

Università e Cooperazione Italiana in El Salvador

Un'indagine sui laboratori per la Scuola Inclusiva a Tempo Pieno

Arianna Taddei

Dottore di ricerca in Scienze Pedagogiche e assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione «G.M. Bertin» dell'Università di Bologna

monografia

Sommario

Nell'ambito del programma di cooperazione internazionale realizzato in El Salvador, la Cooperazione Italiana e il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna stanno sostenendo dal 2009 il Ministero dell'Educazione salvadoregno nello sviluppo della scuola inclusiva a tempo pieno. La ricerca sui laboratori presentata in questo contributo è stata effettuata all'interno di un più ampio lavoro di sistematizzazione del modello della Scuola Inclusiva a Tempo Pieno (EITP) svolto nel secondo semestre del 2016 in loco. L'osservazione e lo studio dei laboratori avviati in 40 scuole pilota fanno emergere un quadro piuttosto complesso; il ruolo dei laboratori appare significativo, sia sul piano quantitativo sia su quello qualitativo, sebbene essi presentino livelli di sviluppo differenti e diverse siano l'interpretazione e la valutazione delle loro funzioni pedagogiche e sociali. Emerge, quindi, la necessità di continuare a investire nel processo di cooperazione per sostenere ulteriormente il processo di empowerment degli attori scolastici impegnati nello sviluppo di una didattica attiva nella prospettiva dell'inclusione.

Parole chiave

Laboratori, didattica attiva, educazione inclusiva, cooperazione, empowerment.

Introduzione

Il Ministero dell'Educazione di El Salvador (Mined), in seguito al cambiamento della cornice politica del Paese, ha adottato dal 2009 una prospettiva di sviluppo del sistema educativo basata sui principi dell'inclusione. Questa prospettiva si è tradotta nell'adozione di due documenti, «Politica de educación inclusiva» (Mined, 2009b) e Plan Social Educativo

«Vamos a la escuela» (Mined 2009a), destinati ad attivare un processo di trasformazione complessivo del modello pedagogico locale.

L'introduzione del concetto di inclusione è stata accompagnata dal contributo di vari *donors*, tra i quali la Cooperazione Italiana (MAECI) che ha avviato tre progetti:

- Il primo progetto (2005-2009) ha sostenuto processi di integrazione di studenti con

disabilità in una scuola di Sonsonate, una delle più pericolose del Paese per il diffuso livello di violenza sociale.

- Il secondo progetto, «Sostegno alla promozione e allo sviluppo della scuola inclusiva in El Salvador», ha supportato (dal 2009) il Mined nell'estendere ad altre scuole una proposta pedagogica orientata all'inclusione sia dei bambini con disabilità, sia di quelli che si trovano in situazione di disagio derivante da svantaggio socio-economico e culturale. Il progetto (Caldin, Guerra e Taddei, 2014) ha previsto l'assistenza tecnica del Dipartimento di Scienze dell'Educazione di Bologna (UniBo). La prospettiva di una società inclusiva è stata assunta dalle politiche educative locali e dalla cooperazione internazionale mediante una sinergia di azione fondata sui principi di *ownership* ed empowerment delle istituzioni locali.
- In parallelo al secondo intervento, il terzo progetto, «Rafforzamento della scuola inclusiva a tempo pieno in El Salvador», è stato finalizzato allo sviluppo della Scuola Inclusiva a Tempo Pieno (EITP) e ha previsto, oltre al coinvolgimento del Mined (dal 2012), l'affidamento scientifico a UniBo e l'assistenza tecnica alla ong EducAid.

Gli ultimi due progetti hanno adottato modalità ispirate all'approccio della ricerca-azione e implementate su due livelli: *top down*, attraverso azioni rivolte ai funzionari del Mined e, contemporaneamente, *bottom up*, attraverso il coinvolgimento diretto di figure chiave del sistema scolastico. I risultati delle sperimentazioni hanno contribuito a mettere a punto una proposta educativa complessiva che il Mined ha assunto come cornice politico-pedagogica degli interventi realizzati in ambito educativo da parte delle agenzie di cooperazione internazionale. Una delle principali modalità di intervento

adottata da UniBo è stata quella di *capacity building*¹ (Natalini, 2010) per la costruzione e lo sviluppo di competenze in loco.

