

Crescere in coesione

PROMUOVERE IL SUCCESSO SCOLASTICO,
LE PARI OPPORTUNITÀ E L'INCLUSIONE SOCIALE:
SVILUPPO DI RETI CONTRO
LA DISPERSIONE SCOLASTICA
E CREAZIONE DI PROTOTIPI INNOVATIVI

Azione F3 **Rapporto di monitoraggio e analisi dei prototipi di intervento territoriale**

a cura di
Patrizia Lotti
Valentina Pedani



Unione Europea

FONDI
STRUTTURALI
EUROPEI

pon
2007-2013



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
Dipartimento per la Programmazione
D.G. per gli Affari Internazionali - Ufficio IV
Programmazione e gestione dei fondi strutturali europei
e nazionali per lo sviluppo e la coesione sociale

COMPETENZE PER LO SVILUPPO (FSE)



Fondo Sociale Europeo

Gruppo di Lavoro INDIRE:

- ❖ Dirigente di ricerca: Caterina Orlandi

- ❖ Ricercatrice: Patrizia Lotti

- ❖ Collaboratrici Tecniche: Rosalia Delogu, Valentina Pedani, Chiara Zanoccoli

- ❖ Supporto al Gruppo di lavoro: Maria Beatrice Bacci, Cristina Coccimiglio, Maria Cristina Laverone, Mariuccia Manganelli

- ❖ Supporto alle Attività di Accompagnamento: Ludovico Albert, Guido Benvenuto, Amalia Caputo, Valentina Ghione, Valeria Lucatello

- ❖ Area Sviluppo software: Furio Fuochi, Roberto Mancinetti

- ❖ Area Estrazione ed Analisi dei dati: David Grassi, Nicola Malloggi

Indice

Parte I. Monitoraggio dei risultati

| | |
|---|----|
| 1. Le ragioni dell’Azione F3: dalle Raccomandazioni europee a Europa 2020, <i>di Samuele Calzone, Caterina Orlandi, Valentina Pedani, Fulvio Pellegrini, Chiara Zanoccoli</i> | 1 |
| 1.1. Il quadro regolativo Europeo | 5 |
| 1.2. Il contesto italiano e le Regioni dell’Obiettivo Convergenza | 9 |
| 1.3. I Neet | 15 |
| 1.4. L’intervento nazionale contro la dispersione scolastica e il PAC | 18 |
| 2. Ricostruzione dell’azione F3 attraverso i documenti ufficiali, <i>di Rosalia Delogu</i> | 23 |
| 2.1. Premessa | 23 |
| 2.2. Fase 1 - Selezione degli Istituti Scolastici Capofila | 27 |
| 2.3. Fase 2 - Affidamento del progetto e progettazione esecutiva | 29 |
| 2.4. Fase 3: Gestione del progetto | 30 |
| 2.4.1. Avvio | 30 |
| 2.4.2. Attività di Direzione e Coordinamento, di valutazione e documentazione dei percorsi e del progetto | 32 |
| 2.4.3. Rilevazione sul modello di portfolio | 33 |
| 2.5. Fase 4: Chiusura dei progetti e redazione del prototipo di intervento territoriale | 34 |
| 3. Le attività di accompagnamento svolte da Indire a supporto dell’Organismo Intermedio e delle istituzioni scolastiche | 36 |
| 3.1. Supporto alla gestione del processo, monitoraggio e valutazione, <i>di Patrizia Lotti e Valentina Pedani</i> | 36 |
| 3.2. Adeguamenti del sistema GPU, <i>di Rosalia Delogu</i> | 40 |
| 3.2.1. Fase 1: Presentazione delle candidature | 40 |
| 3.2.2. Fase 2: Progettazione esecutiva | 41 |
| 3.2.3. Fase 3: Gestione | 42 |
| 3.2.4. Fase 4: Chiusura dei progetti e redazione del prototipo di intervento territoriale | 45 |
| 4. Indicatori di realizzazione | 47 |

| | |
|--|-----|
| 4.1. Le reti: partecipazione e progetti attuati, <i>di Rosalia Delogu</i> | 47 |
| 4.1.1. Distribuzione nelle aree a rischio delle reti che hanno partecipato all'Azione | 48 |
| 4.1.2. La fase di riprogettazione | 57 |
| 4.1.3. La partecipazione delle scuole | 59 |
| 4.1.4. I partner che hanno partecipato all'Azione in accordo di partenariato con le scuole | 61 |
| 4.2. Gli operatori, <i>di Patrizia Lotti</i> | 69 |
| 4.2.1. Tutor ed esperti | 69 |
| 4.2.2. Gli studenti operatori della formazione fra pari | 76 |
| 4.3. Progetti, percorsi e moduli realizzati, <i>di Valentina Pedani</i> | 78 |
| 4.3.1. I percorsi e i moduli attivati nei progetti | 79 |
| 4.4. Gli studenti coinvolti (target prioritario), <i>di Valentina Pedani</i> | 82 |
| 4.4.1. I bambini e i ragazzi destinatari degli interventi | 82 |
| 4.4.2. La scelta dei destinatari | 85 |
| 4.4.3. Le attività svolte per prevenire e contrastare la dispersione scolastica | 90 |
| 4.4.4. Le famiglie dei destinatari | 96 |
| 4.4.5. Bambini e allievi che hanno abbandonato i percorsi | 99 |
| 4.5. Target strumentali, <i>di Patrizia Lotti</i> | 101 |
| 4.5.1. Personale scolastico | 101 |
| 4.5.2. Genitori | 104 |

