

**UNIVERSITA' DEGLI STUDI "LA SAPIENZA" ROMA  
FACOLTA' DI PSICOLOGIA 1**

**CORSO DI LAUREA IN SCIENZE E TECNICHE PSICOLOGICHE PER  
L'INTERVENTO CLINICO PER LA PERSONA, IL GRUPPO, LE ISTITUZIONI**

**ELABORATO FINALE**

**CULTURA LOCALE DEI CORSI DI ISTRUZIONE SERALE PER ADULTI**

**RELATORE**

**CANDIDATO**

**PROF.CECILIA SESTO**

**STEFANO VITALE**

**ANNO ACCADEMICO 2005-2006  
SESSIONE ESTIVA**

## **INDICE**

### **Prefazione**

#### **I. Life long learning ed educazione degli adulti**

1. Da Grundtvig all'epoca post-moderna: l'obiettivo strategico di Lisbona
2. Il Memorandum: dall'educazione permanente all'apprendimento permanente.

#### **II. I.T.I.S. G.Armellini di Roma: Corso Serale "Sirio" e progetti didattici**

1. Il corso serale per studenti-lavoratori
2. Ricerca sulle motivazioni alla partecipazione a corsi serali
3. Il progetto Pilota per l'aggiornamento di docenti di corsi serali

#### **III. Metodologia dell'intervento**

1. Scuole implicate nella ricerca e campione degli studenti
2. L'analisi emozionale del testo(AET) e le culture locali

#### **IV. Ipotesi interpretative**

1. Analisi dei repertori culturali

#### **V. Ipotesi di sviluppo**

1. Insegnanti, studenti e psicologo: la squadra che può vincere

#### **VI. Bibliografia**

## **Prefazione**

Sono ingegnere e docente, da oltre vent'anni, di Informatica e Teoria dei Sistemi presso il Corso Serale per studenti-lavoratori di un grande Istituto Tecnico Industriale Statale di Roma.

I miei interessi professionali, oltre che la didattica, investono l'Educazione degli Adulti ed in particolare l'esplorazione delle dimensioni motivazionali sottese alla partecipazione degli studenti ai corsi serali che ho indagato tra l'altro, con con l'analisi statistica fattoriale dei dati ricavati dalla somministrazione di un questionario preparato per tale scopo.

Nell'ottica di intraprendere azioni ed interventi mirati allo sviluppo riorganizzativo della formazione, ho proposto il presente lavoro, con l'utilizzo di un approccio quali-quantitativo fondato sulla Analisi Emozionale del Teste (AET) per lo studio delle culture locali di questi sistemi di istruzione ed educazione degli adulti..

Ho creduto opportuno organizzare questo elaborato cercando di descrivere l'ambiente tipico e le condizioni operative dei nostri corsi, prevedendo un primo breve capitolo di introduzione alle problematiche della moderna educazione degli adulti, ed illustrando poi rapidamente le caratteristiche del corso serale presso l'Istituto Armellini di Roma.

Nel secondo capitolo ho dedicato una certa attenzione a due progetti sviluppati, anche con la mia collaborazione, nell'ambito dei corsi serali romani, rispettivamente sulle motivazioni alla partecipazione e sulle aspettative dei corsisti adulti, e su un conseguente progetto, finanziato dalla regione Lazio, di realizzazione di un percorso misto di aggiornamento dei docenti e dei formatori dell'EDA in parte telematico ed in parte in presenza (Progetto Pilota), la cui opportunità scaturì in larga misura proprio dalla ricerca, citata, sulle motivazioni e sulle aspettative.

Segue poi un capitolo sulle metodologie della AET e sulla sua applicazione ai testi scritti da studenti adulti di un piccolo gruppo di corsi serali romani con susseguente tentativo di interpretazione delle possibili ipotesi scaturite da tale analisi.

Nell'ultimo capitolo, alla luce delle interpretazioni ipotizzate, si tracciano le linee fondamentali di interventi psicologici tesi al potenziamento della educazione degli adulti nei corsi serali.

La speranza è che riflessioni successive sull'elaborato, inducano l'intero ambiente dei corsi serali romani, ed in particolare docenti e dirigenti, a promuovere gli interventi ritenuti più utili ai fini dello sviluppo delle potenzialità.

## **I. Life long learning ed educazione degli adulti**

### **1. Da Grundtvig all'epoca post-moderna: l'obiettivo strategico di Lisbona**

L'educazione degli adulti (EDA) nei paesi europei vanta una tradizione di lunga durata che si è evoluta nei decenni adeguandosi ai rapidi cambiamenti economico sociali ed ai bisogni educativi dei cittadini.

Sebbene molti ritengano (Gelpi, 1984) che l'educazione permanente abbia preceduto la stessa scuola e che quindi sia un concetto che si materializzi in politiche educative locali e nazionali, istituzionali e non, riguardanti l'intero percorso di vita degli individui, politiche che quindi appartengono alla storia della educazione, si suole far risalire l'EDA al periodo dell'illuminismo che promuoveva la responsabilità dell'individuo nella sua crescita personale, in particolare rispetto all'acquisizione di concetti e competenze che lo sostenessero nella possibilità di partecipare alla vita democratica del proprio paese.

Grundtvig Nikolai Frederik Severin (1783–1872) ecclesiastico danese e scrittore, è considerato da molti l'antesignano dell'educazione popolare degli adulti.

Grundtvig sostenne l'idea della diffusione della “cultura della vita” mirata a fornire ad ogni individuo l'opportunità di apprendere durante tutta la vita, indipendentemente dall'età e dal contesto sociale.

L'obiettivo dell'apprendimento era, dunque, duplice, fornire all'individuo la possibilità di realizzarsi come persona e assicurare la partecipazione attiva di tutti i cittadini alla vita pubblica.

Il dialogo e l'oralità stavano alla base del metodo di insegnamento-apprendimento di Grundtvig.

Egli credeva inoltre che l'insegnamento dovesse ispirarsi alle esperienze di vita pratica e non limitarsi a trattare argomenti astratti in una lingua spesso lontana e incomprensibile per i più.

Le sue idee ispirarono la creazione delle "folk high school", istituti residenziali di educazione non formale per gli adulti, tuttora radicati nei sistemi educativi dei paesi del Nord Europa, in particolare in Germania, e presenti, anche, in molti altri paesi extra-europei (Stati Uniti).

Questo approccio risulta straordinariamente attuale e moderno.

Anche in Italia da più parti si sostiene che il rapporto tra adulti ed educazione, assai complesso, si esprima in forma di attività e di esperienze finalizzate all'apprendimento anche non intenzionale, attraverso cui le persone costruiscono il loro progetto di vita, la loro identità, la loro unicità (Alberici, 1999).

La molteplicità delle situazioni di apprendimento e di formazione in cui gli adulti si trovano coinvolti, evidenzia, inoltre, la diversità delle motivazioni e delle aspettative (talvolta inesprese) e quindi dei metodi e delle tecniche necessarie perché l'intenzionalità finalizzata all'apprendimento si possa esprimere.

Le idee di Grundtvig, inoltre, hanno ispirato nel tempo molte iniziative di educazione degli adulti ed è per questo motivo che la Commissione Europa

ha intitolato a lui l'azione del programma comunitario Socrates che ha come obiettivo la promozione dell'educazione degli adulti come elemento chiave dello sviluppo non solo economico ma anche socio-culturale di un paese.

Il 23 e 24 marzo 2000 Il Consiglio Europeo tenne una sessione straordinaria a **Lisbona** per concordare un nuovo obiettivo strategico per l'Unione al fine di sostenere l'occupazione, le riforme economiche e la coesione sociale nel contesto di un'economia basata sulla conoscenza (Commissione Europea, 2000).

Il Consiglio, per esprimere le sue conclusioni, partì da due premesse e precisamente: l'Unione europea si trovava dinanzi a una svolta epocale risultante dalla globalizzazione e dalle sfide presentate da una nuova economia basata sulla conoscenza.

Questi cambiamenti interessavano ogni aspetto della vita delle persone e richiedevano una trasformazione radicale dell'economia europea.

L'Unione doveva cercare di modellare tali cambiamenti in modo coerente con i propri valori e concetti di società, anche in vista degli ulteriori allargamenti previsti; il ritmo rapido e sempre crescente dei mutamenti rendeva urgente un'azione immediata da parte dell'Unione.

Ne conseguiva la necessità di stabilire un obiettivo strategico chiaro e di concordare un programma al fine di creare le infrastrutture del sapere, promuovere l'innovazione e le riforme economiche, e modernizzare i sistemi di previdenza sociale e d'istruzione.

L'Unione vantava, secondo il Consiglio, un ottimo contesto macroeconomico.

Conseguentemente a una politica monetaria orientata verso la stabilità, supportata da politiche di bilancio sane in un contesto di moderazione salariale, l'inflazione e i tassi d'interesse erano bassi, i disavanzi del settore pubblico erano ridotti e la bilancia dei pagamenti dell'UE era in equilibrio.

