

Intervista a Angelo Teruzzi, docente nelle 150 ore scuola media dal 1975/76, e membro del Coordinamento Didattico di Alessandria

12 giugno 1985

- 1) Da quanti anni si svolgono i corsi 150 ore? Quali rapporti esistono tra il gruppo degli insegnanti e le organizzazioni di zona? Vi sono richieste di gruppi cui si cerca di rispondere in termini di formazione?

I corsi si svolgono dal 1973/74, cioè da quando esistono le 150 ore. Il gruppo degli insegnanti è in contatto col Coordinamento Sindacale CGIL CISL UIL, che ha il compito di organizzare i corsi, reclutare la domanda e seguire gli aspetti organizzativi-strutturali. Poi c'è il Coordinamento Didattico (vedi più avanti). Non esistono richieste di gruppi o di organizzazioni di altro tipo.

- 2) Vengono svolte periodicamente indagini sui bisogni formativi nel territorio?

Anni fa si sono svolte indagini più estese; attualmente c'è un'indagine, ripetuta tutti gli anni, svolta dal Coordinamento Sindacale, che consiste in un ampio questionario, distribuito dagli insegnanti nei corsi. In tale questionario vengono verificati i bisogni formativi dei corsisti che hanno già frequentato; inoltre da esso si ricavano notizie utili sia per l'organizzazione dei corsi successivi, sia sui bisogni formativi.

- 3) Al di là degli obiettivi indicati dal Ministero, quali obiettivi concreti vi ponete, anno per anno, sulla base dell'esperienza e della specifica utenza? In quali sedi si discute di obiettivi?

Degli obiettivi si discute sia nell'ambito del Coordinamento Sindacale, sia in sede di Corso di Formazione, organizzato annualmente dal Coordinamento Didattico. È il momento in cui gli insegnanti si ritrovano per un autoaggiornamento. Gli obiettivi sono andati gradualmente mutando nel corso degli anni. Si può dire che attualmente ci si è resi conto: 1) dell'estrema eterogeneità dei corsisti; 2) dell'ampia

partecipazione di giovani espulsi dalla media dell'obbligo, per cui i bisogni formativi vengono focalizzati su questi due elementi. In questi anni si è parlato molto della emarginazione, cercando di individuare il tipo di utenza che frequenta i corsi, e di classificarla rispetto alle varie forme di emarginazione, in particolare di emarginazione culturale. Allora gli obiettivi fondamentali dei corsi sono, innanzi tutto, il ritrovare dei punti di contatto con i ~~momenti~~ momenti culturali della società: in termini non specifici, il reinserimento nei problemi vivi della società d'oggi da parte dei corsisti. L'altro obiettivo fondamentale, visti i livelli sempre più scarsi di preparazione culturale, è quello di curare le abilità di base e di effettuare una ri-alfabetizzazione.

- 4) La programmazione didattica; si sono tenute quest'anno riunioni preliminari degli insegnanti? In che cosa è consistito il lavoro di programmazione? Sono stati elaborati materiali? Si è discusso di metodi? Ci si è basati sul confronto di esperienze?

Anche quest'anno, come gli altri, si è tenuta, prima dell'inizio dei corsi, la prima parte del Corso di Formazione. Il provveditore interviene in questo corso, nel senso che nomina i coordinatori, alla ~~nomina~~ ^{nomina} dei quali partecipa anche il Sindacato, proponendoli. Il sindacato interviene anche nella discussione che precede il corso e nella stesura del progetto formativo. Quest'anno il lavoro di programmazione è stato duplice: un lavoro di preparazione riservato ai docenti nuovi, per fornire loro tutte le informazioni necessarie ad affrontare l'esperienza delle 150 ore, informazioni sia a livello generale sulle finalità dei corsi e sull'ambiente, sia specifiche-tecnico su come siamo organizzati e come ci si deve muovere. L'altro lavoro riguardava gli insegnanti già esperti di 150 ore, ed è consistito specialmente su alcuni aspetti della programmazione didattica. L'attività è stata centrata in particolare sui materiali, comportante la scelta dei contenuti e la scelta di unità didattiche su contenuti comuni delle materie. Il gruppo di inglese ha predisposto una dispensa divisa in uni-

tà didattiche; noi di lettere abbiamo lavorato su un progetto culturale che abbiamo chiamato "Vivere nell'Italia di oggi", diviso in tanti aspetti, sviluppando alcune unità didattiche all'interno di questo progetto, con sfondo prevalentemente geografico-economico. Abbiamo inoltre preparato materiali per la valutazione di ingresso dei corsisti: una serie di test di ingresso e altre prove per il periodo iniziale del corso, prove finalizzate alla rilevazione dei prerequisiti. Si è discusso ovviamente dei metodi, perché la preparazione delle unità didattiche comporta la definizione dei metodi; e quindi in questo modo ci si è confrontati con le esperienze degli anni scorsi.

5) Si può parlare di una didattica delle 150 ore a cui fai riferimento, o comunque di orientamenti didattici cui ti ispiri?

Si può parlare di didattica delle 150 ore, perché si devono tenere presenti i livelli di partenza, la preparazione culturale, e il tipo di mentalità, oltre che le esigenze dei corsisti. La didattica delle 150 ore deve rispondere a queste due esigenze: le abilità scarse e il tipo di cultura in possesso dei frequentanti, cioè tutto il discorso dell'emarginazione; dell'apprendimento in età adulta, del recupero scolastico dei ragazzi espulsi dalla scuola.

6) La campagna di iscrizioni: quali iniziative quest'anno per i potenziali utenti? Chi ha condotto la campagna? Con quali contatti e aiuti esterni? Quali difficoltà incontrate?