Parte II. Osservazione e analisi dei prototipi di intervento territoriale

| | |
|---|-----|
| 5. Competenze e strumenti di analisi, <i>di Patrizia Lotti</i> | 109 |
| 6. Gli indicatori di risultato finalizzati a rilevare il miglioramento raggiunto nei percorsi, <i>di Valentina Pedani</i> | 112 |
| 6.1. Gli indicatori nell'ottica del Piano d'Azione Coesione | 112 |
| 6.2. Il monitoraggio degli indicatori | 116 |
| 6.3. Aree di miglioramento ed esiti dei percorsi | 127 |

| | |
|--|-----|
| 7. La rilevazione sul portfolio delle competenze, <i>di Patrizia Lotti</i> | 135 |
| 7.1. Inquadramento del portfolio | 135 |
| 7.2. Azioni di accompagnamento sul portfolio dell'azione F3 | 139 |
| 7.3. Analisi qualitativa dei testi | 141 |
| 7.4. Risultati quantitativi del questionario per la rilevazione del portfolio | 149 |
| 8. Il format di prototipo e l'individuazione degli studi di caso, <i>di Patrizia Lotti</i> | 171 |
| 9. Gli studi di caso su dieci progetti di rete | 176 |
| 9.1. Progetto «Scopri il talento che c'è in te». Rete di Raffadali (Ag), <i>di Guido Benvenuto</i> | 177 |
| 9.2. Progetto «Aufbau: costruire il successo possibile in rete». Rete di Bari, <i>di Valentina Ghione</i> | 194 |
| 9.3. Progetto «Il gusto di imparare facendo». Rete di Andria (Ba), <i>di Valentina Ghione</i> | 204 |
| 9.4. Progetto «La caverna: il mito tra cielo e terra» – Rete di Catania, <i>di Guido Benvenuto</i> | 212 |
| 9.5. Progetto «Dentro la scuola per andare ... oltre». Rete di Soverato (CZ), <i>di Ludovico Albert</i> | 223 |
| 9.6. Progetto «So dunque sono». Rete di Napoli, <i>di Valeria Lucatello</i> | 236 |
| 9.7. Progetto «La scuola che vogliamo» – Rete di Napoli, <i>di Valeria Lucatello</i> | 247 |
| 9.8. Progetto «Una rete contro la dispersione: missione possibile» – Rete di Napoli, <i>di Amalia Caputo</i> | 255 |
| 9.9. Progetto «Parco pedagogico Zisa». Rete di Palermo, <i>di Guido Benvenuto</i> | 270 |
| 9.10. Progetto «Una comunità educante per la rinascita della Locride». Rete di Siderno, <i>di Ludovico Albert</i> | 279 |
| 10. I dieci punti irrinunciabili: suggerimenti contenuti nei prototipi, <i>di Ludovico Albert, Guido Benvenuto, Amalia Caputo, Valentina Ghione, Valeria Lucatello</i> | 292 |
| 10.1. Funzionamento della rete e del gruppo di coordinamento | 293 |
| 10.1.1. Composizione della rete | 293 |
| 10.1.2. Territorialità | 299 |
| 10.1.3. Ruolo della scuola capofila | 301 |

| | | |
|----------|--|-----|
| 10.1.4. | Struttura organizzativa | 302 |
| 10.1.5. | Durata nel tempo | 304 |
| 10.2. | Selezione del target prioritario | 306 |
| 10.3. | Formazione docenti | 312 |
| 10.4. | Interprofessionalità | 316 |
| 10.5. | Organizzazione moduli accoglienza | 318 |
| 10.6. | Centralità degli apprendimenti: percorsi progettuali e connessione con l'attività scolastica ordinaria | 323 |
| 10.7. | Continuità verticale | 326 |
| 10.8. | Portfolio | 329 |
| 10.9. | Coinvolgimento famiglie | 330 |
| 10.10. | Indicatori | 332 |
| 10.10.1. | Gli indicatori standard | 332 |
| 10.11. | Sintesi, di Chiara Zanoccoli | 334 |

Parte I. Monitoraggio dei risultati

1. Le ragioni dell’Azione F3: dalle Raccomandazioni europee a Europa 2020

di Samuele Calzone, Caterina Orlandi, Valentina Pedani, Fulvio Pellegrini, Chiara Zanolli

Il tema della lotta alla dispersione scolastica, fenomeno complesso che, come noto, comprende pur non esaurendo il concetto di abbandono scolastico, è da almeno due decenni al centro delle politiche di istruzione e formazione promosse dall’Unione Europea¹. In realtà già in uno studio risalente all’inizio degli anni settanta l’UNESCO² riconosceva l’importanza della parità di accesso all’istruzione, richiamando l’attenzione sul fatto che a tutti devono essere garantite, nel rispetto delle specificità di ciascuno, pari opportunità di successo nei percorsi di istruzione e formazione. Nelle analisi condotte dalle organizzazioni internazionali dei decenni successivi sono apparsi sempre più evidenti i legami e la diretta correlazione tra i livelli di istruzione e formazione e i dati sull’occupazione, la povertà, i fenomeni di marginalità e di esclusione sociale. La capacità che una società ha di generare, accumulare e condividere la conoscenza, il sapere e le competenze possedute dai cittadini e dai lavoratori è stata considerata il motore dello sviluppo economico e dell’innovazione.