Infine, il Mined nel 2016 ha affidato a UniBo la responsabilità scientifica della rielaborazione del processo di sviluppo del modello EITP. Lo studio ha previsto una ricerca realizzata da esperti italiani e salvadoregni su un campione di scuole. Il prodotto finale rappresenta un documento strategico nella prospettiva dell'estensione di questa esperienza educativa in tutto il Paese.

Nelle pagine successive viene presentata l'analisi dei dati raccolti rispetto a una delle componenti più rilevanti introdotte dal modello: i laboratori per la scuola inclusiva a tempo pieno.

L'intervento complessivo di cooperazione in El Salvador ha progressivamente consolidato un consorzio insolito nell'ambito della cooperazione universitaria, perché ha coinvolto un ministero dell'educazione invece che un'altra università (DGCS, 2014). È importante inoltre sottolineare che il programma ha rivolto un'attenzione significativa alla costruzione di un lavoro di rete tra attori diversi (istituzioni locali, Ong nazionali e internazionali) favorendo l'assunzione di responsabilità da parte delle Università incaricate della formazione iniziale degli insegnanti.

A margine, si deve aggiungere che El Salvador rappresenta uno dei Paesi prioritari per l'intervento del MAECI, volto a sostenere la dimensione inclusiva dell'educazione (in linea con l'Agenda 2030 delle Nazioni Unite) con tre finalità principali: (1) rendere strategiche le esperienze nelle scuole pilota per approfondire le dimensioni del modello

¹ Il concetto di *capacity building* può essere fatto rientrare nelle logiche di valorizzazione dei contesti locali in prospettiva di *empowerment* in quanto presuppone la formazione di competenze locali che assicurino la sostenibilità e l'autonomia dei processi.

pedagogico salvadoregno; (2) promuovere l'espansione della EITP nelle scuole del Paese sperimentandola anche negli ordini scolastici successivi; (3) avviare proposte di *vocational training* per contrastare il rischio di ingresso nelle *maras* (Savenije, 2009) degli adolescenti salvadoregni, in particolare di chi non continua gli studi.

I laboratori come elemento strategico per la Scuola Inclusiva a Tempo Pieno

Il modello EITP prevede l'attivazione di un sistema di alleanze dentro e fuori la scuola, nella prospettiva di valorizzare la propria funzione sociale. La finalità principale del modello è quella di formare cittadini che partecipino alla costruzione di un Paese più equo, democratico e sviluppato (Mined, 2009b). Per raggiungere questo obiettivo è necessaria una scuola fondata sui principi dell'inclusione, capace di promuovere opportunità di realizzazione dell'esperienza formativa in condizioni di uguaglianza per tutti.

Sul piano pedagogico, il modello EITP si fonda in El Salvador sulle seguenti interpretazioni della scuola (Taddei et al., 2017; pp. 44-46):

- *La scuola come ambiente educativo per l'uguaglianza e la diversità*: la scuola deve riconoscere fattivamente agli allievi questo doppio diritto in una prospettiva generale di equità.
- *La scuola come luogo di integrazione delle diversità*: il progetto educativo deve garantire a ogni studente uguali opportunità di sviluppo, a prescindere dalle differenze individuali quali ne siano la causa e la natura.
- *La scuola come ambiente aperto*: la scuola deve aprirsi al suo interno favorendo lo scambio di esperienze fra tutti coloro che

la frequentano, ma deve anche collegarsi con le opportunità formative dell'ambiente naturale e socio-culturale nel quale è inserita.

- *La scuola come progetto collegiale*: la collegialità nasce dalla costruzione di un gruppo di docenti capace di condividere il progetto educativo e di aprire a forme di collegialità diffusa con i contesti familiari e con le realtà che sul territorio garantiscono opportunità formative.
- *La scuola come ambiente nel quale si osserva e si documenta*: nella scuola dell'inclusione l'osservazione e la documentazione assumono il ruolo fondamentale di strumenti che consentono la costruzione di un'offerta didattica sviluppata e condivisa nel tempo.
- *La scuola come luogo di laboratori*: la strategia didattica dei laboratori rappresenta la scelta più significativa e immediatamente leggibile di una scuola che intende adottare strategie attive di costruzione della conoscenza.

Sull'interpretazione della scuola come luogo di laboratori è necessario proporre alcuni approfondimenti, sia perché ha rappresentato una delle direzioni su cui El Salvador più ha investito in questi anni, sia perché è all'introduzione dei laboratori che viene dedicata la ricerca presentata in queste pagine.

