI	Lombardia
Ist. Istr. Sup. Leonardo da Vinci	Cologno Monzese	MI	Lombardia
Liceo Scientifico G. Aselli	Cremona	CR	Lombardia
Ist. Comp. Giovanni XXIII - Cusano M.	Cusano Milanino	MI	Lombardia
Ist. Comp. I.C. Gavirate G. Carducci	Gavirate	VA	Lombardia
Dd II Circ. di Darfo Boario Terme.	Gorzone	BS	Lombardia
Ist. Istr. Sup. G. Antonietti	Iseo	BS	Lombardia
Ist. Comp. A. Manzoni-Legnano	Legnano	MI	Lombardia
Liceo Scientifico G. Galilei - Legnano	Legnano	MI	Lombardia
Dd Circ. II Circolo Limbiate	Limbiate	MI	Lombardia
Ist. Sperimentale Maffeo Vegio	Lodi	LO	Lombardia
Ist. Comp. Gramsci - Lodivecchio	Lodivecchio	LO	Lombardia

Elenco scuole partecipanti all'indagine

Istituzione	Città	PROV	Regione
Ist. Comp. G. Pascoli	Milano	MI	Lombardia
Ist. Comp. Narcisi	Milano	MI	Lombardia
Ist. Istr. Sup. Piero Sraffa	Milano	MI	Lombardia
Istituto M. Consolatrice	Milano	MI	Lombardia
Itecg M. Bianchi	Monza	MI	Lombardia
Ist. Comp. A. Casati	Muggiò	MI	Lombardia
ITC Martin Luther King	Muggiò	MI	Lombardia
Sms G. Carducci - Olginate	Olginate	LC	Lombardia
Ist. Comp. Dante Alighieri	Opera	MI	Lombardia
Dd circ. Il di Paderno Dugnano	Palazzolo Milanese	MI	Lombardia
Ist. Comp. di Palazzolo sull'Oglio	Palazzolo sull'Oglio	BS	Lombardia
Ist. Istr. Sup. C. Marzoli	Palazzolo sull'Oglio	BS	Lombardia
Ist. M. Isis Adelaide Cairoli	Pavia	PV	Lombardia
Liceo Scientifico Taramelli - Pavia	Pavia	PV	Lombardia
Ist. Istr. Sup. Nicolo' Machiavelli	Pioltello	MI	Lombardia
Ist. Comp. Ten. Pellegrini	Pisogne	BS	Lombardia
Dd Circ. Spirano	Spirano	BG	Lombardia
Sms Agostino de Pretis	Stradella	PV	Lombardia
Ist. Istr. Sup. Lorenzo Lotto	Trescore Balneario	BG	Lombardia
Ist. Istr. Sup. S. Giovanni bosco	Viadana	MN	Lombardia
Sms Viadana A. Parazzi	Viadana	MN	Lombardia
Dd I circolo Dante Alighieri	Voghera	PV	Lombardia
Ist. Comp. Zelo Buon Persico	Zelo Buon Bersico	LO	Lombardia
Ist. Comp. E. Mattei	Acqualagna	PU	Marche
Ist. Comp. Ancona centro	Ancona	AN	Marche
Liceo Scientifico G. Galilei	Ancona	AN	Marche
Ist. Comp. G. Leopardi - Saltara	Calcinelli-Saltara	PU	Marche
Ist. Comp. di Castelfidardo	Castelfidardo	AN	Marche
Ipsar Balcone delle Marche	Cingoli	MC	Marche
Ist. Comp. S. Agostino	Civitanova Marche	MC	Marche
Ist. Comp. Corinaldo	Corinaldo	AN	Marche
Ist. Comp. Alessandro Manzoni	Corridonia	MC	Marche
Liceo Classico Francesco Stelluti	Fabriano	AN	Marche
Dd Circ. Fano San Lazzaro	Fano	PU	Marche
Ist. Comp. A. Gandiglio	Fano	PU	Marche
Liceo Scientifico Polo scol. 2 Torelli	Fano	PU	Marche
Ist. Comp. D. Bramante	Fermignano	PU	Marche
Ist. Comp. F.lli Mercantini	Fossombrone	PU	Marche
Ist. Comp. Carlo Urbani	Jesi	AN	Marche
Ist. Comp. Jesi centro	Jesi	AN	Marche
Itas Galileo Galilei	Jesi	AN	Marche
Dd circ. Circolo via Panfilo	Macerata	MC	Marche
Ipsct Pannaggi	Macerata	MC	Marche
Ist. Comp. Montecalvo Anna Frank	Motecalvo in Foglia	PU	Marche
Ist. Istr. Sup. Corridoni - Campana	Osimo	AN	Marche
Ist. Comp. Mons. Paoletti - Pieve Torina	Pieve Torina	MC	Marche
Sms M.L. Patrizi	Recanati	MC	Marche