L'Unione possedeva, in linea generale, una forza lavoro con un elevato livello di formazione, nonché sistemi di protezione sociale in grado di fornire, al di là del loro valore intrinseco, il quadro stabile necessario per gestire i mutamenti strutturali derivanti dal passaggio verso una società basata sulla conoscenza.

Si registrava una ripresa della crescita e della creazione di posti di lavoro.

A questi punti di forza si contrapponevano però tutta una serie di debolezze.

Più di 15 milioni di europei erano disoccupati.

Il tasso di occupazione era eccessivamente basso ed era caratterizzato da un'insufficiente partecipazione al mercato del lavoro di donne e lavoratori anziani.

La disoccupazione strutturale di lungo periodo e marcati squilibri regionali in materia di disoccupazione restavano endemici in certe zone dell'Unione tra cui il nostro Paese.

Il settore dei servizi era sviluppato in modo insufficiente, soprattutto per quanto riguardava le telecomunicazioni e Internet.



Sussisteva una mancanza di qualificazione che si stava accentuando, segnatamente nell'ambito delle tecnologie dell'informazione, in cui un numero sempre crescente di posti di lavoro rimaneva inoccupato.

Dato l'attuale miglioramento della situazione economica, era quello il momento di intraprendere riforme sia economiche che sociali nel quadro di una strategia positiva che combinasse competitività e coesione sociale.

L'Unione si era dunque prefissata un obiettivo strategico molto ambizioso per il nuovo decennio: diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale.

Il raggiungimento di questo obiettivo richiedeva una strategia globale volta a: predisporre il passaggio verso un'economia e una società basate sulla conoscenza migliorando le politiche in materia di società dell'informazione e di Ricerca e Sviluppo, nonché accelerando il processo di riforma strutturale ai fini della competitività e dell'innovazione e completando il mercato interno; modernizzare il modello sociale europeo, investendo nelle persone e combattendo l'esclusione sociale; sostenere il contesto economico sano e le prospettive di crescita favorevoli applicando un'adeguata combinazione di politiche macroeconomiche.

Questa strategia era finalizzata a consentire all'Unione di ripristinare condizioni di piena occupazione e a rafforzare la coesione regionale nell'Unione europea.

Il Consiglio europeo si dava l'obiettivo della piena occupazione in Europa nella nuova società emergente, maggiormente adeguata alle scelte personali di donne e uomini.

Certo è che l'istituzionalizzazione di questo obiettivo ha implicato per i sistemi di istruzione e formazione, anche in Italia, una seria messa in discussione e la necessità di ripensarsi per adattarsi ai nuovi bisogni e valori della società e dei cittadini: non solo quindi per far fronte alle richieste del mercato del lavoro, ma anche per rispondere a principi di equità e di inclusività e per promuovere la dimensione europea nell'istruzione e nella vita civile in ogni suo ambito.

## **2. Il Memorandum: dall'educazione permanente all'apprendimento permanente.**

Il Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente (Commissione europea, 2000) confermava il quadro di analisi già elaborato a livello europeo attraverso l'anno europeo del Lifelong learning (1997), i consigli europei di Lisbona e di Feira e i già citati programmi comunitari promossi a sostegno.

Il Memorandum consta di sei messaggi chiave attorno ai quali ogni paese dovrebbe costruire proprie strategie finalizzate all'obiettivo strategico di Lisbona, strategie che dovrebbero coinvolgere tutti gli attori del mondo dell'istruzione e formazione permanente, dunque tutta la società civile nelle sue articolazioni.

A seguito di tali interventi vennero fissati dei “benchmark” cioè dei metodi di comparazione relativi ad una serie di indicatori il cui raggiungimento viene costantemente monitorato per evidenziare punti di forza e di debolezza.

In particolare questi ultimi sono oggetto di studio in quanto rappresentano la base per individuare nuovi indirizzi strategici su cui i paesi europei dovrebbero focalizzare i propri sforzi.

In Italia l’avvio di un dibattito sul tema della formazione permanente era iniziato già nel 1996; l’anno europeo per l’istruzione e la formazione lungo l’arco della vita (Life Long Learning) di cui si diceva è stato, infatti, gestito sotto la presidenza italiana.

In tale ambito si erano organizzate varie iniziative e la conferenza italiana sul Life Long Learning a Genova.

Nel febbraio dello stesso anno era avvenuto un evento significativo: per la prima volta a Venezia si riunivano i Ministri del lavoro e della formazione professionale e dell’istruzione.

Una prima attuazione, in Italia, delle politiche Europee intesa a realizzare un sistema di educazione per gli adulti avviene con l’Ordinanza Ministeriale del Ministero della Istruzione, Università e Ricerca scientifica (MIUR) n. 455 del 29 luglio 1997, “educazione in età adulta -istruzione e formazione nella scuola elementare e media”.

L'ultimo decennio ha fatto registrare in Italia, al di là delle riserve avanzate sul piano politico e istituzionale e su quello pedagogico e didattico, una trasformazione profonda della cornice istituzionale del sistema formativo italiano (il discorso ha riguardato in particolare il sistema formativo *formale*, ma con l'occhio attento anche a quello *non formale* e a quello *informale*), dalla scuola materna all'università, alla formazione professionale.

Per attività formali si intendono tutte quelle azioni finalizzate al conseguimento di un titolo di studio nei canali di istruzione del sistema formativo (Alberici, 2002) come, ad esempio, i corsi serali oggetto del presente lavoro. Esse si svolgono negli istituti di istruzione e di formazione e portano all'ottenimento di diplomi e di qualifiche riconosciute.

In tali attività i rapporti prevalenti sono, purtroppo, quelli tradizionali: frontali, unidirezionali, basati su programmi dettati dall'esterno, svolti nel perimetro ristretto dell'aula.

A livello di insieme i soggetti sono considerati generalmente come gruppo-classe ma visti e valutati come singoli individui scarsamente interagenti tra di loro e con risorse esterne.

Le attività non formali sono quelle svolte sul luogo di lavoro o nel quadro di attività di organizzazioni della società civile.

Possono essere avviate anche da organizzazioni o servizi istituiti a complemento dei sistemi formali come ad esempio corsi di istruzione artistica, musicale, sportiva, corsi privati per la preparazione da esami.

Le attività informali includono tutte quelle attività che, pur implicando un cambiamento, non sono intenzionalmente finalizzate al conseguimento di obiettivi formativi specifici.

Nella prospettiva di cambiamento del quadro istituzionale del sistema formativo italiano cui si accennava sopra, un punto fermo è costituito dalle indicazioni dell'Accordo tra Governo, Regioni, Province, Comuni, comunità montane, nel quale si dichiara quanto segue: “considerata la necessità di riorganizzare e potenziare l'educazione degli adulti nell'ambito del sistema integrato d'istruzione, formazione e lavoro, con gli obiettivi prioritari di recuperare i bassi livelli d'istruzione e formazione, quale premessa per lo sviluppo formativo e l'inserimento lavorativo; di offrire opportunità educative ai cittadini adulti per l'acquisizione di conoscenze e di competenze funzionali di base nei diversi campi, per il pieno esercizio del diritto di cittadinanza, valutata altresì l'opportunità dell'ampliamento e dell'arricchimento delle offerte formative” i firmatari “convengono, in attesa della compiuta definizione del sistema integrato di istruzione, formazione e lavoro,.....che la riorganizzazione e il potenziamento dell'educazione degli adulti saranno realizzati con riferimento agli obiettivi e alle strategie contenuti nell'unito documento che fa parte del presente accordo”.

Il nodo centrale del documento sta nella considerazione che “le nozioni di educazione degli adulti, formazione continua, educazione permanente hanno la loro genesi nella presa d’atto dell’inadeguatezza di una concezione sequenziale dell’istruzione, secondo la quale *prima si studia, poi, conclusi gli studi, si lavora*, e mette in luce la necessità di prefigurare “ritorni” nel sistema formativo dopo periodi di lavoro e nel corso della vita.

La prospettiva ormai matura, come abbiamo visto, riguarda tutti, giovani e meno giovani: la prospettiva del *life long learning*, la prospettiva che guarda alla vita tutta come condizione di apprendimento permanente.

La direzione di marcia è chiara: mettere in atto percorsi formativi che garantiscano per tutti, a seconda delle necessità e delle *vocazioni*, percorsi formativi combinabili tra loro grazie a certificazioni, crediti e *passerelle*) perché ogni persona possa vivere, in scelta autonoma e libertà, pienamente il suo tempo nel Paese in cui è stata collocata e in dignità.

## **II. L’I.T.I.S. G.Armellini di Roma, il Corso Serale “Sirio” ed i progetti didattici**

### **1. L’Istituto ed il corso serale per studenti-lavoratori**

L’istituto Tecnico Industriale "G.Armellini", fondato nel 1963 da Giacinto della Cananea, è stato dedicato a Giuseppe Armellini un astronomo, vissuto a Roma e morto nel 1958.