La campagna di iscrizioni viene condotta con varie modalità soprattutto dal Coordinamento Sindacale. Gli insegnanti fanno due cose: sensibilizzano i propri corsisti perché ripropongano l'esperienza ad altri (distribuiamo loro delle domande di iscrizione); nelle scuole in cui operiamo, ma anche in altre, distribuiamo, in collaborazione col Distretto Scolastico, un volantino, passando di classe in classe per spiegare ai ragazzi che cosa sono le 150 ore affinché ne parlino coi genitori: i ragazzi portano a casa il volantino con la domanda di iscrizione e lo riportano a scuola. I presidi non aiutano molto nel reclutamento; gli insegnanti che hanno avuto esperienza nelle 150 ore dan-

no una mano, gli altri no. Quando passiamo nelle classi dei ragazzi, troviamo dei docenti che aiutano gli alunni a capire; altri invece sono indifferenti, lasciano parlare e basta.

L'esperienza di reclutamento più significativa è questa del Distretto Scolastico: a forza di insistere nelle scuole e con i docenti, qualcuno comincia a capire che esistono le 150 ore, anche se alcuni insegnanti talvolta minacciano i ragazzi: "Se sarete bocciati, andrete alle 150 ore". Le difficoltà maggiori derivano dalla non conoscenza della realtà delle 150 ore da parte dell'istituzione. Nelle scuole di paese le cose vanno un po' meglio, mentre la produttività della sensibilizzazione all'esterno delle scuole dipende dall'atteggiamento delle autorità locali, se nel Comune o nelle parrocchia c'è qualcuno disponibile. L'intervento nel paese dipende dai centri di aggregazione esistenti in loco; positive sono state alcune riunioni con adulti, organizzate dai Comuni: ne vengono pochi, ma poi si fanno portavoce presso altri.

7) Puoi darci un'idea dei frequentanti dei corsi in cui insegni quest'anno?

Insegnavo in un modulo e avevo due corsi (in Alessandria abbiamo un sistema per cui l'insegnante di lettere insegna in due corsi; quelli di lingue e di matematica in quattro). Un corso avevo l'orario mattutino, dalle 8,30 alle 12 (effettivo, con presenza dei corsisti); il corso era frequentato essenzialmente da donne, casalinghe e da qualche ragazza in attesa di occupazione. Erano 23 all'inizio e 21 alla fine, con tre perdite e un acquisto (un'africana del Mali arrivata a corso iniziato). Gli allievi erano donne appunto, tranne 5 maschi giovani, i quali all'inizio hanno avute qualche difficoltà o disagio ma poi si sono inseriti benissimo. Di questi giovani, 4 erano stati espulsi dalla scuola per bassi livelli e capacità di apprendimento; uno invece era a livello medio, ma non aveva terminato l'anno scolastico al mattino. Le donne, a parte alcune ragazze di 16/17 anni, erano sui 30/40 anni, casalinghe, motivate all'apprendimento per avere la

licenza media (per trovare lavoro, per insegnare ai figli, oppure per compiere un'esperienza culturale). Il corso si è svolto in locali messi a disposizione dal Consiglio di Quartiere.

L'altro corso era pomeridiano, e si teneva in una scuola, frequentato essenzialmente da giovani; all'inizio erano 22, al termine 16. La maggioranza dei perduti è andata via all'inizio dell'anno, uno è stato trasferito, uno non ammesso all'esame, uno si è ritirato ad aprile. L'età dei frequentanti, quasi tutti nella condizione di emarginati, era di 16/20 anni e di 20/24; uno soltanto lavorava, poi un altro; gli altri erano tutti disoccupati.

8) Come sono stati raggiunti i partecipanti? Si trattava di gruppi in qualche modo aggregati o no?

Nel corso del mattino le persone che si conoscevano erano pochissime, due o tre amiche. Sono state raggiunte in vari modi: qualcuna ha visto i manifesti, altre la lettera inviata dal Coordinamento Sindacale, qualcuna contattata da ex-corsisti. Anche nel corso pomeridiano i ragazzi non si conoscevano; per raggiungerli sono stati usati questi canali, con in più l'intervento della scuola che aveva informato sull'esistenza dei corsi.

9) C'è stato un primo contatto con gli iscritti prima dell'avvio ufficiale del corso? C'erano blocchi psicologici da superare?

Non c'è stato alcun contatto prima dell'inizio dei corsi, né al momento dell'iscrizione. Di questa parte si è occupato il Coordinamento Sindacale. Prima dell'inizio comunque abbiamo fatto una riunione di orientamento generale, con la classe già formata.

Negli anni passati ho partecipato a qualche assemblea preparatoria dei corsi. Il problema della formazione delle classi si pone nelle scuole che hanno più corsi, però a me sono già parecchi anni che non capita. Mi ricordo che si discuteva sui criteri per la formazione delle classi; si pensava di fare all'inizio una riunione preliminare tutti insieme e poi di distribuire i corsisti in modo disomogeneo.

Questo è comunque un problema tuttora in discussione.

Alla fine dell'anno molti corsisti affermano di avere avuto blocchi psicologici iniziali. Però direi in misura normale, non rilevante: la gente che si trova in una situazione di ritorno a scuola ha delle ansie "normali". Non mi risulta che ci sia mai stato nessuno che si sia ritirato per blocco psicologico e che abbia trovato questo tipo di difficoltà nel corso di quest'anno.

10) Come sono stati formati i gruppi classe? E' stato possibile svolgere un'attività interclasse?

I gruppi classe erano già stati formati; non è stata possibile alcuna attività interclasse, perché i corsi si svolgevano in orari e sedi diverse. Negli anni passati ho fatto esperienza di interclasse in alcuni momenti dell'anno: per esempio per le proiezioni di film e dibattito, oppure nelle assemblee comuni per discutere sull'andamento del corso a metà anno; al termine per parlare degli esami. Ma non si è trattato di lavoro scolastico in senso stretto.