Alla seconda metà degli anni ’90 risale il concetto di «capitale umano»³, diffuso ben oltre l’ambito tecnico degli studi economici che gli sono propri, divenendo un riferimento fondamentale per la valutazione dello stato di benessere di un Paese e delle azioni di policy intraprese per il suo sviluppo. Con l’espressione «capitale umano» si riconosce che il valore di una persona, di un lavoratore, è

¹ Sul tema si consultino le fonti bibliografiche più recenti. Cfr. MIUR e Unità italiana Eurydice, La lotta all’abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione in Europa. Strategie, politiche e misure, “I quaderni di Eurydice” n. 31, 2016; European Commission, Education and Training Monitor, Bruxelles, 2013; European Commission, Entrepreneurship Education: A Guide for Educators, Bruxelles, 2013; MIUR Focus “La dispersione scolastica”, Roma, 2013; ESRI, No Way Back?, The Dynamics of Early School Leaving, Dublin, 2010; Polidano C, Tabasso D., Tseng YP, A Second Chance at Education for Early School Leavers. Working Paper, EZI Institute for the Study of Labor, Germany, 2012; Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESSE), Early School leaving, Working paper Lessons from research for policy makers, Bruxelles 2010; European Parliament, Reducing Early School Leaving in EU. Study, Bruxelles 2012; European Commission, Reducing Early School Leaving: Efficient and Effective Policies in Europe, Bruxelles 2012; European Commission, Peer Review on Early School Leaving, Draft Report, Bruxelles, 2013; Cedefop, European Guidelines for Validating non formal and informal learning, Luxembourg, 2009; MPLS, Rapporto sulla Coesione Sociale, 2013, Fondazione Agnelli Nota per l’Audizione Parlamentare presso la VII Commissione della Camera dei Deputati, Roma 2014.

²International Commission on the Development of Education “Learning to be, The world of education of today and tomorrow”, Report by the International Commission on the Development of Education, presided over by Edgar Faure, UNESCO, Paris, 1972, p. 313. Nel rapporto si sviluppa il principio della parità di accesso all’istruzione, il diritto universale all’istruzione, la possibilità di imparare per tutta la vita, l’impegno educativo e istruzione di base universale come una priorità assoluta per le politiche educative. “However, equal access to education is only necessary - not a sufficient condition. Equal access is not equal opportunity. This must comprise, equal chance of success.” (pg 70-72).

³Commissione Europea (1995) White Paper On Education and Training – teaching And Learning The Learning Society COM(95) pg. 590.

imprescindibile dalle conoscenze e competenze che possiede, non solo per la produzione di beni e servizi, ma soprattutto per garantire la capacità di sviluppare ed adottare idee e tecnologie innovative riguardo al sistema economico (Lodigiani, 2001) e dunque per alimentare la competitività del sistema Paese, con un riferimento al benessere di quest'ultimo, ma generato da quello della persona.

Con il passaggio al nuovo millennio è poi apparso chiaro che per affrontare la globalizzazione e rispondere efficacemente ai bisogni di una società sempre più governata dalla conoscenza fosse necessario un programma di riforme che rendessero le politiche dell'istruzione e della formazione determinanti al pari di quelle economiche e sociali. Nella Strategia di Lisbona venne stabilito che L'Europa, entro il 2010 voleva «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 sociale⁴». In questo ambito, il Consiglio europeo di Barcellona individuò un nuovo obiettivo generale: «rendere entro il 2010 i sistemi d'istruzione e di formazione dell'UE un punto di riferimento di qualità a livello mondiale» e approvò, nel 2002, un Programma di lavoro «Istruzione e formazione 2010⁵» (ET 2010), che istituiva un quadro solido per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione, fondato su obiettivi comuni per incoraggiare il miglioramento dei sistemi nazionali, grazie anche allo sviluppo di strumenti complementari e lo scambio di buone prassi a livello Europeo.

In questo quadro il fenomeno dell'abbandono scolastico precoce è divenuto un tema centrale ed è stato individuato come uno dei parametri di riferimento per valutare il miglioramento dei sistemi di istruzione e formazione⁶. Nella Conclusione del Consiglio si legge⁷:

⁴Conclusioni della presidenza, CONSIGLIO EUROPEO DI LISBONA 23 E 24 MARZO 2000, (DOC-00-8), http://europa.eu/rapid/press-release_DOC-00-8_it.htm.

⁵ "Programma di lavoro dettagliato sul follow-up circa gli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione in Europa", adottato congiuntamente dal Consiglio e dalla Commissione in data 14 febbraio 2002. (GU della Comunità europea C 142 del 14.6.2002). I tre obiettivi strategici, precisati in 13 obiettivi connessi, sono: "migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e di formazione dell'UE; agevolare l'accesso ai sistemi di istruzione e di formazione; aprire al mondo esterno i sistemi di istruzione e formazione".

⁶Commissione delle Comunità Europee, Comunicazione della Commissione, Parametri di riferimento europei per l'istruzione e la formazione: seguito al Consiglio europeo di Lisbona, Bruxelles, 20.11.2002 COM(2002) 629 definitivo

"Nella presente comunicazione il termine "parametro di riferimento" (benchmark) è riferito a obiettivi concreti, raggruppati in sei settori: – investimenti per istruzione e formazione; – abbandono scolastico; – laureati in matematica, scienze e tecnologia; – popolazione che ha portato a termine la propria istruzione secondaria superiore; – competenze fondamentali; – apprendimento lungo tutto l'arco della vita."