All’Iniziale specializzazione in Meccanica fine per l’orologeria, divenuta in seguito Meccanica, seguì l’apertura dell’indirizzo Elettrotecnica.

E' l'istituto presso cui il candidato in qualità di docente a tempo indeterminato di Informatica e Teoria dei Sistemi opera da oltre venti anni insegnando agli studenti del corso serale.

La specializzazione di Informatica è attivata, tra le prime scuole a Roma, nel 1970.

Nello stesso anno nasce il corso serale per studenti lavoratori ed in quelli successivi si susseguono molte innovazioni: nel 1979 il primo aggiornamento dei programmi di Informatica, nel 1980 il progetto Ergon per la specializzazione di Meccanica e progetto Ambra per Elettrotecnica, nel 1991 il progetto Abacus per Informatica ed il progetto Ambra anche per Elettronica.

Dall'anno scolastico 1985-1986, per una durata di quattro anni, l'Armellini è stato polo di aggiornamento per il Piano Nazionale di Informatica.

Nel 1993-1994 è stato accorpato all'Armellini l'istituto Tecnico Industriale Severi.

Negli ultimi anni l'Istituto si è distinto per attività diverse, quali i numerosi progetti Europei che hanno portato studenti e docenti di vari paesi d'Europa a collaborare e lavorare nell'Istituto, le attività sportive nelle quali gli studenti dell'Armellini hanno raggiunto ottimi livelli, la collaborazione con le SSIS (Scuola Specializzazione per l'Insegnamento Secondario) per le attività di tirocinio dei futuri insegnanti, gli stage scuola-lavoro anche in paesi europei, le certificazioni, con Enti europei preposti, delle competenze di lingua

inglese degli allievi (KET/PET), numerosi progetti finanziati dalla Regione Lazio nel settore dell' EDA.

La popolazione studentesca dei corsi diurni proviene in gran parte dai quartieri di Roma sud-ovest e dal litorale romano, quella del corso serale è molto più eterogenea come zona di provenienza essendo l'Istituto uno dei pochi a Roma a gestire la specializzazione di informatica, attualmente molto richiesta.

Negli ultimi anni è cresciuta la presenza di studenti extracomunitari per i quali vengono portati avanti interventi di educazione multietnica.

Per quanto riguarda il mercato del lavoro, l'area economica occidentale romana, pur rimanendo ancora caratterizzata dal prevalere dell'impiego pubblico, ha visto crescere un tessuto fitto di aziende in particolare nel settore dei servizi, che spesso richiedono all'Istituto diplomati con competenze immediatamente spendibili all'interno di uno specifico settore professionale, magari molto vicino alla preparazione pratica raggiunta dagli studenti grazie, anche, alla massiccia frequentazione dei numerosi laboratori. Attivati fin dal 1970 i corsi serali presso l'Istituto, si adeguano nel 1996 ai dettami della sperimentazione prevista dal Progetto Ministeriale "SIRIO".

Nell'ambito della allora Direzione Generale per l'Istruzione Tecnica si sviluppa l'idea di organizzare forme di intervento per il recupero delle carenze nella formazione di base, la riconversione professionale e l'educazione permanente.



Con il progetto SIRIO si tenta quindi di promuovere un tipo di istruzione volto ad offrire occasioni di promozione socio-culturale, a stimolare la ripresa degli studi interrotti, a migliorare l'inserimento nel mondo del lavoro. I corsi del triennio prevedono da 25 ore (settore commerciale) a 28 ore (settore geometri e industriale) da distribuire, quando possibile, su cinque giorni in modo da lasciare agli studenti la possibilità di partecipare ad attività di recupero.

Sia nei bienni sia nei trienni il Consiglio di classe, in aggiunta alle ore curricolari, ha a disposizione un monte ore (massimo 5 settimanali) da utilizzare per itinerari formativi differenziati, recupero di carenze di base e potenziamento, nel biennio, delle competenze funzionali all'eventuale proseguimento degli studi nel triennio.

Queste attività si svolgono, nel corso della settimana, in spazi orari precedenti le lezioni oppure il sabato e sono attribuite ai diversi docenti in base alle decisioni del Consiglio di classe.

Le valutazioni trimestrali/quadrimestrali utilizzano il voto unico anche per quelle discipline che prevedono prove scritte, grafiche e pratiche oltre che orali.

La struttura prevede articolazioni a carattere modulare e flessibile che, fra l'altro, potranno riguardare: l'orario delle lezioni (distribuzione su cinque giorni, raggruppamento di materie per area in funzione di eventuali intese

con le regioni, dell'accesso ai laboratori ecc.); il calendario scolastico (per consentire moduli intensivi e recuperi); l'aggregazione degli studenti in gruppi scolastici per livelli; tale formula potrà essere sperimentata dopo la fase di avvio e validazione del progetto e prevede una progressione scolastica degli studenti fondata su livelli di padronanza dei saperi riferiti alle diverse materie.

Ciò implicherebbe il superamento della comune nozione di classe e di promozione alla classe successiva, con la conseguente adozione di percorsi scolastici personalizzati basati sui livelli di conoscenza delle singole discipline.

Tale sviluppo è però in realtà di difficilissima attuazione pratica poiché, da un lato, cozza con la normativa vigente (stato giuridico dell'insegnante e reclutamento degli insegnanti sulla base della pianta organica di diritto legata al numero delle classi tradizionali), dall'altro richiederebbe un impegno e una collegialità del corpo docente, spesso sgradita, soprattutto, agli insegnanti non stabilmente operanti in un solo istituto.

Il "Sirio" prevede altresì la possibilità di sperimentate forme di insegnamento a distanza per le quali le singole scuole attiveranno momenti di ricerca e progettazione per un inserimento graduale di tale strategia di apprendimento nella propria offerta formativa.

I crediti costituiscono il riconoscimento di competenze già possedute dagli studenti e acquisite in seguito a: studi compiuti e certificati da titoli conseguiti in istituti statali o legalmente riconosciuti (crediti formali), esperienze maturate in ambito lavorativo o studi personali coerenti con l'indirizzo di studi (crediti non formali).

il loro riconoscimento è automatico nella prima ipotesi, mentre nella seconda occorre una valutazione caso per caso sulla base di specifici accertamenti e grazie alla formazione di un Comitato tecnico scientifico che coadiuva il Consiglio di classe.

Nel sistema formativo qui ipotizzato fondato sulla flessibilità è prevista una consulenza sulla personalizzazione dei percorsi, sul riconoscimento di crediti o sull'attribuzione dei debiti e sul sostegno all'apprendimento, è prevista la funzione di tutoring svolta da uno dei docenti del consiglio di classe.

Tale funzione è espressamente e formalmente assegnata attraverso una nomina che preveda modalità, tempi e controllo per il suo espletamento; è svolta all'interno dell'orario di insegnamento con eventuali modifiche dell'orario di cattedra o con l'attribuzione di ore eccedenti.

Gli interventi didattici tenderanno innanzi tutto a creare nella classe un clima di fiducia riguardo alla possibilità di riuscita e di successo; ciò anche attraverso modalità relazionali e comportamenti professionali rispettosi del vissuto degli studenti oltre che dei loro ritmi e stili di apprendimento.

Con il ricorso a modalità di lavoro appropriate e differenziate, l'azione didattica dovrà inoltre tendere a: valorizzare le esperienze umane, culturali e professionali degli studenti in tutte le situazioni didattiche in cui ciò sia possibile; motivare alla partecipazione e allo studio evidenziando soprattutto il valore formativo e l'apporto professionale di ciascuna proposta didattica; coinvolgere lo studente anche attraverso la chiara indicazione di traguardi raggiungibili e di compiti realizzabili, rispetto ai quali l'insegnante tenderà a porsi soprattutto come "facilitatore" di apprendimento; utilizzare lezioni frontali, in ogni caso di breve durata, solo in quelle circostanze in cui esse risultino strettamente funzionali; privilegiare le attività di laboratorio come momento in cui si impara facendo; favorire il lavoro di ricerca in gruppo che dovrà essere particolarmente ben strutturato e guidato; utilizzare il problem solving come strategia più funzionale a processi di apprendimento efficaci anche e soprattutto per studenti adulti; essere caratterizzata da ricorrenti momenti in cui il docente crea condizioni per apprendimenti autonomi; assumere la cooperazione come stile relazionale e modalità di lavoro.

Criterio fondamentale è che verifica e valutazione perdano, a maggior ragione nei confronti di un'utenza adulta, il loro valore sanzionatorio, ancora molto diffuso nel nostro sistema scolastico, per assumere la più appropriata connotazione di controllo di processi, al fine sia di diagnosticare e correggere errori rilevati nel percorso di apprendimento sia di indurre corretti comportamenti autovalutativi negli studenti.