11) C'è stata all'inizio del corso una fase di discussione in classe su aspettative, motivazioni, esigenze? Si è trattato di discussioni utili? Come si è utilizzata didatticamente tale fase? Quali dinamiche sono emerse nei rapporti interpersonali?

I due corsi sono iniziati proprio con la discussione. Anzi con un lavoro di preparazione che inizia con la discussione sulle motivazioni e sulle aspettative, la quale viene poi tradotta in una scritto individuale; un riassunto della discussione collettiva viene fatto successivamente: le varie motivazioni vengono messe insieme, in modo che ciascun corsista abbia i risultati della discussione e dell'apporto individuale di ognuno in una stesura unica.

Questo momento iniziale dura un paio di lezioni; poi, sempre nella fase iniziale, si parla della scuola in generale, e in particolare di quella delle 150 ore. Si fanno i test di ingresso, motivandoli con il desiderio da parte degli insegnanti e da parte dei corsisti di ren-

dersi conto delle capacità possedute. Quindi c'è un questionario particolare sugli interessi e gli argomenti di studio, con tabulazione dati, e discussione dei risultati, in modo da predisporre una specie di programma che tenga conto dei desideri dei corsisti.

Tutto il primo mese del corso è una lunga fase iniziale, con momenti diversi, anche attraverso letture sui problemi della scuola, sulle 150 ore, sulle abilità di base da acquisire, sui contenuti dello studio; è un mese preparatorio allo svolgimento del programma vero e proprio. Per modificare gli atteggiamenti questa prima fase è decisiva, perché se si presenta una scuola già tutta organizzata e predisposta, con un programma già fatto, si dà una certa idea. Se invece si inizia la scuola con modalità didattiche diverse, si fa la discussione, si fa il lavoro di gruppo, si progetta insieme un percorso didattico, si dà un'idea diversa. Infatti l'impressione generale dei corsisti è quella di una scuola diversa; che poi lo sia davvero non so; certamente è diversa da quella che hanno frequentato loro: ciò risulta evidente dalle impressioni che esprimono. Si potrebbero fare anche al mattino cose di questo genere. E' molto importante dare un'idea della specificità di questa esperienza scolastica: la variazione dei metodi.

Uno dei momenti iniziali consiste in una discussione sulle esperienze scolastiche passate dei corsisti; quest'anno ha fatto fare anche una stesura scritta individuale. Non tutti hanno avuto esperienze negative; alcuni hanno dovuto interrompere la scuola per vari motivi, soprattutto le casalinghe ricordano che andavano volentieri a scuola, ma per problemi di emigrazione e familiari, hanno dovuto interrompere. Di solito i giovani espulsi dalla scuola hanno delle prevenzioni, oppure dei ricordi negativi, ma non si tratta di un giudizio unanime; ci sono state delle esperienze positive, soprattutto di scuola elementare.

Nella prima fase c'è un momento iniziale in cui la gente si studia e si sta a guardare. Nel corso del mattino tutto si è risolto facilmente con una buona intesa reciproca; in quello del pomeriggio la prima

fase è andata bene, in quella successiva sono emersi dei contrasti tra i ragazzi, e tra questi e gli adulti, per difficoltà ad intendersi.

12) Il confronto con i corsisti ha portato a un aggiustamento degli obiettivi e delle ipotesi di lavoro?

Gli obiettivi generali sono rimasti gli stessi; sugli obiettivi specifici e sui contenuti ci sono state delle modifiche, perché vengono calibrati rispetto ai corsi. Un conto è avere un corso abbastanza omogeneo di donne, con una certa cultura e preparazione; un altro conto è avere un corso di giovani o di ragazzi. Per cui, dopo la fase iniziale, si organizza un programma di lavoro diverso a seconda della sensibilità e dell'ambiente in cui si trova il corso. Il tiro viene modificato rispetto all'utenza: in questi ultimi anni l'utenza media è stata la stessa. Un insegnante cambia se si trova in un corso di donne, o in uno di paese, o di giovani; poi entra in un certo schema, che è più o meno consolidato.

13) Come sono emersi gli interessi, le esperienze di vita e di lavoro dei partecipanti nel corso dell'anno? Come sono state valorizzate?

In parte ho già risposto: soprattutto nella fase iniziale si cerca di fare l'analisi delle esperienze, e ogni argomento di studio viene in qualche modo correlato con le esperienze dei corsisti. I contenuti ripercorrono ambiti di esperienza dei corsisti. Per il programma "Vivere nell'Italia d'oggi" prima siamo partiti dalla scuola, facendo riferimento alla realtà passata e attuale; poi c'è la famiglia, la vita della società, l'esperienza politica, la memoria storica rispetto all'ambiente locale. Più in generale, di solito i lavori preposti, le letture, le discussioni, la lettura del giornale hanno come riferimento l'esperienza dei corsisti. Alcuni argomenti si introducono perché sono considerati argomenti culturali di base, necessari per affrontare altre questioni. Per esempio la scelta del contenuto "il giornale", come leggere il giornale, a cosa serve etc., non è stato

uno degli argomenti maggiormente richiesti dai corsisti giovani, però come insegnante ho ritenuto di parlo ugualmente in atto, e i risultati sono stati positivi, perché hanno lavorato in modo serio e motivato. Ci sono delle indicazioni che vanno seguite, altre invece vanno interpretate. Per esempio, nel corso dei giovani, discutendo sul mondo del lavoro, è emerso il problema della disoccupazione giovanile e della ricerca del lavoro. Allora ho impostato un'attività con la fondazione "Centro di orientamento di Alessandria", il cui direttore è intervenuto 3 o 4 volte nel nostro corso, recando un contributo interessante. Questo intervento è stato dettato da un'esigenza espressa dai corsisti.