Istituzione	Città	PROV	Regione
Ist. Comp. Marchetti - Marzocca	Senigallia	AN	Marche
Ist. Comp. G. Lucatelli	Tolentino	MC	Marche
Iti V. Volterra	Torrette di ancona	AN	Marche
Ist. Arte Scuola del Libro	Urbino	PU	Marche
Ist. Istr. Sup. Pertini	Campobasso	CB	Molise
Ist. Istr. Sup. Unificato O. Fascitelli	Isernia	IS	Molise
IT Enrico Fermi	Isernia	IS	Molise
Liceo Scientifico Ettore Maiorana	Isernia	IS	Molise
Ist. Istr. Sup. Francesco d'Ovidio	Larino	CB	Molise
Ist. G. Boccardi	Termoli	CB	Molise
Ipia G. Ferraris	Biella	BI	Piemonte
Ist. Istr. Sup. G. Ferraris	Borgosesia	VC	Piemonte
Dd Circ. Caluso	Caluso	TO	Piemonte
Ist. Istr. Sup. Cesare Balbo	Casale Monferrato	AL	Piemonte
Liceo Scientifico G. Peano	Cuneo	CN	Piemonte
Ist. B. Pascal	Giaveno	TO	Piemonte
Ist. Comp. Moncalvo	Moncalvo	AT	Piemonte
Ist. Comp. Morozzo	Morozzo	CN	Piemonte
Ipsct P. Sella	Mosso Santa Maria	BI	Piemonte
Ist. Comp. - Nole	Nole	TO	Piemonte
Ipsct G. Ravizza	Novara	NO	Piemonte
Liceo Classico Carlo Alberto	Novara	NO	Piemonte
Sms B.do Partigiani	Novara	NO	Piemonte
Sms G. Boccardo	Novi ligure	AL	Piemonte
Sms G. Boccardo	Novi ligure	AL	Piemonte
Dd Circ. Omegna I	Omegna	VB	Piemonte
Ist. Istr. Sup. L. Des Ambrois	Oulx	TO	Piemonte
Dd Circ. Pianezza	Pianezza	TO	Piemonte
Ist. Pacle Biagio Pascal	Romentino	NO	Piemonte
Dd circ. F. Mazzarello	Torino	TO	Piemonte
Dd circ. Muratori	Torino	TO	Piemonte
Dd circ. Toscanini	Torino	TO	Piemonte
Ist. Istr. Sup. G.B. Bodoni	Torino	TO	Piemonte
scuola dell'infanzia europea Lodovica - d'Azeglio	Torino	TO	Piemonte
Sms L. B. Alberti	Torino	TO	Piemonte
Sms G. Marconi	Torino	TO	Piemonte
Sms U. Foscolo	Torino	TO	Piemonte
Ist. Istr. Sup. Benvenuto Cellini	Valenza	AL	Piemonte
Sms don Milani	Venaria	TO	Piemonte
Ips Rosa Luxemburg	Acquaviva d.le Fonti	BA	Puglia
Ist. Istr. Sup. Michele de Nora	Altamura	BA	Puglia
Dd circ. 3 Imbriani	Andria	BA	Puglia
Sms Cafaro	Andria	BA	Puglia
Ist. Istr. Sup. Federico II	Apricena	FG	Puglia
Ist. Giulio Cesare	Bari	BA	Puglia