Osservazione e misurazione debbono tendere pertanto a identificare le cause dello scostamento tra risultati e obiettivi e avere come finalità principale quella di predisporre interventi per adeguare metodi, tecniche e strumenti.

Sarà casi sempre sottolineata la valenza formativa della valutazione e si creeranno le condizioni perchè essa sia meglio vissuta ed accettata.

La definizione e la comunicazione alla classe di criteri e strumenti di valutazione garantirà trasparenza e maggiore obiettività a ogni forma di controllo contribuendo così a migliorare il clima generale della classe, a rendere espliciti i rapporti tra docenti e studenti, a rafforzare le motivazioni ad apprendere.

La verifica quindi è il momento fondamentale della progettazione didattica e in essa trova la propria significatività.

Si tratta di un procedimento che si articola in attività svolte in ambiti diversi e di complessità differente, ma che sempre deve ricomporsi a livello di Consiglio di classe.

Va ribadito che per il singolo docente la verifica ha lo scopo di: assumere informazioni sul processo di insegnamento-apprendimento in corso per orientarlo e modificarlo secondo le esigenze, controllare durante lo svolgimento dell'attività didattica l'adeguatezza dei metodi, delle tecniche e degli strumenti ai fini prestabiliti, accertare il raggiungimento degli obiettivi didattici prefissati, pervenire alla classificazione degli alunni.

## **2. Ricerca sulle motivazioni alla partecipazione a corsi serali**

La ricerca (CIID, 2002) condotta dal candidato e da alcuni colleghi con lo scopo di valutare le motivazioni, anche latenti, alla partecipazione ai corsi serali e le aspettative dei corsisti, è consistita nella somministrazione di un questionario all'uopo predisposto, ad un campione di studenti (N=250) di diverse scuole romane in cui erano attivi corsi serali.

Il campione statistico per l'indagine è stato individuato con riferimento alla popolazione globale costituita dagli iscritti agli Istituti di Istruzione Superiore secondaria con Corsi Serali per studenti lavoratori situati nel comune di Roma.

Dall'elenco disponibile sul sito del Ministero si è verificata l'esistenza di 36 Istituti per un totale di circa 2800 studenti ripartiti tra i vari indirizzi di studio.

Considerando approssimativamente le dimensioni relative dei singoli Istituti si è deciso di estrarre in maniera del tutto casuale un campione stratificato per un totale di circa 500 studenti cui è stato somministrato il questionario .

Nell'ambito di tali Istituti sono poi stati individuati in modo "random" circa 250 corsisti casualmente ripartiti tra classi dei bienni e dei trienni di specializzazione le cui risposte sono state effettivamente elaborate.

Il campione così ottenuto rappresenta bene la popolazione totale degli studenti dei corsi serali romani perché ottenuto in maniera casuale all'interno di ogni singolo strato (tipologia di istituto), e in modo altrettanto casuale all'interno di ogni singolo istituto.

La somministrazione del questionario è avvenuta come già detto nelle abituali classi frequentate dagli studenti dei corsi serali.

Successivamente, a caso, sono state eliminate circa il 50% delle risposte per ogni istituto garantendo così, come già detto, la randomizzazione all'interno di ogni corso serale.

Dall'esame delle risposte alle prime 27 domande, relative alle motivazioni, con risposta graduata da 1 a 7, si nota che sono solo 5 quelle che riescono ad ottenere un risultato medio superiore a 5 su 7 e precisamente:

Per salire nella stima di me stesso

Per poter svolgere meglio il mio lavoro

Per ottenere un lavoro di maggiore soddisfazione

Per conseguire un titolo di studio superiore

Per imparare ad usare nuove tecnologie

Tra queste la più votata in assoluto è quella relativa al **titolo di studio** media=6,076 ed ha anche una dispersione dei valori intorno alla media (varianza) molto bassa cioè 2,93.

La media più bassa è stata ottenuta dalla domanda “**Per reagire ad una importante e recente disgrazia personale**” che rappresenta evidentemente una possibilità fortunatamente remota.

Uno studio molto approfondito di analisi fattoriale ha consentito di ipotizzare un modello motivazionale ragionevolmente attendibile che come è intuibile risulta essere molto più complesso e diverso da quello ipotizzabile con lo studio delle sole risposte alle domande dirette.

Consideriamo l’elenco dei fattori individuati con i seguenti possibili appellativi ed il grafico che ne esprime i pesi relativi nel “mix” globale:

**FATTORE “successo scolastico”**

PER CONSEGUIRE UN TITOLO DI STUDIO SUPERIORE

PER RIPRENDERE GLI STUDI A SUO TEMPO ABBANDONATI

PER RIFARMI DEI MIEI INSUCCESSI SCOLASTICI

**FATTORE “ successo lavorativo”**

PER ESSERE ECONOMICAMENTE INDIPENDENTE

PER GUADAGNARE DI PIU'

PER OTTENERE UN LAVORO NON PRECARIO

PER OTTENERE UN LAVORO DI MAGGIORE SODDISFAZIONE



**FATTORE “ aggiornamento professionale”**

PER ESSERE SEMPRE AGGIORNATO NEL MIO LAVORO

PER POTER SVOLGERE MEGLIO IL MIO LAVORO

PERCHE' VOGLIO SALIRE NELLA SCALA SOCIALE

PER IMPARARE AD USARE NUOVE TECNOLOGIE

**FATTORE “ attivismo e socialità “**

PER AVERE QUALCOSA DA FARE

PER SFUGGIRE ALLA NOIA QUOTIDIANA

PER SENTIRMI ATTIVO/A

PER REAGIRE AD UNA IMPORTANTE E RECENTE DISGRAZIA

PERSONALE

PERCHE' VOGLIO CAPIRE COME GIRA IL MONDO

PER CONDIVIDERE CON UN GRUPPO UNA ESPERIENZA DI

APPRENDIMENTO

PER FARE FINALMENTE QUALCOSA CHE HO SCELTO IO DA SOLO

**FATTORE “ rivalsa “**

PER AVERE UNA RIVINCITA PERSONALE IN AMBITO FAMILIARE

PER AVERE UNA RIVINCITA PERSONALE NELL'AMBITO DELLE

AMICIZIE

PER SALIRE NELLA STIMA DEI MIEI FAMILIARI PIU' STRETTI

PER SALIRE NELLA STIMA DEI MIEI CONOSCENTI ED AMICI

PER AVERE UNA RIVINCITA PERSONALE IN AMBITO LAVORATIVO

PER REAGIRE AD UNA GROSSA E RECENTE DELUSIONE PERSONALE

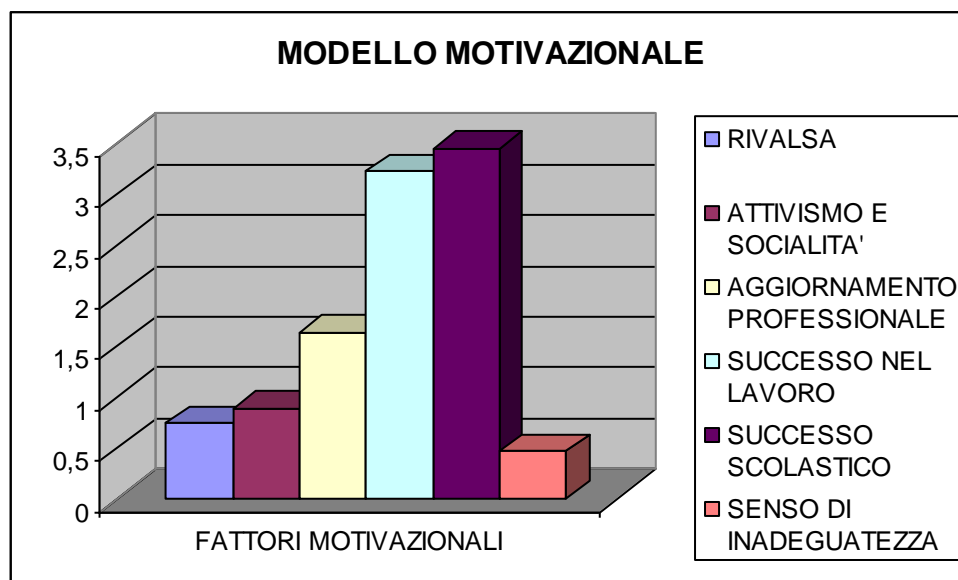
PER SALIRE NELLA STIMA DI ME STESSO

**FATTORE “ inadeguatezza “**

PER CONTINUARE AD AIUTARE I MIEI FIGLI NEI LORO STUDI

PERCHE MI TROVO IN DIFFICOLTA' QUANDO NON RIESCO A PARLARE

CORRETTAMENTE



Questi risultati si inquadrano abbastanza bene, talvolta ampliandoli, nell'ambito di alcuni modelli teorici abbastanza noti in letteratura.