14) Come sono stati accertati i livelli di partenza su capacità linguistiche, conoscenze generali? Con prove oggettive o in modo più informale?

In entrambi i modi: le capacità linguistiche in modo oggettivo, attraverso quei test che abbiamo preparato nel Corso di Formazione, e che hanno dato risultati solo parziali, perché cercavano di discriminare il livello minimo per partecipare ai corsi: quindi erano fin troppo facili e hanno dato poche indicazioni; però era il primo anno che li facevamo e andranno corretti. Le differenze fondamentali di livello tra i corsisti sono emerse in maniera chiara. Il modo più informale è consistito nella raccolta sistematica delle informazioni, in sede di discussione, o quando facevano un breve test sulla loro esperienza scolastica e sui motivi del ritorno a scuola; poi si esaminavano i risultati complessivi. Era meno oggettivo, però si vedeva se un corsista sapeva più o meno esprimersi, se impostava la questione, se si limitava a esprimere un pensiero solo. Queste prove "aperte" di tipo scritto o orale danno il polso della situazione.

Non sono stati applicati questionari sugli atteggiamenti.

15) Hai usato metodi particolari per facilitare l'apprendimento e favorire la partecipazione? C'è stata una divisione degli argomenti

in unità didattiche? Puoi dare un'idea di una lezione tipo? Si è potuto fare attenzione ai ritmi individuali di apprendimento e offrire un sostegno ai corsisti in difficoltà?

Come mio principio generale, cerco di variare i metodi per facilitare l'apprendimento: uno stesso contenuto presentato in vari modi. Lezioni poche, contenute, perché si tratta di recuperare le abilità di base per un numero consistente di corsisti. Riferisco due esperienze: una è quella di schede particolari di recupero linguistiche, date ad alcuni corsisti che le portavano a casa (perché preferivano farsele a casa con calma) e che venivano poi corrette e restituite. L'altra consiste nell'utilizzazione come strumento fondamentale di un quaderno che contenesse tutti i materiali e tutti i lavori: un "libro" costruito da ciascuno durante l'anno, gradatamente corretto dall'insegnante; messo a posto costituiva l'elemento principale per l'autovalutazione. I lavori individuali, quelli collettivi, le fotocopie date dall'insegnante, gradualmente accumulati finivano nel quaderno. C'è stata una divisione degli argomenti in unità didattiche. Non ho seguito uno schema tipo di lezione, però di solito uso questo metodo. Comincio con una discussione collettiva di tutti i corsisti su un ambito di esperienza; nella discussione emergono esperienze, problemi, aspetti particolari o generali. A partire dalla discussione collettiva si specificano alcuni contenuti particolari; attraverso letture, preparate dall'insegnante, fotocopiate e portate a scuola, su cui si fanno lavori specifici, o attraverso, ma più raramente, lezioni brevi l'attività prosegue. La lezione cattedratica in sé non viene recepita: trova molte difficoltà di ascolto. Si predispongono dei lavori di gruppo o individuali, o a coppie, che riguardano l'ambito di esperienza, che viene affrontato da diversi punti di vista, per esempio si usa una lettura di tipo narrativo presa da un romanzo, o di tipo sociologico, o giuridico. Si approfondiscono alcuni aspetti. Non sempre viene fatta una sintesi; talvolta il lavoro è finalizzato a una sintesi che lo riassume, talvolta no; però tutte le parti dell'attività vengono verificate, tutti insieme, con modalità diverse a seconda del tipo di lavoro.

L'attenzione ai ritmi di apprendimento certamente c'è stata; però qui c'è un problema: il riuscire a dare dei lavori particolari alle persone più in difficoltà e contemporaneamente stare attenti/a non isolarle. Prima accennavo alle schede come lavoro particolare per alcuni, senza però insistere troppo. Allora cerco di offrire un altro tipo di aiuto: quando si fa il lavoro di gruppo o anche quello individuale; cerco di seguire maggiormente gli allievi in difficoltà, senza però fare divisioni e senza insistere troppo. Se si fa una discussione su un argomento come il lavoro, anche la persona meno culturalmente preparata ha qualcosa da dire; è importante che intervenga, che si senta come gli altri accettata e non esclusa. Invece nell'attività di recupero in senso proprio di certe abilità formali, come lo scrivere correttamente, intervengo con maggiore attenzione nelle correzioni, senza scoraggiarli. Se sanno scrivere qualcosa a malapena, vanno comunque incoraggiati; poi uso le schede e lavori diversificati.

- 16) Il lavoro di gruppo. Quanto spazio hai dato al lavoro di gruppo nel corso? Secondo quali modalità e con quali risultati? Il lavoro di gruppo è servito a valorizzare certe identità, p.es. quella giovanile? Si sono valorizzati altri gruppi omogenei?

Il lavoro di gruppo va diviso secondo i tipi, perché c'è il lavoro di gruppo-classe, quello a gruppi, quello a gruppi di due membri. A seconda del lavoro, ^{esso} va articolato, secondo le circostanze e le finalità. Riguardo allo spazio, occupa almeno dal 70 all'80% del tempo complessivo. Se si toglie il tempo dedicato ai momenti di lezione/comunicazione dell'insegnante, la maggioranza del tempo restante si svolge come lavoro di piccoli gruppi e come discussione comune. Nelle sue varie modalità, il lavoro di gruppo è il metodo più efficace per far lavorare tutti gli allievi. Stranamente, nel corso dei giovani è più difficile il lavoro di gruppo, perché sono meno disponibili e meno capaci; mentre con gli adulti è più facile. I giovani fanno lavorare nel gruppetto quello che lavora, e tendono a defilarsi; il gruppo di due membri funziona, la discussione collettiva anche, il piccolo gruppo non sempre funziona.