⁷Idem. Di non minore importanza le altre 4 aree di intervento prioritarie individuate nelle Conclusioni con i relativi livelli di riferimento da raggiungere entro il 2010: aumento dei laureati in matematica, scienze e tecnologia (aumento almeno del 15% e al contempo diminuzione dello squilibrio fra sessi); aumento dei giovani che completano gli studi secondari superiori (almeno l'85% della popolazione ventiduenne); diminuzione della percentuale dei quindicenni con scarsa capacità di lettura (almeno del 20% rispetto al 2000); aumento della media europea di partecipazione ad iniziative di lifelong learning (almeno fino al 12% della popolazione adulta in età lavorativa 25/64 anni).

«Una base minima di conoscenze è necessaria per prendere parte all'attuale società basata sui saperi. Le persone senza qualifiche hanno pertanto minori possibilità di fruire efficacemente dell'apprendimento durante tutto l'arco della vita e corrono il rischio di essere emarginate nelle attuali società sempre più improntate alla concorrenza. Pertanto è essenziale ridurre la percentuale delle persone che lasciano prematuramente la scuola al fine di creare una maggiore coesione sociale. Pertanto, entro il 2010, nell'UE si dovrebbe pervenire ad una percentuale media non superiore al 10% di abbandoni scolastici prematuri.»

In realtà il benchmark sulla riduzione degli abbandoni scolastici prematuri fissato per il 2010 non è stato raggiunto ed è stato rinnovato nella strategia ET2020. Non solo target di risultato non sono stati raggiunti, ma è rimasta una forte disomogeneità tra gli Stati dell'Unione che, all'inizio del nuovo decennio, nell'insieme, si mostravano ancora piuttosto lontani dai livelli attesi. Complessità e pluralità di cause (individuali e territoriali), ma soprattutto estrema variabilità delle combinazioni che si realizzano su coloro che sono coinvolti dal fenomeno sembrano essere i fattori che più di altri influenzano i risultati degli interventi nei differenti Paesi.

Il Trattato di Funzionamento dell'UE⁸ definisce, in conformità con i principi generali dell'UE in materia di competenza concorrente, il principio di sussidiarietà dell'azione dell'Unione in ambito di istruzione e formazione professionale. Il Metodo di Coordinamento Aperto (MCA) è stato il principale strumento utilizzato per la negoziazione e convergenza delle legislazioni e dei risultati sui sistemi e sulle persone. Tale metodo possiede il pregio di consentire, attraverso un continuo monitoraggio delle azioni, un relativo adattamento reciproco (tra Paesi), rivelatosi di grande utilità, avendo prodotto innumerevoli cambiamenti positivi, a partire dal quadro delle qualifiche (EQF)⁹ che rappresenta, oggi, uno dei principali strumenti di armonizzazione delle politiche di istruzione e formazione dei Paesi dell'Unione.

Il ritardo con il quale l'Europa ancora versa sul tema della dispersione scolastica sembra essere prova, non tanto di un mancato investimento dei vari Paesi, quanto della complessità del fenomeno, che si presenta ricco di sfaccettature e di implicazioni di differente natura e intensità. La tavola A mostra l'andamento del fenomeno negli anni fra il 2005 e il 2012, cioè quelli immediatamente precedenti la progettazione dell'azione F3 ed evidenzia la tendenziale riduzione del fenomeno in tutti i Paesi, nonché le differenze ancora esistenti al loro interno.

⁸ Articoli 165 e 166 del TFUE

⁹ CE 111/2008 - RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente

Tab. 1 - Abbandono prematuro degli studi e della formazione per genere per i paesi dell'Ue a 15 e sinteticamente nell'Ue a 28 (*) – Anni 2005-2012 (valori percentuali)

| | | | | | | | | |
|---------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Italia | 22,3 | 20,6 | 19,7 | 19,7 | 19,2 | 18,8 | 18,2 | 17,6 |
| Austria | 9,1 | 9,8 | 10,7 | 10,1 | 8,7 | 8,3 | 8,3 | 7,6 |
| Belgio | 12,9 | 12,6 | 12,1 | 12,0 | 11,1 | 11,9 | 12,3 | 12,0 |
| Danimarca (a) | 8,7 | 9,1 | 12,9 | 12,5 | 11,3 | 11,0 | 9,6 | 9,1 |
| Finlandia (b) | 10,3 | 9,7 | 9,1 | 9,8 | 9,9 | 10,3 | 9,8 | 8,9 |
| Francia | 12,2 | 12,4 | 12,6 | 11,5 | 12,2 | 12,6 | 12,0 | 11,6 |
| Germania (c) (d) | 13,5 | 13,7 | 12,5 | 11,8 | 11,1 | 11,9 | 11,7 | 10,6 |
| Grecia | 13,6 | 15,5 | 14,6 | 14,8 | 14,5 | 13,7 | 13,1 | 11,4 |
| Irlanda | 12,5 | 12,1 | 11,6 | 11,3 | 11,7 | 11,5 | 10,8 | 9,7 |
| Lussemburgo (e) (d) | 13,3 | 14,0 | 12,5 | 13,4 | 7,7 | 7,1 | 6,2 | 8,1 |
| Paesi Bassi (d) (f) | 13,5 | 12,6 | 11,7 | 11,4 | 10,9 | 10,0 | 9,1 | 8,8 |
| Portogallo | 38,8 | 39,1 | 36,9 | 35,4 | 31,2 | 28,7 | 23,2 | 20,8 |
| Regno Unito (a) | 11,6 | 11,3 | 16,6 | 17,0 | 15,7 | 14,9 | 15,0 | 13,6 |
| Spagna (c) | 30,8 | 30,5 | 31,0 | 31,9 | 31,2 | 28,4 | 26,5 | 24,9 |
| Svezia (g) (h) | 10,8 | 8,6 | 8,0 | 7,9 | 7,0 | 6,5 | 6,6 | 7,5 |
| Ue15 (d) | 17,5 | 17,2 | 16,8 | 16,5 | 15,8 | 15,4 | 14,7 | 13,8 |
| Ue28 (d) | 15,7 | 15,4 | 14,9 | 14,7 | 14,2 | 13,9 | 13,4 | 12,7 |