Elenco scuole partecipanti all'indagine

Istituzione	Città	PROV	Regione
Itc Romanazzi	Bari	BA	Puglia
Itc Romanazzi	Bari	BA	Puglia
Liceo Scientifico Fermi	Bari	BA	Puglia
Liceo Scientifico Par. A. Volta	Bari	BA	Puglia
Liceo Scientifico Leonardo da Vinci	Bisceglie	BA	Puglia
Ist. Comp. Polo 4 Evangelista Menga Copertino	Copertino	LE	Puglia
Dd Circ. 3 Fieramosca Corato	Corato	BA	Puglia
Itc padre A. M. Tannoia	Corato	BA	Puglia
Ist. Comp. Corigliano d'Otranto	Corigliano d'Otranto	LE	Puglia
Ist. Istr. Sup. G. Salvemini	Fasano	BR	Puglia
Itc P. Giannone	Foggia	FG	Puglia
Liceo Scientifico Guglielmo Marconi	Foggia	FG	Puglia
Sms Giovanni Bovio	Foggia	FG	Puglia
Dd IV circ. T. Fiore	Gravina in Puglia	BA	Puglia
Sms Giovanni XXIII	Grumo Appula	BA	Puglia
Ist. Comp. R. Leone	Marina di Ginosa	TA	Puglia
Itcg G. Salvemini	Molfetta	BA	Puglia
Sms Volta	Monopoli	BA	Puglia
Dd circ. Il Mottola San G. Bosco	Mottola	TA	Puglia
Dd circ. 2 Gianni Rodari	Polignano a Mare	BA	Puglia
Dd circ. 2 - San G. Bosco	Ruvo di Puglia	BA	Puglia
Sms don Giovanni Minzoni	San Pietro Vernotico	BR	Puglia
Ist. Comp. V. Alfieri	Taranto	TA	Puglia
Liceo Classico Aristosseno	Taranto	TA	Puglia
Liceo Scientifico G. Battaglini	Taranto	TA	Puglia
Ist. Istr. Sup. D.A. Azuni		CA	Sardegna
Sms G. Pascoli	Assemini	CA	Sardegna
Sms S. Satta - Pascoli	Carbonia	CA	Sardegna
Ist. Istr. Sup. Volta - Liceo Scientifico	Ghilarza	OR	Sardegna
Sms E. D'Arborea - Nebida	Iglesias	CA	Sardegna
Dd I Circolo	Olbia	SS	Sardegna
Iti Othoca	Oristano	OR	Sardegna
Liceo Scientifico Statale Mariano IV D'Arborea	Oristano	OR	Sardegna
Iti M. Giua	Pirri	CA	Sardegna
Dd Circ. 3 S. Giovanni Bosco	Sassari	SS	Sardegna
Itc G. Dessì	Sassari	SS	Sardegna
Dd circ. L. Sciascia IV	Acireale	CT	Sicilia
Dd circ. 2° circolo Acireale	Acireale	CT	Sicilia
Ist. M. Regina Elena	Acireale	CT	Sicilia
Liceo Classico Gulli e Pennisi	Acireale	CT	Sicilia
Sms G. Galilei	Acireale	CT	Sicilia
Dd circ. Biancavilla II	Biancavilla	CT	Sicilia
Dd circ. S. Giovanni Bosco - Biancavilla I	Biancavilla	CT	Sicilia
Ist. Comp. Brolo	Brolo	ME	Sicilia
Ist. Istr. Sup. Capo d'Orlando	Capo d'Orlando	ME	Sicilia
Ist. Istr. Sup. U. Mursia	Carini	PA	Sicilia