La strategia didattica dei laboratori può essere interpretata secondo un'ottica pedagogica differenziata. Da un lato, il laboratorio corrisponde alla traduzione operativa della didattica «attiva»: è il mezzo per eccellenza di un'interpretazione dell'educazione che punta alla stimolazione nello studente della capacità di costruire e acquisire conoscenze e competenze attraverso esperienze dirette e l'uso di strumenti specifici. D'altro lato, il laboratorio è stato largamente sperimentato come luogo di istruzione specializzata dotato di strumenti funzionali all'acquisizione di

competenze curricolari complesse, rese più semplici attraverso la proposta di applicazioni concrete, in forma ludica e partecipata.

Nel modello EITP i laboratori vengono proposti in questa duplice visione:

- Un primo tipo di laboratorio risponde alla necessità di introdurre nell’esperienza educativa scolastica, a fianco delle discipline curricolari, argomenti di apprendimento connessi con gli interessi degli allievi e con la necessità di tener conto della specificità del territorio. Il significato di questi laboratori è quello di far rientrare nella scuola le motivazioni, le storie di vita, le caratteristiche di singoli allievi o di piccoli gruppi e nello stesso tempo di aprire al mondo dei saperi che caratterizzano la comunità circostante anche mediante esperienze di orientamento professionale e di inserimento lavorativo.
- Un secondo tipo di laboratorio risponde alla necessità di affrontare alcuni dei temi previsti nelle ore delle discipline curricolari utilizzando una didattica capace di rendere protagonisti gli allievi. Si tratta quindi di laboratori, per i quali è opportuno che sia resa obbligatoria la frequenza dei bambini che hanno bisogno di sostegno. Il compito di questi laboratori è quello di aiutare tutti i bambini ad apprendere i saperi previsti dal curriculum nazionale.

La ricerca sul modello EITP

La ricerca sui laboratori è stata effettuata all’interno del lavoro di sistematizzazione del modello EITP svolto nel 2016, in collaborazione, da Mined e UniBo. Tale processo si è articolato in due direzioni: la prima ha consentito di riorganizzare il sistema di riflessioni relativo alla fondazione politico-culturale del modello EITP e di strutturare

in modo organico le indicazioni operative susseguite nel tempo; la seconda ha previsto la realizzazione di una ricerca sul campo presso un campione di 40 scuole, finalizzata alla rilevazione delle pratiche attivate localmente in base ai differenti aspetti organizzativi e pedagogici previsti dal modello. Il campione è stato costruito tenendo conto della necessità di inserirvi scuole di diversa tipologia (per dimensioni, collocazione geografica, caratteristiche socio-culturali ed esperienza di progetti di cooperazione). La ricerca ha previsto la raccolta di dati attraverso:

- la ricognizione diretta con uso di strategie osservative, raccolta di materiali oggettivi e documentazione fotografica;
- l’intervista sulla base di una check list semi-strutturata a testimoni privilegiati (dirigenti scolastici, docenti di aula regolare e docenti di sostegno, assistenti tecnico-pedagogici, genitori, rappresentanti della comunità);
- la realizzazione di focus group con studenti del terzo ciclo.

Il materiale è stato raccolto sulla base di check list pensate per una lettura strutturale della dimensione pedagogica, didattica e organizzativa delle scuole ed è stato organizzato in un apposito database che rende possibile analizzare i dati sotto molteplici punti di vista. Una scheda di rilevazione specifica è stata dedicata al sistema dei laboratori. Il documento è stato elaborato con la supervisione scientifica di UniBo, ha usufruito della competenza di esperti locali e ha impegnato, in qualità di ricercatori, tecnici formati nel campo dello sviluppo del modello EITP (Taddei et al., 2017).

Dalla ricerca: la realtà dei laboratori

Si presentano di seguito i principali elementi rilevati sulla base della scheda dedicata

al sistema dei laboratori. La tabella 1 riassume i risultati quantitativi della ricerca in riferimento ai criteri e agli indicatori proposti.