Fonte Rapporto Coesione 2013 su dati Eurostat

1.1. Il quadro regolativo Europeo

Nelle Conclusioni del 5 e 6 maggio 2003, con riferimento al rendimento dei sistemi europei nel settore dell'istruzione e della formazione, il Consiglio indicava tra i propri obiettivi target la riduzione del tasso di abbandono scolastico¹⁰ al di sotto della percentuale del 10%, obiettivo, come già ricordato, non raggiunto¹¹.

Qualche anno dopo, con le Conclusioni del 12 maggio 2009 relative all'istituzione di un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (Educazione e Formazione 2020 - "ET 2020"), il Consiglio ha rilanciato l'obiettivo, immaginando una differente tempistica e ponendo l'anno 2020 quale limite temporale per il raggiungimento del tasso di abbandono medio dell'Unione inferiore al 10%¹².

In "ET 2020", il tema della dispersione e dell'abbandono precoce degli studi trova un suo spazio significativo e specifico all'interno dell'obiettivo strategico n. 3, dedicato alla promozione dell'equità della coesione sociale e della cittadinanza attiva¹³. Si sottolinea come le difficili condizioni sociali ed economiche dei territori di riferimento siano da considerarsi, al contempo, causa ed effetto dell'esistenza di sistemi di istruzione ancora non adeguatamente evoluti e capaci di sviluppare percorsi di prevenzione e di cura di processi di *disaffiliation* in ambito formativo e valorizzazione del capitale umano delle giovani generazioni in formazione¹⁴.

Infine, il tema trova un suo ulteriore punto di approdo all'interno di Europa 2020; la strategia che guida le politiche UE relative al nuovo ciclo di programmazione economica e sociale¹⁵.

In particolare, con riferimento alle politiche di istruzione, la strategia, nel ribadire l'obiettivo della riduzione del tasso medio europeo di abbandono al di sotto del 10%, definisce alcuni obiettivi nazionali

¹⁰ Definito come percentuale della popolazione in età compresa tra 18 e 24 anni in possesso soltanto di un diploma d'istruzione secondaria inferiore o più basso che non continuano gli studi né intraprendono alcun tipo di formazione

¹¹ Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico (2011/C 191/01), Bruxelles, 28 giugno 2011; Conclusioni del Consiglio in merito ai livelli di riferimento del rendimento medio europeo nel settore dell'istruzione e della formazione (parametri di riferimento), (8981/03), Bruxelles, 7 maggio 2003

¹² Conclusioni del Consiglio, del 12 maggio 2009, su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020), Gazzetta ufficiale C 119 del 28.5.2009.

¹³ Ibidem, "Obiettivo strategico 3: Promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva [...] I sistemi di istruzione e di formazione dovrebbero mirare ad assicurare che tutti i discenti, compresi quelli che provengono da un ambiente svantaggiato o con bisogni specifici e i migranti, completino la loro istruzione, anche, se del caso, attraverso le scuole della seconda opportunità e l'offerta di apprendimento maggiormente personalizzato[...]"

¹⁴ Il basso livello di valorizzazione del capitale umano si evince anche dalla bassa propensione educativa soprattutto delle giovani generazioni. Tra i 18 e i 24 anni coloro che non partecipano ad alcuna attività di formazione sono circa 800 mila, di cui 355 mila occupati e 150 mila disoccupati. Decisamente molto elevato il fenomeno dell'abbandono prematuro degli studi che interessa circa 800 mila giovani tra i 18 e i 24 anni, pari al 18% del totale – Cfr. MLPS - Rapporto sulla Coesione 2012

¹⁵ Comunicazione della Commissione, del 3 marzo 2010, intitolata "Europa 2020: Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva" (COM(2010) 2020 def. - Non pubblicata nella Gazzetta ufficiale).

che possano guidare le politiche degli Stati Membri e facilitare la misurazione delle azioni intraprese e degli effetti che esse sortiscono (target nazionali).

Come noto, secondo la strategia EU2020, l'obiettivo target da raggiungere per Italia è del 15-16%¹⁶.

Nel 2011 la Raccomandazione del Consiglio¹⁷, specificatamente dedicata alle politiche contro l'abbandono scolastico, sottolinea come le cause del fenomeno siano notevolmente diverse da un Paese all'altro, così come all'interno delle singole regioni di ogni singolo Paese. È stata pertanto ribadita la necessità di un'azione targettizzata e specifica a livello locale, capace, dunque, di richiamare le Regioni ad una programmazione più accorta e più mirata in tal senso. Inoltre, la Raccomandazione ha ricordato come sia innegabile che in tutti gli Stati membri il fenomeno sia sempre più direttamente riferibile non a tutta la popolazione, ma a specifici gruppi svantaggiati e vulnerabili.