17) Come è stato affrontato il problema dei giovani nei corsi 150 ore?

In generale è stato affrontato, secondo me, con un'insufficienza di atteggiamento. In termini "disciplinari", come hanno fatto alcune mie colleghe: il problema dei giovani era che disturbavano, rispondevano male, non avevano voglia di far niente, etc. Allora hanno preso provvedimenti disciplinari. In termini "sociologici", i giovani si interessano di certe cose, hanno scarso interesse verso la scuola, e poi questi qui sono emarginati; il problema dei giovani andrebbe impostato trovando un rapporto tra insegnanti e giovani, un rapporto umano ricco di scambi. E' solo relativamente difficile. Ad esempio quest'anno c'era un ragazzo, quello che poi abbiamo perso perché si è ritirato al penultimo mese (aveva fatto molte assenze), che si presentava come il tipico 18enne "irrecuperabile", che "se ne frega". Però l'insieme dei richiami che ha ricevuto quest'anno a scuola, comprese le telefonate a casa ai genitori, anche l'insistenza a volte un po' autoritaria ma giusta per farlo partecipare all'attività scolastica, avevano in qualche modo portate a questo ragazzo a riflettere sull'esperienza scolastica. Nel momento in cui i docenti, verso la fine dell'anno, hanno detto che per le troppe assenze non poteva essere ammesso all'esame, lui ha capito che aveva perso un'occasione e si è visto che gli dispiaceva. Questo è stato, secondo me, un aspetto positivo della vicenda; l'aspetto negativo è stato che la scuola a un certo punto l'ha dovuto scaricare. Non dico che bisognasse promuoverlo, però se ci fosse stato un atteggiamento comune dei docenti per responsabilizzarlo, probabilmente anche lui avrebbe reagito meglio e forse si poteva recuperare.

Sul problema dei giovani nei corsi, tra noi insegnanti si sono fatte molte discussioni; se fare classi solo di giovani oppure se erano meglio le classi "miste", dove possibile. Nella nostra provincia è impossibile effettuare la formazione delle classi perché i nostri corsi sono isolati; in città comunque si è seguito il criterio di fare classi "miste". Quest'anno abbiamo fatto anche un'esperienza di una classe omogenea solo di giovani, però non ne conosce ancora i risultati.

Nel mio corso pomeridiano, formato quasi esclusivamente da giovani, mi pare che il risultato della socializzazione sia andato discretamente, tenendo conto che vi erano 5/6 allievi apparentemente "irrecuperabili" socialmente, i quali invece hanno concluso positivamente l'esperienza scolastica. Però non si è fatto qualcosa di particolare, di specifico per i giovani, a parte l'intervento sul rapporto scuola-lavoro. Si è cercato di creare un tipo di scuola che fosse soprattutto adatta a loro; quelli un po' a disagio sono stati i pochi adulti del corso, i quali sentivano dei richiami e avevano un rapporto con la scuola non confacente.

18) Sono state svolte dai corsisti indagini sul quartiere, sui servizi? E' stato produttivo tale rapporto con l'esterno?

Quest'anno il corso del mattino ha partecipato a una borsa di studio dell'Università degli Anziani: il lavoro riguardava gli anziani. Si è discusso ed è stata svolta un'indagine che in parte si è rivolta all'esterno. Inizialmente sono stati preparati dei questionari, che metà dei corsisti ha sottoposto ad anziani cittadini. Negli anni scorsi abbiamo fatto delle ricerche guidate sulla città, con delle uscite all'esterno abbastanza limitate: partecipazione a incontri, conferenze, film; ma poche: 5 e 6 in un anno. Nel corso del pomeriggio le attività esterne sono state volutamente ridotte, perché di pomeriggio le occasioni culturali sono poche, e soprattutto perché noi insegnanti avevamo un certo ritengo a portare in giro dei ragazzi, non avendo le garanzie di comportamento e di controllo accettabile.

19) La collaborazione tra i formatori in che cosa è consistita? Si sono fatte esperienze di compresenza in classe? Si può parlare di sviluppo interdisciplinare di certi temi? Si è fatto ricorso a esperti esterni?

La collaborazione tra i formatori è consistita nell'incontro del mercoledì, in cui i tre docenti dei due corsi si ritrovano per la programmazione. Questi incontri sono stati abbastanza disturbati nel corso

dell'anno, perché il mercoledì ci sono anche altri incontri, per cui non si è riusciti a fare un lavoro completo di programmazione comune. Esperienze di compresenza in classe di docenti non si sono fatte, anche perché i quattro docenti operano su corsi che si svolgono in quattro scuole diverse ed è materialmente impossibile essere compresenti. Sviluppo interdisciplinare di certi temi direi relativamente di sì: per esempio gli anziani, il problema della salute, certi contenuti di matematica (l'utilizzo dei grafici), la lettura del giornale. Però non proprio interdisciplinarietà, piuttosto collaborazione pluridisciplinare. Di esperti esterni quest'anno è venuto soltanto il direttore del Centro di Orientamento; negli altri anni di più: per esempio lo storico che è venuto a parlare della città, il sindacalista venuto a parlare di aspetti del sindacato, oppure l'operatore del consultorio. La presenza degli esperti esterni produce risultati positivi: se l'incontro con l'esperto è stato preparato opportunamente, con un lavoro precedente sul tema, preparazione delle domande, l'esperto arriva su un terreno già pronto e si inserisce abbastanza bene nella classe. Gli esperti danno un'idea della scuola diversa, più agganciata al territorio.

20) Si sono tenute riunioni di verifica e valutazione? A livello di modulo, di scuola o anche provinciale?