Principali finalità dei laboratori

Si rileva una differenza significativa tra le risposte dei dirigenti e dei docenti: per la

maggioranza dei primi (il 73%) la strategia del laboratorio viene utilizzata in prevalenza come strumento di supporto all'apprendimento curricolare. L'affermazione non trova però lo stesso riscontro tra i docenti, i quali, infatti, segnalano in pari percentuale (43%) sia questa prima finalità dei laboratori sia quella di offrire opportunità educative rispondenti alle

TABELLA 1
Risultati dell'applicazione dello strumento per la raccolta di informazioni sui laboratori promossi in 40 scuole pilota di El Salvador

CRITERI E INDICATORI PER LA RACCOLTA E L'ANALISI DELLE INFORMAZIONI	RISPOSTE DIRETTORI %	RISPOSTE DOCENTI %
1. PRINCIPALI FINALITÀ DEI LABORATORI		
a. Facilitare e rafforzare l'apprendimento dei saperi disciplinari	73	43
b. Dare spazio alle motivazioni e interessi degli studenti	55	43
c. Sviluppare competenze professionali	43	20
2. MODALITÀ DI COLLEGAMENTO DEI LABORATORI CON LA PROPOSTA CURRICOLARE		
a. Attraverso la progettazione didattica collegiale	60	43
b. Attraverso la progettazione congiunta con altri attori del territorio	8	5
c. Altro	30	23
3. FIGURE EDUCATIVE CHE DECIDONO SULLE MODALITÀ DI PARTECIPAZIONE AI LABORATORI		
a. Docenti della scuola	78	53
b. Esperti esterni	3	3
4. CRITERI ALLA BASE DELLE MODALITÀ DI PARTECIPAZIONE DEGLI STUDENTI		
a. Scelta libera degli studenti	68	58
b. Scelta guidata dai docenti	23	13
c. A turno	8	5
d. Per sorteggio	0	0
5. FIGURE EDUCATIVE RESPONSABILI DELLA REALIZZAZIONE DEI LABORATORI		
a. Docenti curricolari della scuola con competenze specifiche laboratoriali	75	58
b. Esperti presenti sul territorio	28	8
c. Ex studenti della scuola con esperienze laboratoriali	15	3
d. Altro	8	0
6. MODALITÀ DI VALUTAZIONE DEI LABORATORI		
a. Assente	25	18
b. Valutazione realizzata dal docente	33	30
c. Valutazione effettuata dagli allievi con modalità di autovalutazione	18	8
d. Presenza di certificazione formale	8	0

Nota: era possibile rispondere positivamente a più indicatori dello stesso criterio.

motivazioni e agli interessi degli studenti (risposta con la quale, per altro, concorda circa la metà dei dirigenti). Risulta presente in modo significativo anche la categoria dei laboratori pensati per l'assunzione di competenze rivolte alla formazione professionale. Quest'ultima risposta è stata sostenuta in percentuale maggiore da parte dei dirigenti (43%) rispetto ai docenti (20%). In generale, questa terza tipologia di laboratorio è, rispetto alle prime due, maggiormente distante dalle finalità complessive della scuola di base, anche se esistono diverse esperienze ispirate al *vocational training* (orto scolastico, panetteria, piscicoltura, ecc.). In alcuni casi, dove la competenza di progettazione collegiale è più sviluppata, questi laboratori sono stati collegati esplicitamente a materie curriculari (come scienze e matematica) assumendo sia la funzione di rafforzare gli apprendimenti disciplinari con l'introduzione di forme di didattica attiva, sia quella di ampliare i contenuti e le competenze del curricolo nell'ottica di favorire l'acquisizione di apprendimenti professionalizzanti. Rispetto agli indicatori 1. b e 1. c i docenti forniscono meno indicazioni, a riprova probabilmente di un loro minor coinvolgimento nell'organizzazione di esperienze laboratoriali, in diversi casi affidate a esperti esterni, nonostante il campione intervistato dichiarò una netta prevalenza di docenti conduttori di laboratori. Emerge, quindi, una contraddizione tra la percezione di chi assume ruoli istituzionali decisionali e quella di chi invece ha una parte più esecutiva, di applicazione delle decisioni assunte da altri.

Passando ai dati qualitativi raccolti,² è interessante valorizzare la ricchezza delle esperienze di alcune scuole. Un docente, per esempio, afferma: «Nella prima fase del laboratorio è stata realizzata la produzione

di un libro di favole create per gli studenti del terzo ciclo. Nella seconda fase, si registrerà un racconto che verrà presentato all'interno di un programma radiofonico con la partecipazione degli studenti e di alcuni membri della comunità». In altre realtà, si riscontra una forte consapevolezza riguardo alla funzione preventiva dei laboratori rispetto alla devianza sociale: «È importante mantenere i bambini e le bambine lontani dalla strada, evitare che vaghino soli e far sì, quindi, che trascorrono a scuola il maggior tempo possibile», afferma, ad esempio, un direttore; mentre un altro sottolinea che «partecipando ai laboratori gli studenti non hanno tempo di entrare nelle bande giovanili, perché sono a scuola».