Con riferimento alla strategia da attuare a livello nazionale, la Raccomandazione ha richiamato l'utilità di un approccio globale di sviluppo scolastico, capace di contribuire alla creazione di un ambiente positivo per l'apprendimento: «Al livello della scuola o dell'istituzione di formazione, le strategie contro l'abbandono scolastico si inseriscono in una politica globale di sviluppo scolastico. Esse mirano a creare un ambiente di apprendimento positivo, a rafforzare la qualità e l'innovazione pedagogiche, a migliorare la capacità degli insegnanti a far fronte alla diversità sociale e culturale e a sviluppare metodi di lotta contro le violenze e il bullismo»¹⁸. In questo senso la Raccomandazione ha specificato come le strategie di contrasto al fenomeno possano comprendere azioni di vario genere «*volte a:*

- 1. trasformare le scuole in comunità di apprendimento, fondate su una visione dello sviluppo scolastico condivisa da tutte le parti in causa, utilizzare l'esperienza e la conoscenza di tutti e offrire un ambiente aperto, stimolante e gradevole che incoraggi i giovani a proseguire lo studio o la formazione;*
- 2. predisporre sistemi di allarme che permettano di individuare precocemente gli studenti a rischio può permettere di adottare misure efficaci prima che i problemi insorgano, gli studenti comincino a sentirsi a disagio, a marinare la scuola o ad abbandonarla anzitempo;*
- 3. stabilire una rete di rapporti con i genitori e altri soggetti esterni alla scuola, come comunità locali, organizzazioni che rappresentano immigrati o minoranze, associazioni sportive e culturali o organizzazioni di datori di lavoro e della società civile, permette di trovare soluzioni globali per aiutare gli studenti a rischio e facilitare l'accesso all'aiuto esterno, ad esempio di psicologi, assistenti sociali e operatori giovanili, servizi culturali*

¹⁶ Traduzione in Obiettivi nazionali della strategia Europa 2020 http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/targets_it.pdf controllato il 19/5/14

¹⁷ Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico (2011/C 191/01), Bruxelles, 2011

¹⁸ Ibidem

e locali. A questo scopo può essere utile l'azione di mediatori appartenenti alla comunità locale, in grado di facilitare la comunicazione e ridurre la diffidenza;

- 4. fornire agli insegnanti strumenti che li aiutino nel loro lavoro con gli studenti a rischio è indispensabile perché le misure prese nelle scuole abbiano efficacia. La formazione iniziale e lo sviluppo professionale continuo possono consentire a insegnanti e dirigenti scolastici di far fronte alla diversità di provenienza degli alunni, di aiutare alunni provenienti da ambienti svantaggiati sotto il profilo socioeconomico e di risolvere situazioni difficili; attività extracurricolari, artistiche, culturali e sportive possono rafforzare l'autostima degli alunni a rischio e accrescere la loro capacità di superare le difficoltà incontrate a scuola»¹⁹.*

In continuità con quanto suggerito nella Raccomandazione e in applicazione del metodo di coordinamento aperto, tra il 2011 e il 2013 l'Unione Europea ha costituito un *Thematic Working Group* (TWG) per l'abbandono scolastico precoce, che riunisce i responsabili politici e professionisti provenienti da quasi tutti i Paesi, col compito di esaminare e scambiare esempi di buone pratiche. L'approccio scientifico al problema e il forte carattere operativo con le indicazioni da fornire ai Paesi membri viene mantenuto anche dal Gruppo tematico nella redazione del Report finale²⁰. Nel documento la Commissione Europea ha suggerito ai Paesi membri di realizzare il piano strategico nazionale globale contro l'abbandono scolastico, con una piena titolarità istituzionale e con un forte coordinamento del Ministero dell'Istruzione. Questo perché dalle indagini condotte è emerso che, per ridurre l'abbandono scolastico sono necessarie politiche globali, basate sull'analisi delle cause del fenomeno a livello nazionale e locale, sulle evidenze e i dati di fatto. L'efficacia delle strategie dipende dalla loro trasversalità e dal coinvolgimento di tutte le parti interessate, provenienti dai diversi settori politici: dall'infanzia e i giovani alla famiglia, dall'istruzione e formazione al lavoro e all'occupazione, dalla sicurezza sociale e il welfare all'edilizia abitativa, dalla salute, alla cultura e allo sport, ecc.

Le strategie politiche globali e trasversali richiedono la messa in campo di azioni equilibrate e coordinate tra loro in settori diversi, che includano tutti i livelli dell'istruzione e della formazione. Per raggiungere dei risultati è da prevedere un insieme di iniziative di (a) *Prevenzione*, per ridurre le condizioni di rischio che possono favorire l'insorgenza dei problemi, (b) *Intervento*, per garantire sostegni mirati nella fase iniziale dell'insorgere di problematiche legate all'apprendimento, alla motivazione, ecc., (c) *Compensazione*, per offrire nuove opportunità di istruzione e formazione a coloro che hanno abbandonato ed infine (d) *misure speciali e adeguate*, per rispondere ai bisogni dei gruppi ad alto rischio.

¹⁹ Ibidem

²⁰ Commissione Europea, (2013) "Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving", November 2013"

Nell'analisi strategie, politiche e misure adottate nei Paesi dell'Unione Europea per combattere l'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione (ELET), realizzata da Eurydice in collaborazione con Cedefop pubblicata nel 2017²¹ è fornita una visione panoramica del tema dell'abbandono e della dispersione, osservando i fenomeni da diversi punti di vista e restituendo una lettura di quanto è stato fatto dai singoli Stati membri per contrastare il fenomeno. Nel modello di intervento che viene proposto, il sistema scolastico e formativo, il quadro delle politiche nazionali e la cooperazione intersettoriale fanno da cornice e da sostegno all'azione di una scuola o reti di scuole, che diventano il punto di riferimento e il centro propulsore per azioni efficaci nel territorio locale. Cioè si tende a rinforzare il ruolo dell'istituzione scolastica, riconoscendone sia l'autonomia nella scelta degli interventi, sia la capacità di applicarli nella situazione di contesto, giungendo a rappresentare il punto nevralgico dell'azione nel territorio di riferimento.