Istituzione	Città	PROV	Regione
Iti Cannizzaro	Catania	CT	Sicilia
Ist. Comp. G. Ungaretti - Macchia di Giarre	Giarre	CT	Sicilia
Ist. Istr. Sup. G. Curcio	Ispica	RG	Sicilia
Liceo Scientifico Elio Vittorini	Lentini	SR	Sicilia
Ist. Istr. Sup. Ist. Prof agricoltura e ambiente	Alcamo	TP	Sicilia
Ist. Istr. Sup. G. Pantaleo	Castelvetrano	TP	Sicilia
Liceo Classico Giovanni XXIII	Marsala	TP	Sicilia
Ist. Comp. L. Capuana	Santa Ninfa	TP	Sicilia
Liceo Scientifico P. Ruggieri	Marsala	TP	Sicilia
Ist. Comp. 1° Mazzarino	Mazzarino	CL	Sicilia
Itc Archimede	Modica	RG	Sicilia
Ist. Istr. Sup. 1° M. Raeli	Noto	SR	Sicilia
Dd circ. F. Crispi	Palermo	PA	Sicilia
Ist. Comp. M. Buonarroto	Palermo	PA	Sicilia
Liceo Classico G. Meli	Palermo	PA	Sicilia
Liceo I° Par. Ist. prov. cultura e lingue	Palermo	PA	Sicilia
Dd circ. Macaluso	Racalmuto	AG	Sicilia
Ist. Comp. Edmondo de Amicis	Randazzo	CT	Sicilia
Dd circ. G. Falcone	S. Giovanni la Punta	CT	Sicilia
Ist. Comp. Santo Stefano di Camastra	S. Stefano Camastra	ME	Sicilia
Sms G. Carducci	San Cataldo	CL	Sicilia
Ist. Comp. Sant'angelo di Brolo	Sant'angelo di Brolo	ME	Sicilia
Ist. Arte Giuseppe Bonachia	Sciaccia	AG	Sicilia
Dd circ. G. Verga	Scordia	CT	Sicilia
Liceo Scientifico Ettore Majorana	Scordia	CT	Sicilia
Liceo Scientifico Statale Nicolò Palmeri	Termini Imerese	PA	Sicilia
Itc S. Calvino	Trapani	TP	Sicilia
Dd circ. Di Zafferana Etnea	Zafferana Etnea	CT	Sicilia
Liceo Classico Francesco Petrarca	Arezzo	AR	Toscana
Liceo Scientifico Piero Gobetti	Bagno a Ripoli	FI	Toscana
Ist. Comp. Don Aldo Mei	Capannori	LU	Toscana
Dd circ. 1° di Carrara	Carrara	MS	Toscana
Ist. Comp. G. Falcone	Cascina	PI	Toscana
Itc - Liceo Scientifico A. Pesenti	Cascina	PI	Toscana
Ist. Comp. Cetona	Cetona	SI	Toscana
Liceo Scientifico A. Volta	Colle di val d'Elsa	SI	Toscana
Dd circ. Figline Valdarno	Figline Valdarno	FI	Toscana
Iti Antonio Meucci	Firenze	FI	Toscana
Ist. M. A. Rosmini	Grosseto	GR	Toscana
Ist. Comp. G. Micali	Livorno	LI	Toscana
Liceo Scientifico Francesco Cecioni	Livorno	LI	Toscana
Se par. S. Spirito ente morale	Livorno	LI	Toscana
Itc F. Carrara	Lucca	LU	Toscana
Ist. Comp. Pietrasanta 2	Marina Pietrasanta	LU	Toscana
Dd circ. Statale I Circolo	Pescia	PT	Toscana
Liceo Scientifico F. Buonarroto	Pisa	PI	Toscana
Dd circ. Statale III circolo	Pistoia	PT	Toscana