A risultati simili è giunta, per esempio, una vasta ricerca empirica (Boshier,1985) che ha individuato un modello motivazionale basato su sette fattori molto simili a quelli scaturiti dalla ricerca in esame sia da un punto di vista qualitativo che, gerarchicamente quantitativo.

Il modello fattoriale proposto presenta in posizione dominante i fattori legati alla motivazione di “achievement” studiata approfonditamente da altri autori (McClelland, 1988) che rappresentano la spinta al successo e alla riuscita, McClelland parla anche della motivazione al potere che comporta una tendenza a controllare, determinare, influenzare il comportamento dell’altro ed è riscontrabile almeno parzialmente nel fattore definito “rivalta” che non sembra però di particolare importanza almeno nel campione intervistato. Molto importante risulta anche la motivazione verso l’aggiornamento professionale anch’essa collegata all’eventuale miglioramento della posizione sociale.

### **3. Il progetto Pilota per l’aggiornamento di docenti di corsi serali**

L’idea di questo intervento di formazione continua riservato al personale docente dell’EDA è scaturita dall’analisi dei risultati della ricerca sulle motivazioni e sulle aspettative degli adulti in formazione, nasce però, ovviamente, anche dalle esigenze di rinnovamento dei vari educatori e formatori delle singole realtà coinvolte nell’EDA .Le istanze di aggiornamento più diffuse nel settore sono quelle sui temi della flessibilità e della modularità, dell’orientamento, del tutoraggio, della educazione a distanza e delle relative metodologie didattiche

Si è pensato di impostare il progetto con l'utilizzo della formazione a distanza, FAD, che permette un insieme di attività formative molto varie, strutturate in modo da incentivare l'apprendimento autonomo e personalizzato permettendo all'utente di usufruirne quando e come meglio crede.

Si ritiene possibile in tal modo costruire un "modello" ed un prototipo di un sistema di aggiornamento permanente dei docenti e dei formatori largamente accettato a livello teorico ma scarsamente utilizzato soprattutto nel settore dell'istruzione formale.

Il modello di FAD a cui far riferimento, per riorganizzare e potenziare l'EDA nell'ambito del Sistema Integrato Regionale di istruzione, formazione e lavoro è quello di combinare la flessibilità di fruizione, la facilità di accesso tipico di questa formazione con momenti di formazione in presenza: cioè un metodo misto.

Da un punto di vista didattico i momenti "sincronici" possono essere in presenza fisica o virtuale mediante collegamento telematico.

I momenti "diacronici" sono quelli in cui il materiale didattico può essere usato in autonomia e libertà, stabilendo un proprio ritmo di apprendimento.

Gli obiettivi principali del progetto sono stati quello di migliorare le conoscenze e le competenze dei docenti al fine di ridurre i guasti dovuti principalmente a: percorsi formativi poco mirati al soggetto e metodologie tarate esclusivamente su uno studente medio, per di più in età scolare.

Rimediare all'assenza quasi totale della cultura del formatore, che di solito è un tecnico della materia ma non un conoscitore delle strategie didattiche e dei meccanismi cognitivi.

Il progetto propone una metodologia di aggiornamento dei formatori e docenti EDA arricchendo le rispettive professionalità con conoscenze e competenze nella progettazione e produzione di materiali didattici modulari e multimediali, realizzati dopo l'analisi dei bisogni formativi collegati alla realtà locale, nella progettazione e/o utilizzazione di interventi formativi a distanza, nella capacità di monitoraggio dei risultati, nella capacità di orientare ed assistere gli utenti durante tutte le fasi dell'apprendimento.

In sintesi quindi gli obiettivi formativi dell'intero intervento rivolto a docenti, formatori ed istruttori del sistema integrato dell'Eda e del III settore possono essere così riassunti:

- 0 Capacità di sviluppare una didattica modulare e flessibile.
- 1 Capacità di realizzazioni multimediali anche a distanza.
- 2 Capacità di tutoraggio e di orientamento .
- 3 Individuazione dei bisogni formativi collegati alla realtà in cui si opera.  
Insegnamento modulare. Individuazione dei moduli e loro realizzazione.  
Modelli ed esperienze FAD.  
Introduzione alle tematiche tecniche , informatiche e telematiche.  
Tecniche sequenziali di pianificazione e progettazione di attività FAD.  
Monitoraggio e rilevamento dei dati nelle attività FAD.  
Fondamenti psicologici, sociali e legislativi dell'orientamento e del tutoraggio  
Fondamenti teorici e pratici dell'educazione informale tramite attività motorie.

### **III. Metodologia dell'intervento**

#### **1. Scuole implicate nella ricerca e campione degli studenti**

Oltre ai docenti dell'Istituto Armellini si sono prestati a collaborare per questo lavoro alcuni colleghi dell'Istituto tecnico Industriale Statale Galileo Galilei e dell'Istituto Tecnico Commerciale Leonardo Da Vinci, entrambi di Roma.

Le classi di corsi serali coinvolte sono state 8 per un totale di una settantina di studenti.

Per quanto riguarda le differenze di genere e di nazionalità dei corsisti circa il settanta per cento sono maschi, e circa il trentacinque per cento del totale sono stranieri immigrati nel nostro Paese.

Per quanto attiene all'età e alla posizione lavorativa si nota che sono in continuo aumento gli studenti molto giovani (18-20 anni) che, espulsi dal circuito regolare della scuola del mattino, approdano ai corsi serali in cerca di più facili situazioni.

In calo continuo, invece, quelli che solo quindici anni fa costituivano la quasi totalità del corpo studentesco dei corsi serali cioè i "veri" studenti-lavoratori, stabilmente inseriti in contesti lavorativi attinenti il percorso di studi prescelto, padri di famiglia animati da infinita volontà e dal desiderio di migliorare, con l'acquisizione del diploma, la propria cultura e, soprattutto, le possibilità di carriera e di avanzamento.

Sebbene ormai quasi minoritari come numero questi studenti costituiscono la risorsa più preziosa dei corsi serali.

Certamente l'unica risorsa in più, rispetto alla scuola del semplicemente e spontaneamente disponibile per il tentativo di recupero ed inserimento, rispettivamente dei giovani vittime del sistema scolastico tradizionale, e dell'altra categoria a rischio costituita dagli immigrati, quasi sempre molto volenterosi e seri ma con tante difficoltà aggiuntive.

La presenza nei gruppi-classe di tali studenti, purchè in numero adeguato, contribuisce in modo determinante ad aumentare la possibilità di successo nella azione di inserimento e recupero.

## **2. L'analisi emozionale del testo (AET) e le culture locali**

L'Analisi Emozionale del Testo ( Carli e Paniccia , 2002) è un metodo di ricerca-intervento recentemente sviluppato nell'ambito della psicologia.

Tale metodo soddisfa l'esigenza di avere uno strumento funzionale nel lavoro psicologico clinico e psicosociale, utile per l'esplorazione e l'indagine degli insiemi delle relazioni individui-contesto e per costruire ipotesi su cui poi ragionare per impostare interventi di sviluppo.



Gli autori, in sostanziale accordo alle teorie dello psicoanalista cileno Matte Blanco (1975), ritengono che la mente umana funzioni simultaneamente e sinergicamente entro due modalità: il *modo di essere inconscio* ed il suo *modo cosciente*.

Il modo di essere inconscio ha come caratteristiche quelle già individuate da Freud (1915) nella sua prima formulazione teorica: la condensazione, lo spostamento etc.

Il modo cosciente, invece, sulla base della percezione e del pensiero, organizza e costruisce la realtà in relazioni di tipo spazio-temporale, ed in categorie semantiche di riferimento.

E' l'emozione, il propulsore, la fonte primaria di energia, che ci permette di istituire motivatamente le relazioni con gli oggetti del contesto, sulla base di simbolizzazioni affettive.

In questa tecnica di lavoro si nota un certo parallelismo fra l'approccio indiziario (Ginzburg, 1996), quel modo di cercare tracce proprio della semeiotica e della clinica, e le opportunità offerte dalla statistica, con l'analisi multivariata (Comrey Lee, 1995), e dall'informatica, con la implementazione di programmi (<http://www.image.cict.fr/alceste.html>) che permettono di trattare grandi quantità di dati e di testi.

Lo psicologia è fatta di parole, il clinico, sia nella consulenza per lo sviluppo individuale, sia in quella organizzativa, lavora attraverso le parole.

Attraverso il parlare, attraverso la narrazione, si hanno due effetti contemporaneamente: quello pratico grazie alla costruzione di senso, quindi di coerenza tra le parti, e ciò realizza un atto comunicativo intenzionale; l'altro psicologico risulta dalla trasformazione in "contesti di parole" della simbolizzazione affettiva e porta alla costruzione emozionale di una relazione con il contesto locale a cui la narrazione è diretta.