Nel 2015 la Direzione Generale Istruzione e Cultura della Commissione Europea, nell'ambito di Istruzione e formazione 2020 e delle indicazioni sulla Politica scolastica, ha pubblicato un documento sulle conclusioni raggiunte dal Working Group on Schools Policy (2014-2015) specificando le condizioni fondamentali per l'attuazione, a lungo termine, di un approccio globale e integrato a livello della scuola ("whole school approach"). Qui è specificato che, per affrontare l'abbandono scolastico è necessaria una visione dell'istruzione e della formazione fondata sulla centralità dello studente, così da realizzare un modello di scuola di qualità, inclusiva, che sappia garantire a tutti, in relazione alla propria unicità, parità di successo. Viene enunciata una vera e propria filosofia della scuola, basata su un insieme di modelli pedagogici che concorrono tutti allo stesso obiettivo e cioè mettere lo studente al centro dell'agire a tutti i livelli: didattico/relazionale, gestionale e organizzativo, programmatico e legislativo. La proposta del documento va nella direzione di agire sui vincoli strutturali dell'istituzione scolastica, per migliorarla e per ridurre l'impatto dei fattori personali, familiari e socio economici, che possono incidere sui percorsi di crescita della persona, sul suo apprendimento, sul successo scolastico e/o formativo.

Tale analisi di contesto può suggerire delle visuali di osservazione che confortano la scelta di alcune priorità dell'intervento territoriale presenti nell'Azione F3.

²¹ Eurydice Brief, Tackling Early Leaving from Education and Training, 2015

1.2. Il contesto italiano e le Regioni dell'Obiettivo Convergenza

Come è noto, negli anni nel nostro Paese, a livello generale, le politiche di contrasto alla dispersione scolastica sono state affrontate innanzitutto attraverso la progressiva estensione dell'obbligo scolastico, che ha prodotto sicuramente risultati rilevanti se osservati prevalentemente dal punto di vista quantitativo.

Oltre al miglioramento significativo della qualità dell'istruzione scolastica e della capacità delle scuole di offrire percorsi di istruzione sempre più adeguati alle esigenze dello studente, anche di quelli più in difficoltà, un impulso alla riduzione del fenomeno è stato certamente dato anche dall'attivazione dei percorsi di arricchimento delle opportunità di accesso lungo tutta la rinnovata filiera dell'istruzione²². Ci riferiamo ai corsi IeFP, allo sviluppo crescente dei percorsi di alternanza scuola-lavoro²³, al persistere di esperienze di Scuole della seconda opportunità, così come all'attivazione di un numero ancora molto significativo di Corsi serali nei Centri Territoriali Permanenti²⁴ (ora Centri Provinciali per l'Istruzione). Tutto questo accompagnato da una crescita della flessibilità in entrata e in uscita dai vari percorsi, che ha consentito una loro elevata personalizzazione a salvaguardia della tenuta nel tempo e del successo degli stessi.

Tali pratiche, inoltre, sono state supportate da politiche e approcci multidimensionali, nonché da iniziative di coinvolgimento degli studenti in percorsi extracurricolari, molti dei quali all'estero. Grazie all'insieme di queste iniziative ai vari livelli, il tasso di abbandono prematuro degli studi è stato significativamente ridotto passando, nelle Regioni dell'Obiettivo Convergenza, dal 26,5% nel 2006 al 23,2% nel 2010²⁵. La mancanza di una valutazione delle cause di tale riduzione non ha consentito di specializzare l'intervento deciso con l'avvio dell'azione F3 in una specifica direzione, pur partendo dalla consapevolezza che alcune pratiche hanno visibilmente riscosso successo tra studenti e insegnanti (attività laboratoriali, formazione in situazione, etc.)

Innanzitutto, non va sottaciuto che il fenomeno del *dropping out* possa essere considerato statisticamente irrilevante nella scuola elementare e in via di completa risoluzione nella scuola secondaria di primo grado. Sappiamo, peraltro, come elementi di criticità permangano esclusivamente nelle classi ponte del passaggio tra I e II ciclo di istruzione, che continuano ad essere strutturalmente contraddistinti da

²² Primo rapporto Italiano di Referenziazione delle Qualificazioni al Quadro Europeo EQF 2012

²³ Indire, Alternanza Scuola Lavoro: lo stato dell'arte – Rapporto di Monitoraggio 2012 – Firenze 2013

²⁴ Indire, Istruzione degli adulti Rapporto di Monitoraggio, 2012, Firenze

²⁵ Ultimo dato disponibile al momento della progettazione dell'azione F3.

significativi livelli di abbandono. I dati riportati nella Tab. 1a seguente ci informano della residualità del fenomeno del cosiddetto rischio di abbandono scolastico²⁶.