A livello di modulo c'è l'incontro del mercoledì tra gli insegnanti del corso; gli incontri di scuola o provinciali sono quelli ricorrenti entro il Corso di Formazione, nel quale tutti gli insegnanti si ritrovano insieme per verificare e approfondire i vari aspetti dell'esperienza. La riunione di verifica del mercoledì vede coinvolti i tre docenti del modulo. Negli anni passati invece abbiamo provato a mettere insieme i docenti dei vari corsi, ma i risultati non sono stati produttivi per l'incapacità di lavorare insieme: ognuna va per la sua strada. Le riunioni a livello provinciale vengono organizzate dal Coordinamento Didattico, e a fine corso la verifica viene fatta tutti insieme: si discute sugli aspetti positivi e negativi dei corsi durante l'anno. In genere viene fatta attraverso discussioni di grup-

po; qualche anno abbiamo provato a dare dei questionari più oggettivi ai docenti per avere informazioni sull'esperienza; hanno dato dei risultati, ma non sono più stati ripetuti.

21) La valutazione didattica. Come si svolge la valutazione periodica dei risultati raggiunti dai corsisti? Con quali strumenti? In che misura si può parlare di autovalutazione dei corsisti?

La valutazione dei risultati raggiunti dai corsisti dipende dagli strumenti didattici che sono stati utilizzati. Di solito la prima grossa valutazione in senso proprio - non verifica - viene fatta in incontri periodici durante l'anno. Almeno quattro o cinque volte c'è un momento in cui tutto il corso si chiede a che punto è: insegnanti e corsisti insieme. Si stabiliscono all'inizio dell'anno, quando il corso è abbastanza maturo per farlo, e quest'anno nel corso dei ragazzi non l'ho fatto, i criteri con cui alla fine dell'anno verranno giudicati; per cui ciascuno dei corsisti sa più o meno quali sono i criteri di fondo, e si discutono insieme. In occasione degli incontri dei delegati dei corsisti (che sono periodici; quest'anno ne abbiamo fatti due) organizzati dal Coordinamento Sindacale, si fa una riunione in classe in preparazione dell'incontro: i delegati raccolgono le varie opinioni espresse dai corsisti.

Invece per quanto riguarda le verifiche in senso stretto, dipendono dal tipo di lavoro: ci sono prove oggettive, scheda, prove di comprensione della lettura, che vengono poi corrette dall'insegnante e restituite; per cui ciascuno impara a valutarsi. Ci sono anche momenti meno oggettivi; non si tratta di interrogazioni, ma momenti in cui i singoli sono chiamati a riferire sul lavoro di gruppo e su ciò che hanno imparato.

Questo tipo di lavoro, promosso dall'insegnante, aiuta l'autovalutazione. Negli anni scorsi avevo distribuito un questionario di autovalutazione della discussione (che quest'anno non ho usato), in cui ciascun corsista è chiamato ad autovalutarsi. Però in genere l'autovalutazione è favorita dagli interventi dell'insegnante, che dice come è andato un lavoro e ciascun corsista si interroga sui risultati conse-

guiti o no. Molto importante è stato per l'autovalutazione il lavoro prodotto per la borsa di studio dell'Università degli Anziani, perché nel momento in cui si discutevano i risultati, ciascuno ha capito se si era "comportato" bene o male.

22) La valutazione finale come avviene? Usate prove standardizzate? Qual è la funzione che attribuisce alla valutazione finale? Come vengono coinvolti i corsisti? E' stata sollecitata una riflessione dei corsisti sul progresso realizzato? Il momento dell'esame: riuscite a gestirlo in modo che non sia troppo eterogeneo rispetto alla pratica didattica?

Si utilizzano prove standardizzate; io le uso specialmente nella fase iniziale del corso, in quella finale un po' meno: in questa fase di solito valuto gli apprendimenti sulla base dei risultati che i corsisti esprimono nell'attività proposta. Ad esempio faccio fare uno schema di lettura, e poi dò a ciascuno un giudizio su come è stato capace di produrre lo schema. Alla fine dell'anno ho fatto una serie di prove di genere diverso, che avevano lo scopo di valutazione finale: un elaborato scritto individuale, la preparazione di schemi, prove che servissero a loro e all'insegnante per capire il livello raggiunto alla fine del corso; quindi a stimolare la riflessione dei corsisti sui progressi realizzati. E' stata fatta in classe una discussione in occasione dell'esame, per decidere e spiegare i criteri della valutazione finale, anzi per rivedere i criteri della valutazione finale. Ma anche per preparare i corsisti al giudizio diversificato, perché all'esame viene dato un giudizio individuale diversificato, e quindi concordare ed essere consapevoli insieme del perché di un giudizio: se uno ha fatto tante assenze, se c'è stata partecipazione, l'impegno, e poi anche i risultati dell'apprendimento. In genere i corsisti accettano questi criteri; negli anni passati soprattutto nella fase iniziale (più che in questo) chiedevano maggiormente di essere valutati individualmente, di essere giudicati, per capire che cosa avevano imparato o meno. Quest'anno mi sembra di avere aumentato questi momenti di verifica, per cui la valutazione è andata meglio.

L'esame rimane un momento sempre molto eterogeneo, perché soprattutto nell'orale purtroppo viene condotto come un'interrogazione, e non si sviluppa il colloquio. Bisognerebbe finalizzare tutto il corso alla preparazione di un colloquio, ma sarebbe assurdo. Per questo in genere l'esame viene vissuto dall'insegnante come un momento burocratico, cui non si dà eccessiva importanza; invece i corsisti lo sentono veramente come una prova, per cui hanno timore, anche se vengono tranquillizzati, e ansie; così ci sono dei corsisti che sostengono esami pessimi. La scelta è questa: o si lavora due mesi a preparare l'esame, e mi sembra una scelta sbagliata, oppure l'esame va nel modo in cui va, specialmente nel colloquio orale perché lo scritto è già un po' meglio, e si accetta che sia un momento solo formale e burocratico.