Modalità di collegamento dei laboratori con la proposta curricolare

Il 60% dei direttori e oltre il 40% dei docenti sottolineano come la progettazione dei laboratori avvenga in forma collegiale e non sia quindi lasciata al gruppo direttivo della scuola, anche se questo non rappresenta una garanzia sufficiente riguardo alla collocazione organica dei laboratori all'interno della proposta formativa. A fronte di una progettazione generalmente condivisa — «ai laboratori partecipano tutti gli studenti perché rappresentano un'attività obbligatoria prevista dalla programmazione curricolare», dichiara uno dei dirigenti —, emerge, infatti, qualche problema di scollegamento tra i laboratori e l'attività didattica complessiva («i docenti dei laboratori di scienze non collegano la loro attività al curricolo»).

In pochi casi (8% dei dirigenti e 5% dei docenti) si rileva il coinvolgimento nella progettazione di interlocutori di territorio. Sembra rilevante, anche se non molto diffuso, il riscontro sul significato che possono avere i laboratori nel costruire collegamenti con le

² La testimonianza riportata di seguito sono tratte dalle interviste raccolte.

famiglie e con il contesto lavorativo. Si consideri, ad esempio, questa testimonianza: «Nel caso dell'orto scolastico, il docente è un biologo e approfondisce la disciplina; la maggior parte degli studenti sono figli di agricoltori e attraverso il laboratorio hanno trovato soluzioni a problemi lavorativi dei loro genitori. Si è trovato il modo per far sì che il docente supporti gli agricoltori nella loro formazione. È interessante che la comunità valorizzi il lavoro formativo della scuola, grazie a questo i genitori diventano alleati strategici». Il 30% dei direttori e il 20% dei docenti non evidenziano queste modalità di collegare i laboratori con la proposta curricolare: dalle loro dichiarazioni non emergono pratiche alternative, bensì solo azioni sporadiche.

È evidente come l'approccio collegiale, che contribuisce significativamente a costruire il collegamento tra l'attività laboratoriale e quella più tradizionale, orientata alla riproduzione dei saperi curricolari, non sia determinante solo nella fase di progettazione didattica, ma anche in quella di svolgimento dei laboratori. In base all'attività di osservazione svolta, è stato possibile verificare, per esempio, il coinvolgimento del docente di appoggio all'inclusione (DAI) nelle scuole dove era previsto. Nell'87% delle attività osservate, tuttavia, non è stato registrato il coinvolgimento del DAI e in generale di nessun'altra figura, a dimostrazione del fatto che il livello di collegialità è ancora limitato.

Figure educative che decidono sulle modalità di partecipazione ai laboratori

Dal punto di vista quantitativo, il 78% dei direttori e il 53% dei docenti affermano che la maggior parte delle figure educative che assumono decisioni in merito alle modalità di partecipazione ai laboratori sono docenti della scuola; solo il 3% di direttori e insegnanti riconosce questo compito a esperti esterni. Il

dato conferma che la regia delle attività didattiche rimane sotto la responsabilità del corpo docente, a garanzia di un maggior possibile livello di integrazione tra le attività curricolari e quelle laboratoriali, nonostante quest'ultimo aspetto presenti delle evidenti debolezze e debba quindi essere rafforzato attraverso un'ulteriore azione di *capacity building*.

Alcuni intervistati hanno sottolineato come a volte siano gli studenti stessi a scegliere direttamente, altre volte sia la famiglia a offrire indicazioni sulla partecipazione del figlio a un laboratorio piuttosto che a un altro. In generale, sono varie le testimonianze che riportano una decisione condivisa tra direzione e corpo docente sia sulle modalità di partecipazione degli studenti sia sulla definizione dei laboratori da realizzare, in base spesso a un'analisi delle lacune degli studenti o dei bisogni rilevati nella comunità. Significativa, a questo riguardo, è la seguente testimonianza: «Il consiglio dei maestri fa delle proposte, analizza le priorità formative, suggerisce di rafforzarle e sceglie tra i docenti coloro che presentano maggiore competenza in rapporto a specifici laboratori».