Elenco scuole partecipanti all'indagine

Istituzione	Città	PROV	Regione
Dd circ. di Pontassieve	Pontassieve	FI	Toscana
Conv. Naz. Cicognini	Prato	PO	Toscana
Dd circ. 1° circolo Solvay Ernesto	Rosignano Solvay	LI	Toscana
Ist. Comp. Masaccio	San Giovanni V.no	AR	Toscana
Sms E. Fermi	Scandicci	FI	Toscana
Ist. Istr. Sup. L. Da Vinci	Villafranca Lunigiana	MS	Toscana
Itcg F. Niccolini	Volterra	PI	Toscana
Ist. Comp. Bolzano V - Gries 1	Bolzano	BZ	Trentino-Alto Adige
Scuola prof. Alberghiera Savoy	Merano	BZ	Trentino-Alto Adige
Ist. Comp. Ist. Comp. Località Ladine di Ortisei-Ulrich	Ortisei	BZ	Trentino-Alto Adige
Ist. Istr. Sup. Commerciale e industriale Amelia	Amelia	TR	Umbria
Ist. Comp. G. Parini	Castelritaldi	PG	Umbria
Liceo Scientifico G. Marconi	Foligno	PG	Umbria
Ist. Istr. Sup. Luigi Salvatorelli	Marsciano	PG	Umbria
Sms B. Moneta	Marsciano	PG	Umbria
Liceo Scientifico E. Majorana	Orvieto	TR	Umbria
Dd circ. 3° G. Cena	Perugia	PG	Umbria
Dd circ. 6° circolo Lambruschini	Perugia	PG	Umbria
Ipia Sandro Pertini	Terni	TR	Umbria
Ist. Comprensivo	Terni	TR	Umbria
Ist. M. F. Angeloni	Terni	TR	Umbria
Ist. Comp. Grand Combin - Gignod	Gignod	AO	Val d'Aosta
Ist. Comp. di Abano Terme	Abano Terme	PD	Veneto
Itcg G. Maddalena	Adria	RO	Veneto
Dd circ. S. Pertini	Badia Polesine	RO	Veneto
Ist. Istr. Sup. L. Einaudi	Badia Polesine	RO	Veneto
Liceo Scientifico E. Balzan	Badia Polesine	RO	Veneto
Ist. Comp. Falcone e Borsellino	Bardolino	VR	Veneto
Ist. Comp. Caerano di San Marco	Caerano di San Marco	TV	Veneto
Ist. Istr. Sup. Newton	Camposampiero	PD	Veneto
Ist. Istr. Sup. S. Pertini	Camposampiero	PD	Veneto
Dd circ. Chioggia I	Chioggia	VE	Veneto
Dd circ. di Cittadella	Cittadella	PD	Veneto
Itt da Collo	Conegliano	TV	Veneto
Ist. Comp. Costa di Rovigo	Costa di Rovigo	RO	Veneto
Liceo Classico G. B. Ferrari	Este	PD	Veneto
Ist. Comp. Favaro Veneto	Favaro Veneto	VE	Veneto
Ist. Comp. Fiesso Umbertiano	Fiesso Umbertiano	RO	Veneto
Sms Frattini-Barbieri-Cavalcaselle	Legnago	VR	Veneto
Ist. Istr. Sup. L. Luzzatti - A. Gramsci	Mestre	VE	Veneto
Iti A. Pacinotti	Mestre	VE	Veneto
Liceo Scientifico U. Morin	Mestre	VE	Veneto
Iti Primo Levi	Mirano	VE	Veneto
Liceo Scientifico Ettore Maiorana	Mirano	VE	Veneto

Elenco scuole partecipanti all'indagine

Istituzione	Città	PROV	Regione
Sms T. dal Monte	Mogliano Veneto	TV	Veneto
Dd circ. I circolo	Padova	PD	Veneto
Ist. Istr. Sup. C. Marchesi	Padova	PD	Veneto
Itas P. Scalcerle	Padova	PD	Veneto
Itas P. Scalcerle	Padova	PD	Veneto
Itc Einaudi	Padova	PD	Veneto
Iti G. Natta	Padova	PD	Veneto
Liceo Classico Barbarigo	Padova	PD	Veneto
Sms C. Casteller	Paese	TV	Veneto
Itcg de Nicola	Piove di Sacco	PD	Veneto
Ist. M. C. Roccati - Liceo Classico Celio	Rovigo	RO	Veneto
Ist. Comp. Silea	Silea	TV	Veneto
Sms L. Coletti	Treviso	TV	Veneto
Sms Stefanini	Treviso	TV	Veneto
Ist. Istr. Sup. - Liceo Classico M. Polo	Venezia	VE	Veneto
Liceo Linguistico Tommaseo	Venezia	VE	Veneto
Liceo Scientifico G.B. Benedetti	Venezia	VE	Veneto
Ist. Istr. Sup. N. Nani	Verona	VR	Veneto
Liceo Scientifico A. Messedaglia	Verona	VR	Veneto