- 23) Quali sono i risultati più significativi che si raggiungono sull'acquisizione delle abilità di base? E sulle conoscenze generali, la comprensione del presente e della società?

Non dò un giudizio molto ottimista sui miglioramenti delle abilità di base, perché si constata in molti casi, forse in troppi, che la riattivazione di questi apprendimenti è davvero difficile. Per i giovani per un verso, perché sono giovani usciti dalla scuola media a livelli di apprendimento quasi nulli, purtroppo. Quindi obiettivi anche limitati di acquisizione di abilità di base risultano nelle verifiche finali esigui, tranne alcuni casi di adulti o giovani che riescono a recuperare; ma si tratta per lo più di eccezioni. In questo senso mi sento abbastanza pessimista.

Per quanto riguarda le conoscenze generali, per esempio la comprensione della società, stando alle verifiche finali o alla prova d'esame, sembra che le conoscenze in senso proprio nuove vengono assimilate con molta difficoltà, anche perché non sanno riferire. Direi che ci sono risultati abbastanza buoni, ma non verificabili in modo oggettivo; sono sollecitazioni che vengono colte, esperienze che vengono fatte e poi interiorizzate; per cui, ad esempio, se si fa un lavoro su-

gli anziani, nascono delle sensibilità nuove, degli atteggiamenti si modificano, ci sono accenni a cambiamenti di giudizi, che non si traducono in vere e proprie conoscenze. Non accade che alla fine un corsista dimostri di possedere conoscenze specifiche su un determinato argomento; magari sa documentarsi e andare a rivedere certi giudizi. Io insisto che questa scuola deve presentare una varietà di argomenti e di temi, e quindi essere poco monografica; nonostante questo permangono delle lacune che alla fine risultano, anche da questo punto di vista, spaventose.

24) Che cosa cambia nei corsisti sul piano degli atteggiamenti, della percezione di sé, della consapevolezza, dei rapporti interpersonali? Puoi fare degli esempi?

Posso fare degli esempi positivi di cambiamenti di atteggiamenti verso la scuola e verso la cultura, soprattutto per i corsi del mattino (quello di quest'anno e altri precedenti), nei quali le casalinghe alla fine dell'anno si dimostrano molto interessate a proseguire, e soddisfatte dell'esperienza culturale compiuta. Tre anni fa abbiamo anche proseguito durante l'estate e i mesi successivi, con una serie di incontri (presenti più di metà dei corsisti dell'anno precedente) informali su temi, perché molti desideravano continuare l'esperienza scolastica. Poi difficoltà di orario, di tempo fanno cadere questi tentativi; però il fatto che si arrivi alla fine dell'anno e ci sia questo desiderio di continuare, mi sembra positivo. Da parte dei ragazzi invece ho trovato invece espressioni favorevoli di valutazioni, nel senso che dicono che si sono trovati bene e vorrebbero poter continuare questo tipo di amicizia. Però nel corso pomeridiano di quest'anno casi del genere sono stati rari; altri anni abbastanza frequenti.

Per il miglioramento nei rapporti interpersonali, potrei riferire casi abbastanza interessanti: un anno nel corso del mattino avevamo inseriti quattro handicappati, e il corso è stato chiaramente determinato dalla presenza di queste quattro persone (è stato un errore, ma ormai c'erano). I corsisti si sono impegnati moltissimo per dare una

mano e accettare queste persone che creavano problemi di rapporti. L'inserimento è riuscito positivamente. E' difficile valutare quanto l'esperienza del corso 150 ore incida: constatato che quest'anno in entrambi i corsi, nonostante il problema del corso dei ragazzi, si è avuta una socializzazione discreta, soprattutto in quello del mattino, una capacità di accettazione che, almeno a giudicare in superficie, è buona, di convivenza, di aiuto reciproco.

25) Quali sono i risultati più significativi dal punto di vista educativo o sociale che si ottengono attualmente con i corsi 150 ore scuola media?

I risultati più significativi sono la consapevolezza dichiarata da molti allievi, specialmente dalle casalinghe e dai giovani, di essere usciti da una situazione di isolamento, e di essere riusciti a lavorare in modo comune su un obiettivo che era la ripresa dell'esperienza scolastica, e a superarla. Questa esperienza di lavoro comune che durava così a lungo, è in sé già il risultato più significativo, perché testimonia da sola che è possibile, anche in una società così divisa e parcellizzata, trovarsi insieme per fare un lavoro comune. Poi ci sono diversi livelli di coscienza. Sembra paradossale, ma, tenendo presente l'individualismo e la difficoltà di incontro, un'esperienza di questo genere incentiva la gratuità; perché è vero che l'allievo viene per conseguire il diploma di terza media, però è anche vero che il solo obiettivo del diploma nella maggior parte dei casi non basta per motivare il ritorno a scuola: quindi è il gusto di stare in mezzo agli altri? Se questo gusto continuerà o no dopo, non lo so; ma durante il corso il piacere di lavorare insieme alle altre persone c'è sicuramente. In secondo ordine risulta il ricostamento alla cultura (in senso ampio), e quindi la rimessa in discussione di se stessi, il rivedere le proprie idee, confrontarle con gli altri: questo è certamente un dato acquisito.

26) Si è mantenuto un contatto con i corsisti dell'83/84? Si sono fatti incontri per orientare verso nuove attività formative? C'è una

domanda di prosecuzione dell'iter formativo? Come si è ottenuta l'espressione di questa nuova domanda culturale?