Criteri alla base delle modalità di partecipazione degli studenti

La partecipazione ai laboratori viene prevista secondo criteri diversi. Per la maggioranza degli intervistati (68% dei direttori e 58% dei docenti), gli studenti decidono liberamente a quale laboratorio partecipare. Per il 23% dei direttori e il 13% dei docenti la scelta del laboratorio è, invece, guidata dagli insegnanti e per una percentuale molto ridotta (8% dei dirigenti e 5% dei docenti) la partecipazione avviene in base al criterio del «turno», mentre il sorteggio sembra non essere praticato.

Le opzioni citate trovano riscontro nelle seguenti affermazioni: «Ci sono laboratori scelti dal comitato dei maestri in base alle

competenze che gli studenti hanno bisogno di rafforzare. Però arriva un momento in cui gli studenti decidono in base ai propri interessi»; «i laboratori di disegno, pittura e danza — dice un'altra testimonianza — sono obbligatori, viene dato un voto. Per la partecipazione alla banda musicale gli studenti possono decidere autonomamente, mentre per quanto riguarda il laboratorio “verde” decide l'insegnante»; infine, «gli studenti scelgono volontariamente il laboratorio cui desiderano iscriversi, e una volta terminato un trimestre possono entrare in un altro laboratorio». In singole realtà la scelta del laboratorio prevede il coinvolgimento dei genitori: «Si prendono in considerazione anche i suggerimenti dei genitori e della direzione scolastica». A volte questo sfocia in decisioni che risultano un po' autoritarie: «Scelgono gli studenti però alla fine sono i genitori che decidono se il proprio figlio frequenta o no». È importante sottolineare che la finalità comune ai laboratori nella EITP, al di là dei loro obiettivi specifici, sarebbe quella di promuovere e sostenere processi inclusivi, facilitando e garantendo la partecipazione di tutti gli studenti. L'osservazione ha però evidenziato che solo in pochi casi i laboratori prevedono la partecipazione di studenti con difficoltà di apprendimento, a testimonianza del fatto che ancora il laboratorio non viene sufficientemente percepito e utilizzato nel suo potenziale didattico inclusivo.

Un dato positivo però è che, nei laboratori osservati, una significativa maggioranza di studenti assume un ruolo attivo, facendo domande, costruendo materiali ed elaborando prodotti. Tutto questo è ovviamente collegato all'approccio didattico dell'insegnante.

Figure educative responsabili della realizzazione dei laboratori

La maggioranza degli intervistati (75% dei dirigenti e 58% dei docenti) dichiara che

generalmente le figure educative responsabili della realizzazione dei laboratori sono i docenti curricolari con specifiche competenze. La pratica di coinvolgere personale esterno risulta poco diffusa, viene riferita infatti da solo il 28% dei direttori e dall'8% degli insegnanti. Un dato interessante, seppur quantitativamente contenuto, è che il 15% dei direttori e il 3% dei docenti affermano che in alcuni casi sono ex-studenti della scuola ad accompagnare le attività laboratoriali, diventando risorse per la scuola.

L'osservazione ha messo in luce una buona capacità di applicare una metodologia attiva, sebbene, sullo sfondo, permanga un'impostazione ancora tradizionale dell'insegnamento: infatti, in molti laboratori il docente si relaziona frontalmente con il gruppo e nel 63% dei casi gli studenti lavorano ancora individualmente, alternando comunque, in circa la metà dei laboratori, attività di *cooperative learning*. Infine, un elemento positivo è che gli studenti assumono spesso un ruolo di tutor nei confronti di compagni in difficoltà (73% dei casi).

Un direttore ricorda che uno dei primi passi per l'implementazione dei laboratori è stato quello di mappare le competenze e la disponibilità dei docenti. Questo ha contribuito a valorizzare le competenze del corpo docente e ha permesso di ottimizzare le risorse a disposizione in una prospettiva di empowerment: un empowerment inteso come sviluppo di consapevolezza da parte delle istituzioni scolastiche delle proprie risorse e dei propri punti di forza.

Modalità di valutazione dei laboratori

Le modalità della valutazione dei laboratori sono alquanto differenziate e testimoniano una realtà in divenire in cui non si sono ancora affermate consuetudini diffuse. Infatti, la percentuale di risposte in merito è

stata notevolmente inferiore rispetto agli altri argomenti, sia per i dirigenti sia per i docenti: per esempio il 25% dei direttori e il 18% degli insegnanti affermano che non viene applicata nessuna forma di valutazione e solo il 30% circa del totale degli intervistati afferma che è il docente a svolgere la valutazione.