"Con l'analisi emozionale del testo si vuole cogliere la proposta di relazione, che la narrazione mira a produrre, la sua valenza comunicativa; il testo allora è sempre trattato in quanto iscritto dentro una relazione, e per questo non trattabile se non in stretto riferimento al contesto di un intervento che può essere già in atto o che si vuole sollecitare" (Carli, Dolcetti, Battisti, 2004).

Nel presente lavoro, agli studenti dei corsi serali è stato proposto di scrivere in assoluta libertà e riservatezza, cioè in forma praticamente anonima, tutte le considerazioni, i pensieri, le emozioni, le idee, i suggerimenti riguardo la corso da loro frequentato.

Tramite il nome assegnato al file salvato su supporto magnetico veniva specificato il sesso, l'età, la condizione lavorativa e l'anno di frequenza del corso(biennio o triennio).

Il corpus è stato composto con tutti i testi raccolti; qui le unità iniziali sono state distinte con le variabile illustrative già indicate: sesso, età, condizione lavorativa, anno di corso e con la distinzione data dai singoli testi di ciascuno studente. Dal dizionario fornito dall'applicativo sono state eliminate per le successive analisi le parole strumentali, quelle necessarie più che altro alla sintassi, e mantenute solo quelle piene le cosiddette parole dense.

Nel corpus sono state operate alcune modifiche:

costruzione di alcune parole composte, quali ad esempio: in-cui, per-esempio, sono-stati.

Si sarebbero trattate allo stesso modo, cioè come un'unica forma, anche gruppi di parole politematiche che in altri contesti potevano non avere lo stesso significato se messe insieme ma ritenute risultate emozionalmente rilevanti ai fini del lavoro .

E' stato disambiguato il senso diverso di alcune forme omografe; ad esempio, la parola "classe" che può essere intesa come classe sociale o come classe scolastica, è rilevante differenziare queste modalità d'uso della parola, considerate entrambe emozionalmente importanti in questo contesto di verifica.

La prima esecuzione del programma informatico per l'analisi del testo fornisce un Dizionario di tutte le parole usate.

E' fondamentale operare su tale dizionario individuando attentamente i lessemi cioè le radici delle parole da considerarsi e conteggiarsi come occorrenze di una sola parola, occorre poi effettuare la scelta dei lessemi da accettare e da scartare.

L'AET, si basa, infatti, su di un vocabolario costituito da parole piene, chiamate "dense" (nomi, verbi, aggettivi, alcuni avverbi), parole che più di altre veicolano le componenti emozionali del testo; parole che a differenza di altre hanno meno bisogno del contesto linguistico per poter istituire una relazione con il contesto locale

Si è perciò intervenuti, come detto, sul vocabolario per la messa in analisi di quelle parole che nel lavoro si sono ritenute essere degli indicatori delle dimensioni collusive, questo perché esse rivestono un ruolo prioritario entro le classi di parole identificate dall'analisi.

Si definisce Cultura Locale l'insieme di quei processi collusivi, sui quali si pensa di intervenire successivamente.

La cultura Locale si articola al proprio interno in "sottoculture", che prendono il nome di Repertori Culturali e che corrispondono alle classi di parole o ai cluster individuati attraverso l'analisi statistica.

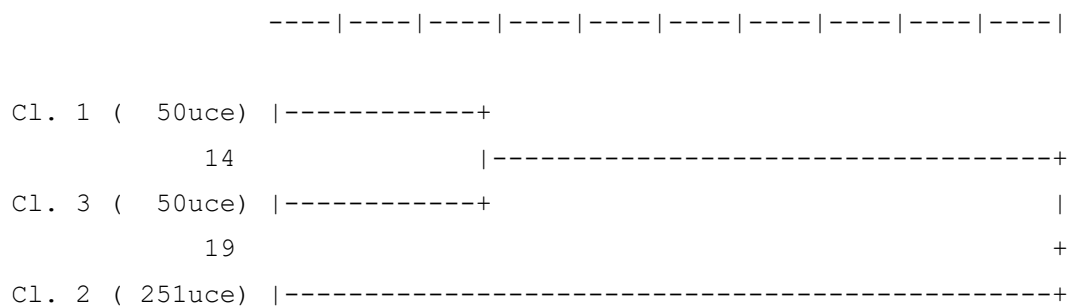
#### IV. Ipotesi interpretative

##### 1. Analisi dei repertori culturali

Dall'analisi dei dati, realizzata mediante il programma Alceste, emergono tre Repertori Culturali (cluster), tra loro in rapporto come indicato dal dendogramma riportato,

I tre Repertori sono gerarchicamente organizzati come appare dallo schema, con il Repertorio 2 (cl. 2) che si contrappone da solo agli altri 2 cluster.

I tre cluster sono in rapporto con un solo fattore, non emerge, quindi, uno Spazio Culturale (fattoriale) strutturato con la presenza di ulteriori fattori.



Questa mancanza di articolazione dello Spazio Culturale in più fattori, indica una certa “povertà” della cultura locale degli studenti.

Per il tentativo di interpretazione dei Repertori Culturali, si utilizza come criterio principale la riduzione progressiva della polisemia emozionale nell’incontro tra ciascuna parola densa entro la classe, a partire dalla parola con chi-quadro più alto, cioè con significatività statistica più elevata, quindi più centrale nel cluster, e procedendo via via nell’incontro con le parole con chi-quadro più basso.

Un modo produttivo per recuperare il massimo della polisemia emozionale delle parole è l’utilizzo della loro etimologia.

### **Il Repertorio Culturale 1**

Le parole dense centrali, o meglio i relativi lessemi, della classe 1 (Repertorio Culturale o cluster 1) individuate in ordine di significatività statistica delle co-occorrenze decrescente sono:

	<b>Khi2 u.c.e. dans la classe</b>		<b>Formes réduites</b>	<b>Formes complètes</b>
	<b>54.64</b>	10	<b>italian&lt;</b>	
italiana(1)				
italiani(4)				
italiano(5)				
	<b>24.72</b>	8	<b>simpati&lt;</b>	
simpatia(1)				
simpatici(9)				
	<b>24.36</b>	4	<b>confronti</b>	
confronti(4)				
	<b>24.36</b>	4	<b>brav&lt;</b>	brava(1)

bravi (3)

bravo (1)

	<b>23.85</b>	5	<b>stranier&lt;</b>	
stranieri (3)				
	<b>19.12</b>	5	<b>storia</b>	straniero (2)
	<b>17.54</b>	8	<b>compagn&lt;</b>	storia (5)
compagni (9)				
	<b>15.61</b>	5	<b>informatica</b>	
informatica (5)				
	<b>15.10</b>	6	<b>content&lt;</b>	
contenta (2)				
contento (4)				
	<b>12.23</b>	3	<b>soggetti</b>	
soggetti (4)				
	<b>12.23</b>	3	<b>lingu&lt;</b>	lingua (2)
linguaggio (1)				
	<b>11.96</b>	12	<b>class&lt;</b>	
classe (11)				
	<b>11.95</b>	7	<b>esperienz&lt;</b>	classi (2)
esperienza (7)				
	<b>10.61</b>	7	<b>capi&lt;</b>	
capiamo (1)				
				capire (5)
capisco (1)				
	<b>6.48</b>	5	<b>ragazz&lt;</b>	

ragazza (2)

ragazzi (5)

Le variabili figurative, in rapporto con questo primo Repertorio, sempre in ordine decrescente di chi-quadro sono:

Identification	Khi2
*lav_dis	47.25
*scu_bie	22.84
*eta_01	2.03

Iniziando con la prima parola “**italian**” < “italiano, italiana, italiani si nota che tali parole sono foggiate a partire da Italia (come veneziano da Venezia, siciliano da Sicilia, ecc.), “Sintomo di un ravvicinamento fra le sparse membra della penisola è l'apparizione del nome di Italiano

Il chi-quadro di questo lessema è molto alto, si può ipotizzare, forse, che rappresenti l'elemento centrale di questo repertorio, fungendo da mediatore linguistico e culturale, da concentratore e “riavvicinatore di membra sparse” non più e non solo sulla penisola ma su tutto il bacino del mediterraneo ed oltre, estendendosi così l'uso, antico, del termine quale espressione immediata di accorpamento complessivo di realtà regionali e locali.

La scuola, il corso serale fondati sull'italiano, a suo tempo pensati solo per



italiani, assumono oggi, in una società come quella romana, sempre più multietnica, multilinguistica, il ruolo di (ri-)unificatori di tradizioni, linguaggi, usi, culture.

Diventano il punto di incontro di tutti, indipendentemente dal genere, dal percorso di studi e di vita seguito, dall'età, dalla nazionalità.

Naturalmente le difficoltà in situazioni di questo genere sono innumerevoli anche in ambiente scolastico ma, sembra che la “**simpati<**”(seconda parola densa del repertorio) di compagni, colleghi di corso serale, docenti e collaboratori contribuisca notevolmente al rafforzamento della cultura dell'incontro.