Si sono fatti negli anni precedenti degli incontri successivi al termine del corso: c'è stato insomma il tentativo di organizzare dei veri e propri incontri sistematici. Quest'anno non ho raccolto questa esigenza e non intendo raccoglierla, visti i risultati precedenti. O ci si struttura in modo tale da garantire una certa continuità, oppure non si fa nulla. Quest'anno ho cercato che gli allievi si orientassero verso altre occasioni, che non pensassero di proseguire questo tipo di amicizia e di rapporti che è nato come negli altri anni. Così alcuni corsisti si sono iscritti alle scuole professionali; non sono casi frequenti però. I ragazzi si è cercato di orientarli verso altre possibilità di studio, specialmente i corsi delle scuole professionali (Ial, Enaip, Salesiani etc.); a questo fine il contatto con il Centro di Orientamento è servito.

Non sono, o meglio non siamo, riusciti a trovare una modalità di prosecuzione dell'iter formativo, eppure molti desidererebbero farlo. Un anno ci siamo trovati nella sede del quartiere per programmare degli incontri, e ci si è esauriti in 5/6 volte. Un altro anno ho fatto una proposta più precisa alle casalinghe: un lavoro sulla condizione femminile nella società: siamo andati avanti 5/6 volte, fino a Natale; poi la cosa si è sciolta.

27) Si può dire che alcuni comportamenti nel lavoro, rapporti familiari, educazione dei figli, attività sociali, sono cambiati per effetto del corso? Sono in programma ricerche sul dopo 150 ore, sugli effetti differiti dell'esperienza?

Gli elementi sono scarsi, perché le persone che frequentano poi non si vedono più; qualcuno con cui sono rimasto ancora legato, dimostra di avere cambiato degli atteggiamenti: si rivolge ai vecchi insegnanti per consigli, per discutere situazioni politiche, però raramente. Non si può dare una risposta documentata a questa domanda. La sensazione è che la maggior parte dei corsisti ritorni nella routine precedente; qualcuno sembra aver avuto delle sollecitazioni tali da aver

mutato qualche particolare.

Il Coordinamento Sindacale ha messo in programma un progetto per analizzare gli utenti dopo la frequenza del corso; però non si è ancora realizzato. Abbiamo delle inchieste sui corsisti nel momento in cui escono: anni fa avevamo richiamato dei corsisti al sindacato, all'inizio dell'anno successivo, per avere da loro delle indicazioni sulla conduzione dei corsi. In particolare l'anno in cui è stato organizzato un convegno sulle 150 ore, avevamo chiamato un gruppo di ex corsisti a dare un contributo all'interno del convegno, e avevano parlato. Ma una vera e propria inchiesta/ricerca sugli effetti differiti non è ancora stata fatta.

28) Parliamo di te: quali sono le tue precedenti esperienze; quali le tue motivazioni a lavorare nell'educazione degli adulti? L'esperienza nelle 150 ore è stata soddisfacente? Sulla pratica didattica, quali sono le acquisizioni più importanti?

Le mie esperienze precedenti di insegnamento sono state soltanto un paio d'anni nella scuola media del mattino; per cui la mia esperienza docente è prevalentemente nelle 150 ore. La motivazione a lavorare nel mondo degli adulti è doppia: una superficiale, cioè che mi trovo meglio con gli adulti che non con i ragazzi; l'altra più profonda è che condividevo e condivido i motivi iniziali per cui le 150 ore sono sorte. Adesso queste motivazioni sono cambiate e diversificate; però sostanzialmente condivido ancora gli obiettivi generali che dicevo prima: è una grossa occasione per adulti e per giovani, con modalità diverse, di vivere un lavoro culturale serio, non puramente scolastico. Nella società di oggi questo tipo di persone non sono facilmente raggiungibili in altri modi: non frequentano conferenze, quando vanno al cinema non si pongono problemi; invece questo delle 150 ore è uno strumento unico che può permettere un momento di socializzazione culturale altrimenti impossibile.

L'esperienza mia è stata spesso soddisfacente per il tipo di rapporto con i corsisti; direi meno per il tipo di ambiente tra gli insegnanti, perché tra i docenti non c'è un'unanime condivisione degli obiettivi delle 150 ore, per cui diventa difficile lavorare insieme,

se non su aspetti propriamente didattici: ma gli obiettivi di fondo di fatto non sono comuni, quindi non c'è una stessa convinzione e coinvolgimento.

Dal punto di vista professionale, penso di avere acquisito tutto quello che ho imparato, perché è stata la mia unica esperienza professionale. Direi che mi ha aiutato a ripensare all'utilità sociale della scuola e mi ha costretto, soprattutto nei primi anni, a ripropormi in termini radicali il problema della scuola, della scuola per gli adulti, e della funzione della scuola all'interno della società.

Come pratica didattica, è stata una possibilità di sperimentazione notevolissima; slegata com'è dall'ambiente scolastico-burocratico in senso proprio, ha permesso a me, insieme agli altri docenti, di fare esperienze diversificate importantissime. Anche dal punto di vista metodologico, della riflessione sulla programmazione, è stata molto ricca, perché ha permesso, fino adesso, di verificare il modello. C'è un limite "culturale", perché non sono possibili approfondimenti; le 150 ore costringono il docente ad essere sempre rivolto a 360° sulla realtà, a considerare sempre tutti gli aspetti, perché i nostri allievi affrontano sempre la realtà dal punto di vista complessivo; mentre probabilmente nella scuola secondaria superiore un insegnante diventa più tecnico, si specializza in un settore.

Recentemente ho parlato con una collega che, dopo anni, aveva lasciato le 150 ore: in un primo tempo si era trovata bene nella scuola del mattino perché stava con altri insegnanti ed era più inserita nel mondo scolastico; invece adesso mi diceva che desidererebbe tornare nelle 150 ore, perché c'è più libertà e, pur con tutti i limiti, ci sono maggiori possibilità professionali.