Infine, il processo di autovalutazione appare molto poco diffuso (18% dei dirigenti e 8% degli insegnanti), mentre quello di certificazione è davvero molto raro e comunque circoscritto solo alle dichiarazioni dei direttori (l'8%). Le modalità dominanti risultano riguardare la valutazione formativa. Per quanto concerne la valutazione finale, si va dall'assenza di qualsiasi valutazione ufficiale a valutazioni assunte nell'assegnazione di note formali. Non mancano però realtà in cui la valutazione viene comunicata alle famiglie. In una scuola, ad esempio, «i laboratori sono considerati come parte delle attività disciplinari e vengono valutati attraverso una valutazione formativa»; in un'altra, «il voto viene registrato, i genitori non si preoccupano solo delle valutazioni delle materie disciplinari, ma anche di quelle dei laboratori, sebbene questi voti non si utilizzino per la promozione degli studenti».

Conclusioni

In generale, l'introduzione diffusa dei laboratori non presenta livelli omogenei sul piano quantitativo e qualitativo in tutte le scuole del campione.

Una prima considerazione condivisa con i locali, prima della ricerca, sottolinea che la proposta dei laboratori all'interno del contesto di cooperazione internazionale ha corso il rischio di essere implementata come esperienza aggiuntiva da collocare in tempi scolastici addizionali, assumendo una funzione prevalentemente ricreativa e quindi

con poche ricadute sul rinnovamento della pratica didattica nelle ore curricolari.

Sicuramente, le scuole pilota coinvolte nei progetti di cooperazione hanno accolto molto positivamente la proposta dei laboratori, valorizzandone, soprattutto nella fase iniziale delle sperimentazioni, la funzione sociale in rapporto alla prevenzione della violenza giovanile. Più complessa è risultata, invece, l'introduzione dei laboratori come metodologia funzionale al rafforzamento sia degli apprendimenti sia dei processi di inclusione rivolti a tutti gli studenti. La valorizzazione della funzione didattica dei laboratori in direzione curricolare è un processo tuttora in corso, non identificabile come una conquista generalizzata. Solo grazie alla continuità dell'intervento di cooperazione in affiancamento alle misure strutturali e di accompagnamento adottate dal Mined, è stato possibile costruire le condizioni perché le scuole, all'interno di un approccio di *ownership* ed empowerment, avviassero un percorso di autodeterminazione consapevole del cambiamento delle proprie pratiche educative.

Una seconda considerazione, che invece fa i conti con i risultati specifici della ricerca sui temi sopracitati, evidenzia che l'interpretazione del laboratorio come strumento fortemente collegato all'acquisizione degli obiettivi previsti dal curriculum viene presentata come dominante dagli intervistati, in parziale contraddizione con quanto sopra affermato. La funzione dei laboratori come luogo di espansione degli interessi degli allievi rimane fortemente rappresentata ma non è la principale. Quella dei laboratori come occasione di primo accesso a competenze professionali legate al mondo del lavoro è anch'essa presente, ma in modo minoritario. Queste affermazioni trovano rinforzi, ma incontrano anche contraddizioni, nell'esame specifico dei singoli criteri e indicatori utilizzati dalla ricerca.

Confermano la maggior consapevolezza del significato dei laboratori verso un apprendimento curricolare più attivo, le affermazioni che a maggioranza indicano il laboratorio come scelta collegiale e sottolineano la rilevanza del ruolo dei docenti nella loro progettazione e implementazione. Rispetto a tale constatazione, costituiscono invece elementi di contraddizione le risposte che dichiarano come i laboratori vengono prevalentemente scelti liberamente dagli studenti (a prescindere quindi da bisogni individuati dagli adulti) e la scarsa attenzione ai temi della valutazione, a riprova di

un'interpretazione non ancora strutturale della rilevanza dei laboratori nel percorso di apprendimento.

Infine, i dati relativi alla limitata presenza di attori del territorio confermano l'interpretazione del ruolo marginale dei laboratori stessi come momento di formazione professionale.

Da queste considerazioni emerge la necessità di investire ulteriormente sulla costruzione di alleanze scuola-territorio con la finalità di favorire processi virtuosi che non si esauriscano nei recinti scolastici ma siano in grado di sostenere una effettiva inclusione sociale degli studenti.