Angelucci Anna Maria, ITIS Meucci, Roma (RM)
Tel. +39.06.4502241; Fax +39.06.4500604

Baudrocco Antonino, Istituto d'Arte, Pomezia (RM)
Tel. +39.06.91602229; Fax +39.06.9120248

Bruzzaniti Bruno, SMS Guglielmo Marconi, Torino (TO)
Tel. +39.011.8980945; Fax +39.011.8989094

Campodonico Ester, Circolo Didattico Castrezzato, Castrezzato (BS)
Tel. +39.030.7040974; Fax +39.030.7040974

Carestia Maria Stella, SMS Giovanni Bovio, Foggia (FG)
Tel. +39.0881.634000; Fax +39.0881.634000

Carloni Gisella, Direzione Didattica Circolo 5°, Faenza (RA)
Tel. +39-0546-28880; Fax +39-0546-26390

Corasaniti Patrizia, Direzione Didattica Circolo 1° Pietro Maffi, Roma (RM)
Tel. +39-06-3070579; Fax +39-06-3070613

Dall'Asta Cinzia, IIS G. Romani, Casalmaggiore (CR)
Tel. +39.0375.43295; Fax +39.0375.43295

Di Girolamo Vita Gabriella, IPSAR F.P. Cascino, Palermo (PA)
Tel. +39.091.517980/6701243; Fax +39.091.6709687

Falcone Irene, Direzione Didattica G. Falcone, S. Giovanni La Punta (CT)
Tel. +39.095.7512232; Fax +39.095.7512232

Canizza Mariella, Liceo Scientifico Paritario A. Volta, Bari (BA)
Tel. +39.080.5026453; Fax +39.080.5026453

Griseri Maria Carla, Liceo Scientifico G. Peano, Cuneo (CN)
Tel. +39.0171.692906; Fax +39.0171.690942

Papi Grazia, Direzione Didattica Circolo Figline Valdarno, Figline Valdarno (FI)
Tel. +39.055.952407; Fax +39.055.9157735

Pavanini Pietro, IS Giuseppe Mazzini, Napoli (NA)
Tel. +39.081.5788575; Fax +39.081.5788575

Pedrazzini Emanuela, SMS Viadana A. Parazzi, Viadana (MN)
Tel. +39.0375.781079; Fax +39.0375.821362

Santangelo Giuseppa, Direzione Didattica Circolo IV L. Sciascia, Acireale (CT)
Tel. +39.095.7634522; Fax +39.095.7634522

Santoboni Bernardino, Liceo Classico M. T. Varrone, Rieti (RI)
Tel. +39-0746-607403-6069; Fax +39-0746-605177

Turra Sandra, SMS L. Coletti, Treviso (TV)
Tel. +39.0422.22103; Fax +39.0422.436476

*“Se si avesse l'ambizione di scrivere
e se si raccogliessero episodi, situazioni, video...
tutto questo materiale potrebbe tranquillamente dar vita
non ad un racconto...
ma ad un romanzo di avventura, sfida e speranza
per giovani e non più giovani cittadini d'Europa”*

Liceo Scientifico C. Urbani San Giorgio a Cremano (NA)



Istituto Nazionale di Documentazione
per l'Innovazione e la Ricerca Educativa
Palazzo Gerini
via Michelangelo Buonarroti, 10
50122 Firenze



Agenzia Nazionale Socrates Italia
Via Nardo di Cione, 22
50121 Firenze

tel. +39 055 2380 348

fax + 39 055 2380 343

Posta elettronica: socrates@indire.it

Sito Internet: <http://www.indire.it/socrates>