La parola “**simpatia**”, di origine greca, si diffonde nel Cinquecento europeo, il suo significato primario designa una forza d'attrazione irresistibile e occulta, e ne disputano filosofi, fisiologi, fisici, teorici della magia.

Con l'affermarsi del metodo sperimentale e col decadere delle scienze occulte, simpatia si specifica come sentimento di benevolenza, grazie anche all'etica di Hume, in cui la simpatia costituisce il fondamento del rapporto sociale.

Questa è la potenza della simpatia di colleghi, di docenti, di tutto il personale che stempera le difficoltà.

Si tratta di incontri e “**confronti**” naturalmente, come appare dalla terza

parola densa, che significa ‘atto, modo, effetto del confrontare’, ‘contraddittorio tra soggetti già interrogati al fine di chiarire la verità delle divergenti dichiarazioni da loro rilasciate’ (1842, A. Manzoni).

Le due parole dense successive sembra rafforzino questo aspetto di solidarietà, di socialità, che scaturisce dal confronto, “**brav<**” e “**stranier<**” paiono confermare il fatto che tutti sono bravi, anche gli stranieri sono bravi.

Straniero si dice di persona che ha la cittadinanza di uno stato estero’ (1350 ca., Crescenzi volgar.; attest. in On. da Bol., av. 1303, nel sign. di ‘crucele’), ‘che è proprio di una nazione diversa dalla propria’ (av. 1595, T. Tasso), ‘che si riferisce ad un popolo nemico ed invasore’ (1814, Stampa milan.). Deriva dal Francese antico estrangier, da estrange ‘estraneo’.

Un possibile etimo della parola “bravo” indica una discendenza dal latino pravu(m), non nel senso più usuale di ‘(di)storto’, ma in accezione positiva, verrebbe quasi voglia di aggiornare il titolo di un famoso film interpretato da Alberto Sordi “Italiani brava gente”, in “Frequentatori dei corsi serali brava gente” .

La successiva parola densa “**Storia**”, potrebbe riferirsi alla disciplina scolastica ma anche alla storia, magari personale da mettere a “confronto” come si diceva sopra con i “**compagni**”, parola densa successiva che viene dal latino medievale companio, propriamente ‘che mangia lo stesso pane’, composto di cum ‘con’ e panis ‘pane’ che rimanda alla cultura della socialità se non addirittura a quella della convivialità.

L’ ”**informatica**” può essere una materia di studio (anche se non al

biennio), la parola viene da informare, di origine latina , ‘dare forma’ anche se Il significato oggi più comune è quello di ‘dare notizie’.

L’informatica oggi per molti è prevalentemente uno strumento di socializzazione, particolarmente tra i più giovani, si pensi soltanto alla rete Internet e alle sue infinite possibilità di “mettere in comunicazione”.

Forse nel nostro repertorio appare proprio in questi termini di realizzazione di collegamenti, di incontri, di confronti come già detto.

La parola densa “**content**<” deriva dal latino contentu(m) particio passato di contenere ‘contenere, trattenere entro certi limiti’: contento è chi si contiene entro limiti determinati, senza volere di più.

Ci da un po’ il limite di questo repertorio che non sembra andare molto oltre la ricerca di semplice socializzazione, di accordo su un “**lingua(ggio)**” per gli scambi comunicativi in “**classe**”.

Si tratta certo di una “**esperienza**”, ma più di aggregazione che di formazione e sviluppo culturale.

C’è la comprensione nel “**capire**”, ma non scava troppo in profondità, anche l’ultima parola che indica probabilmente l’oggetto della comprensione del capire, cioè i “**ragazz**<” è in linea con questa ipotesi, tale parola secondo la maggior parte degli studiosi trae origine dall’arabo raqqas ‘nel Magreb corriere che porta le lettere, la posta, o che conduce i viaggiatori, messaggero’ (dal secolo XIII), si tratta quindi ancora una

volta di scambi comunicativi abbastanza epidermici.

Questo repertorio può essere forse ragionevolmente interpretato come la cultura di riferimento di giovani (variabile eta\_01) che frequentano da non molto (variabile scu\_bie) il corso serale e che devono fronteggiare grandi problemi, a partire dalla posizione lavorativa (variabile lav\_dis) alle difficoltà legate a differenze culturali e forse linguistiche.

Positivo anche se ancora abbastanza poco coinvolto sembra comunque l'inserimento in ambiente misto sia sotto il profilo etnico che dal punto di vista dell'anzianità, contesto che gioca un ruolo determinante come sostegno effettivo e punto di riferimento quotidiano.

Sembra tuttavia un repertorio ai margini della sopravvivenza culturale, del resto è forse difficile pensare allo sviluppo in situazioni di emergenza quanto meno se identitaria.

E' un repertorio con uno spiccato azzeramento di tutte le differenze compresa quella di genere

E' un repertorio all'insegna della affiliazione passiva che non brilla se non per una generica vocazione alla socialità, all'incontro non necessariamente collegato a sviluppi didattici, culturali, di competenze.

E' la scuola che non appare in modo evidente, se non come luogo di incontro, in qualche modo azzerata anch'essa nell'appiattimento di tutte le

diversità.

### **Il secondo repertorio.**

Il primo lessema è **cultur<**” che è la radice di cultura, culturale, culturali.

Dal latino cultu(m) (derivato di colere ‘coltivare’), coi derivati cultore(m) e cultura(m); cultura = coltivazione, è detto di terreno o paese; riferito a uomo, vale educazione e istruzione; a popolo, vale civiltà, esprimendo la cura assidua per ottenerla, pari a quella dell'agricoltore.

E’ la parola con significatività statistica che, seppure in valore assoluto non molto elevata, è pur sempre quasi il doppio di quello della seconda in ordine decrescente di chi-quadrato, sembra quindi che tale cultura sia organizzata intorno a questo lessema, apparentemente molto ricco di positività.

Il lessema successivo è “**segu<**” rappresentato da vari tempi del verbo seguire, cioè : ‘camminare dopo, andare dietro ad un altro, o ad altri, che precede, guida, scorta e simili’ (fine secolo XIII, Novellino), ‘attenersi a quanto detto o fatto da altri’ (1294, B. Latini), ‘accettare e professare un’idea, un’opinione, una dottrina, un maestro’ (1294, Guittone), dal latino parlato sequire, per il classico sequi (d’origine indeuropea.), col participio presente di questo sequente(m) e il derivato tardo sequace(m).

A mio avviso il secondo lessema stempera la positività del primo, si tratta di cultura ma in larga misura di carattere passivo, legata allo star dietro, all’accettare supinamente quella degli “**insegnanti**” che è la parola densa successiva, che forse non a caso appare al plurale denotando l’intera categoria e non il singolo, deriva dal latino tardo: insignare ‘incidere,

imprimere dei segni (nella mente)', non rimanda a processi di formazione attiva, autodiretta semplicemente facilitata dal docente.

Certamente il lessema successivo sembra molto esplicito: “**miglior<**”, si nota però che viene il più delle volte dalle occorrenze di “migliorare” e mai da quelle di “migliorarsi”

Migliorare, significa ‘rendere migliore’, nella forma intransitiva. ‘avvantaggiarsi in qualcosa, stare meglio in salute’ (megliorare: 1294, Guittone; migliorare: 1342, D. Cavalca), ‘diventare migliore’ (melliorare: fine sec. XII, Ritmo laurenziano: Contini I, 5; migliorare: 1294, B. Latini).

Deriva dal latino meliore(m), comparativo di bonu(m) ‘buono’, ma con il probabile senso originale di ‘più grande’ o ‘più forte’. ‘circostanza favorevole, luogo e tempo adatto’ (1350 ca., Crescenzi volgar.).

Migliorare non se stessi quindi ma, forse, le proprie “**opportunità**” che è la parola successiva, dal latino opportunu(m) (ma anche oportunu(m)), composta di ob ‘verso’ e portunu(m), detto del vento che spinge favorevolmente la nave nel porto (portu(m)).

La voce latina è passata anche in Francia (opportun: 1355), dove sono stati poi derivati e rinvigoriti durante le polemiche politiche scatenate attorno a Gambetta, opportunisme (1869, ma la data non è sicura perché l'opera di V.

Dechamps, alla quale alludono i repertori, non è intitolata De l'opportunisme, bensì De l'opportunité: M. Paquant in FM LIV [1986] 91 e in Travaux de ling. XXIV [1986] 218), e opportuniste (1877), divenuti presto comuni anche in Italia.

Si tratta quindi di opportunità (se non addirittura di opportunismo) favorite dal “vento che spinge” e non cercate tenacemente magari controcorrente.

Sono però opportunità probabilmente **“importanti”** e **“personali”** che sono i lessemi successivi, quest'ultimo derivante dal latino persona(m) (dall'etrusco phersu ‘maschera’).