University and Italian Cooperation in El Salvador: A study on workshops for Full-time Inclusive Schools

Abstract

In the framework of the international cooperation programme implemented in El Salvador, the Italian Cooperation and the Department of Education Studies of the University of Bologna have been supporting the Ministry of Education of El Salvador in the development of the Inclusive Full-time School since 2009. The research presented on didactic workshops was carried out within a larger work of systematisation of the Inclusive Full-time School model implemented on site in the second half of 2016. The experimentation of didactic workshops in the 40 pilot schools involved, brings out quite a complex picture, in which the introduction of the workshops is strongly represented even if with different levels of development and interpretation of its social and pedagogical functions on quantitative and qualitative levels. Hence it reveals the need to continue investing in the cooperation process to further support the process of empowerment of school players engaged in the development of active teaching in the perspective of inclusion.

Keywords

Workshops, active teaching, inclusive education, cooperation, empowerment.

Autore per corrispondenza

Arianna Taddei
 Università degli Studi di Bologna
 Dipartimento di Scienze dell'Educazione «G.M. Bertin»
 Via Filippo Re, 6
 40126 Bologna
 E-mail: arianna.taddei2@unibo.it

Bibliografia

- Ainscow M., Booth T. e Dyson A. (2006), *Improving schools, developing inclusion*, London, Routledge.
- Argyropoulos V. e Nikolarazi M.A. (2009), *Developing inclusive practices through collaborative action research*, «European Journal of Special Needs Education», vol. 24, n. 2, pp. 139-153.
- Blanco R. (2013), *Inclusion educativa en America Latina: Caminos recorridos y por correr*. In R. Blanco, L. Hernandez e A. Marchesi (a cura di), *Avances y desafios de la educación inclusiva en Iberoamérica*, Madrid, OEI.
- Caldin R. e D'Alonzo L. (a cura di) (2012), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca*, Napoli, Liguori Editore.
- Caldin R., Guerra L. e Taddei A. (2014), *Cooperación e inclusión escolar. Proyecto «Apoyo a la promoción y al desarrollo de la escuela inclusiva en El Salvador»*, San Salvador, Cooperazione Italiana-UniBo.
- Canevaro A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erickson.
- Cigman R. (a cura di) (2007), *Included or excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children*, London and New York, Routledge.
- Dainese R. (2012), *Sistemi scolastici e prospettive inclusive. Alcune esperienze nelle scuole brasiliane e francesi*, Padova, Cleup.
- DGCS (2014), *La conoscenza per lo sviluppo. Criteri di orientamento e linee prioritarie per la cooperazione allo sviluppo con le Università e*

- i centri di Formazione e Ricerca*, http://www2.crui.it/crui/aes2015/web/2_LA_CONOSCENZA_PER_LO_SVILUPPO_2014.pdf
- FundaUngo (2013), *Atlas de la violencia en El Salvador (2009-2013)*, Fundación Dr. Guillermo Manuel Ungo, San Salvador.
- Guerra L. e Taddei A. (2016), *The «Diplomado para docentes de apoyo a la inclusión»: Training as a factor of empowerment in El Salvador*, «Ricerche in Pedagogia e Didattica», vol. 11, pp. 19-40.
- Mined (2009a), *Plan Social Educativo 2009-2014 «Vamos a la escuela»*, San Salvador.
- Mined (2009b), *Política de Educación Inclusiva*, San Salvador.
- Mined (2013), *Lineamientos para la implementación de la estrategia educativa docente de apoyo a la inclusión*, San Salvador.
- Mined (2014), *Plan Nacional de formación de docentes en servicio en el sector público 2015-2019*, San Salvador, El Salvador.
- Mined (2014), *Revisión Nacional 2015 de la educación para todos*, San Salvador.
- Natalini A. (2010), *Capacity Building. Come far passare le riforme degli altri*, Roma, Carocci.
- Savenije W. (2009), *Maras y Baras. Pandillas y violencia juvenil en los barrios marginales de Centroamérica*, San Salvador, FLACSO.
- Secretaría Técnica y de Planificación Gobierno de El Salvador (2015), *El Salvador productivo, educado y seguro. Plan quinquenal de desarrollo 2014-2019*, San Salvador.
- Taddei A., Guerra G., Montano A. e Larin E. (2017), *Modelo de escuela inclusiva de tiempo pleno. Documento de sistematización*, San Salvador, Mined.
- UNICEF (2013), *Derechos de la niñas, los niños y los adolescentes: Nuestro compromiso. Informe Anual*, San Salvador, UNICEF.