Molte voci di questa famiglia ci sono giunte dal francese: personnage (‘persona importante’: 1220-30; ‘persona rappresentata in un'opera artistica’: 1403), personnel (‘che riguarda la persona’: 1190; ‘insieme degli addetti a un ufficio’: 1835), personnalisme (1737 nel sign. di ‘egoismo’; dal 1903 come vc. filosofica: dall'ingl. personalism [1846]), personnaliste (1887, come vc. filosofica), personnalité (1762, come ‘caratteristica d'una persona’), personnifier (1673), personnification (1772).

Si tratta quindi di qualcosa di non condiviso, magari dal gruppo classe, di una cultura di profilo non elevatissimo, forse venata di un pizzico di egoismo.

Le tre parole dense “**pubbli<**”, “**privat<**”, “**soci<**”(sociale), potrebbero rappresentare gli ambiti di realizzazione delle opportunità di cui si diceva.

Opportunità di cui c'è “**sper<**”(anza) di godimento grazie all’**impegn<**” profuso, impegno come obbligo, promessa’ (1640, Oudin), ‘obbligazione pecuniaria’ (1872, G. Mazzini), ‘briga, incombenza’ (1680, G. Brusoni), ‘impiego diligente e volenteroso delle proprie forze nel fare qualcosa’ (1686, P. Segneri; 1798, D'Alb.: “L'uso d'oggi, dà a questa voce una significazione eziandio più estesa, come a dire Risoluzione, Costanza, Fermezza, Ostinazione, Fermo proposito di voler durare in una impresa; di esigere ciò che si pretende; di rigettare ciò, che si esibisce, o il contrario.

E' l'impegno, forse, la nota più beneaugurante del repertorio.

E' una cultura forse non ricca, come detto, di spinte forti allo sviluppo autogestito, con il docente in veste di facilitatore di apprendimento e spettatore, seppure attivo, di autoformazione, ma sicuramente non sono la costanza, la volontà e la tenacia, seppur soprattutto nel “seguire”, che difettano.

Si tratta come indicato dalle variabili figurative di un repertorio abbastanza vicino al genere maschile ( sex\_m), soprattutto legato a posizioni lavorative stabili (lav\_sta) e ad una età un po più matura ( eta\_02) anche se non particolarmente attinente al secondo ciclo (triennio) di studi.



E' comunque il repertorio che si oppone da solo agli altri due, di cui come si è visto il primo è quello della affiliazione passiva.

### **Il terzo repertorio.**

Questo repertorio si apre con la parola “**mattina**” dal Latino (hora(m)) matutina(m) ‘(ora) mattutina’, quasi sicuramente riferito alla scuola o ai corsi della mattina.

E' interessante notare che il termine mattinata, evidentemente derivato da mattina, è stato degradato fino ad indicare in molti dialetti il “rumore fatto da più persone con padelle, fischietti ecc. in occasione di nozze di vedovi o simili” (B. Migliorini in LN XXIV [1973] 7). Nel senso invece di ‘spettacolo diurno’, mattinata è francesismo recente.

Forse questo è l'aspetto più saliente, la scuola tradizionale, quella della mattina, è vista nella cultura in esame come uno spettacolo diurno, rumoroso, sguaiatamente rumoroso.

La seconda parola “**prendere**” potrebbe far pensare al titolo di studio, al diploma, che però non compare esplicitamente tra le parole dense.

C'è però come quarta parola in ordine di chi-quadrato la parola “**lavor<**” che del prendere il diploma è la conseguenza più diretta.

Quindi, forse, prendere come: ‘porre le mani, le zampe, o varii strumenti sopra o attorno a cose, persone, animali per afferrarli, tenerli, sollevarli, far loro assumere una determinata posizione, impadronirsene e sim.; portare con sé; catturare; credere ecc.’ (1158, Testimonianze di Travale:

Monaci p. 16), rimanda al prendere, all'impossessarsi del lavoro, come fatto **“normal<(e)”**, ‘che è conforme a una regola o all'andamento consueto d'un determinato processo’ (1791, Notizie del mondo: Dardi Forza par. 134),

Nella fattispecie il processo scolastico che si conclude naturalmente con il titolo di studio e quindi **“inevitabilmente”** con il lavoro.

Processo evidentemente interrottosi la”mattina”, nella caotica scuola regolare, e che sta continuando, invece in **“gruppo”** (al serale); è sufficiente **“frequentare”** il corso serale che consente una maggiore **“libert<(tà)”** ed è più **“facile”** di quello **“diurno”**.

Sembra di essere in presenza di fantasie legate alla riduzione dell'incertezza e al relativa necessità di assicurazione.

Bisogno di contenimento negato dalla scuola della mattina e trovato invece in quella della sera.

Le aspirazioni affiliative sembrano trovare conferma nelle parole successive: **“util<”** e **“contatto”**, se per utili si intendono i contatti che hanno il sapore del potere, delle raccomandazioni.

Sono fantasie riguardanti il proprio futuro, alimentate da una mediocre, se non nulla, conoscenza del mondo del lavoro reale, nel quale il titolo di studio non rappresenta, da lungo tempo, una garanzia per un inserimento proficuo.

Appare una continuità nella rappresentazione della scuola del serale rispetto a quella del mattino, viste entrambe (quella della sera è però più facile) come l'unico modo per "prendere" il lavoro.

Entrambe però sono completamente scisse dalle fantasie sul modo di prendere questo lavoro.

Non emerge alcuna pianificazione degli impegni scolastici volti alla preparazione professionale, siamo in presenza di sogni velleitaristici disancorati da qualunque realtà e probabilmente destinati ad essere delusi già prima del termine degli studi.

Una unica obiezione - ma penso sia un problema mio - mi chiedo se non vale la pena individuare il legame tra la psicologia e le pratiche (fondamentalmente educative) che vengono descritte.

Perchè la psicologia può occuparsi di educazione e di motivazione alla formazione? e Quale risorsa può fornire in quest'ambito? Non bastano gli insegnanti?

Poterlo dire, non mi pare poca cosa. Non basta, penso, dichiarare un interesse personale e prefigurare una speranza di sviluppo nel settore...

Credo che valga la pena utilizzare qualche modello di lettura organizzativo. Per esempio quello del mandato sociale, interno alla istituzione scolastica - e delle domande sociali che arrivano alla scuola stessa. E che la scuola - non escluso l'Armellini, ignora. Con quali strumenti risponde la scuola? Eroga formazione, è vero, ed

organizza strumenti di verifica. Ma di che? e su chi?

## **V Bibliografia**

Carli, R., Dolcetti, F., Battisti, N. (2004) L'Analisi Emozionale del Testo (AET): un caso di verifica nella formazione professionale. JADT 2004 : 7es Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles.

Carli, R. (1990). Il processo di collusione nelle rappresentazioni sociali. *Rivista di Psicologia Clinica*, vol. (4) : 282-296.

Carli R., Paniccia R.M. (1999). *Psicologia della formazione*. Il Mulino.

Carli, R., Salvatore, S. (2001). *L'immagine della psicologia*. Edizioni Kappa.

Carli, R. (2001), *Culture Giovanili*. Il Mulino.

Carli R., Paniccchia R.M. (2002). *L'analisi emozionale del testo*. Franco Angeli.

Carli R., Paniccchia R.M. (2003). *L'analisi della domanda*. Il Mulino.

Cipriani R., Bolasco S. (1995). *Ricerca Qualitativa e Computer*. Franco Angeli.

Comrey, A.L., Lee, H.B. (1995) . A first course in factorial analysis. Laurence Erlbaum Associates.

Freud, S. (1915), L'inconscio, in *Opere*, vol VIII, Boringhieri, Torino

Ginzburg, C. (1996), Spie. Radici di un paradigma indiziario, in *Miti emblematici spie*, Torino, Einaudi pp. 177-178.

Jodelet, D. (1992), *Le rappresentazioni sociali*. Liguori.

Matte Blanco, I. (1975), *The Unconscious as Infinite Sets. an essay in Biogenics*, Duckworth, London (trad. it. L'inconscio come insiemi infiniti: saggio sulla bi-logica, Einaudi, Torino 1981)

Mazzara, M. (2002), *Metodi qualitativi in psicologia sociale*. Carocci. McClelland, 1988

Moscovici, S. (1989), *Psicologia sociale*. Borla.

Palmonari, A. (1987), *Processi simbolici e dinamiche sociali*. Il Mulino.

Aberici, A. (1999), *Imparare sempre nella società conoscitiva*. Dall'educazione degli adulti all'apprendimento durante il corso di vita, Torino, Paravia Scriptorium.

Alberici, A. (2002), *L'educazione degli adulti*, Roma, Carocci.

Commissione Europea, Consiglio europeo di Lisbona. Conclusioni della Presidenza, 23-24 marzo 2000.

Commissione Europea, Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente, Bruxelles, 2000.

Gelpi, E. (1984), *Educazione permanente nel quadro internazionale*, in L., Pagnoncelli (a cura di), *L'educazione e l'adulto: nuove frontiere*, Giunti & Lisciani, Teramo.