Tab. 2 Alunni a rischio di abbandono per ordine scuola e anno di corso (% degli iscritti) - A.S. 2011/12

| | v.a. | per 100 iscritti | Iscritti a Settembre |
|----------------------|---------------|------------------|----------------------|
| Sec. I grado | 3.409 | 0,2 | 1.716.549 |
| I anno | 747 | 0,1 | 570.837 |
| II anno | 1.116 | 0,2 | 577.010 |
| III anno | 1.546 | 0,3 | 568.702 |
| Sec. II grado | 31.397 | 1,2 | 2.523.719 |
| I anno | 6.732 | 1,2 | 578.804 |
| II anno | 4.635 | 0,9 | 510.373 |
| III anno | 7.050 | 1,4 | 508.433 |
| IV anno | 8.246 | 1,8 | 466.752 |
| V anno | 4.734 | 1 | 459.357 |
| di cui serali | 4.520 | 7,5 | 60.583 |
| I anno | 523 | 9 | 5.800 |
| II anno | 309 | 7,1 | 4.347 |
| III anno | 1.543 | 8,8 | 17.441 |
| IV anno | 1.151 | 8,1 | 14.274 |
| V anno | 994 | 5,3 | 18.721 |

Fonte MIUR - Focus "La dispersione scolastica" 2013

L'Anagrafe Nazionale degli Studenti ha messo in luce come, per l'intero Sistema Nazionale di Istruzione, nell'a.s. 2011/2012 il numero di alunni «a rischio di abbandono» è risultato pari a 3.409 unità per la scuola secondaria di I grado (0,2% degli alunni iscritti a settembre) e a 31.397 unità per la scuola secondaria di II grado (1,2% degli alunni iscritti).

Nella secondaria di I grado, gli alunni "a rischio di abbandono" risultavano prevalentemente iscritti al secondo e al terzo anno, mentre il fenomeno era più evidente nella scuola secondaria di secondo grado, in cui l'abbandono interessava prevalentemente il terzo e quarto anno di corso. Un discorso a parte meritavano i corsi serali degli istituti secondari di secondo grado (prevalentemente istituti tecnici e professionali), frequentati quasi esclusivamente da studenti lavoratori i cui tassi di abbandono risultano estremamente elevati.

²⁶ L'abbandono scolastico si concretizza, sostanzialmente nell'accertamento di una discontinuità della presenza dello studente e nella comunicazione alla famiglia dell'interruzione della frequenza. Tale interruzione è, non di rado, associata, anche alla caduta significativa del rendimento scolastico.

Nelle tabelle relative alla percentuale più generale dei giovani che abbandonano gli studi, l'osservazione delle sole informazioni relative all'interruzione di frequenza risultavano sicuramente rivelatrici di un trend, pur apparendo, per alcuni versi, limitate se non fuorvianti.

L'insuccesso della lotta all'abbandono scolastico che ha caratterizzato nell'ultimo decennio le politiche di education dell'Unione caratterizza anche il nostro Paese²⁷. Se gli allievi che smettono di frequentare sono pochi, il fenomeno sembra irrobustirsi lungo più versanti sui quali innestare opportunamente la progettualità locale delle scuole. Ci riferiamo da una parte alla problematicità del ruolo della famiglia, sulla quale oggi si interviene in maniera molto più sistematica che in passato e dall'altra alla bassa profilatura del rendimento scolastico in senso stretto e alla percezione di insuccesso individuale, nonché alle basse competenze che caratterizzano la partecipazione di molti giovani, soprattutto nel Mezzogiorno, alla vita scolastica. La tabella ci dà conferma di una tendenza omogenea su tutto il territorio nazionale verso la diminuzione dei tassi di abbandono dal 2009 al 2013. Questi dati sono stati alla base delle riflessioni nella progettazione dell'azione F3 e vale quindi la pena esporli.

Sebbene nelle regioni in ritardo di sviluppo tendenza alla riduzione, pur presente, risultava meno intensa e i valori degli ultimi anni continuavano ad essere comunque piuttosto preoccupanti, nonostante alcuni dati positivi come quello della Calabria, che al termine del quinquennio faceva rilevare valori che collocavano la Regione al di sotto della media nazionale, mentre nelle altre regioni il dato del 2013 restava notevolmente sopra alla media, in alcuni casi anche di oltre 7 punti percentuali. Con riferimento, invece, alla variazione nel tempo del dato la *Tab. 3* mette in evidenza la posizione della regione Puglia che faceva registrare un calo consistente che la collocava a valori vicini alla media nazionale, pur essendo partita da valori sensibilmente superiori

²⁷ Per quanto il nostro livello di partenza drammatico ci ha permesso di raggiungere risultati piuttosto significativi se osservati esclusivamente nella visuale nazionale, mette, se non altro, in trasparenza la complessità del fenomeno e la sua multidimensionalità

Tab. 3 Percentuale di giovani che abbandonano gli studi nella fascia di età 18-24

| Regioni | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 |
|-------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Valle d'Aosta | 21,4 | 21,2 | 22,4 | 21,5 | 19,8 |
| Liguria | 12,4 | 16,2 | 15,0 | 17,2 | 15,1 |
| Lombardia | 19,9 | 18,4 | 17,3 | 15,3 | 15,4 |
| Provincia Autonoma di Bolzano | 21,0 | 22,5 | 18,2 | 19,5 | 16,7 |
| Provincia Autonoma di Trento | 12,2 | 11,8 | 9,6 | 12,0 | 11,0 |
| Veneto | 16,9 | 16,0 | 16,8 | 14,2 | 10,3 |
| Friuli-Venezia Giulia | 14,5 | 12,1 | 13,9 | 13,3 | 11,4 |
| Emilia-Romagna | 15,0 | 15,0 | 13,9 | 15,4 | 15,3 |
| Toscana | 16,9 | 17,6 | 18,6 | 17,6 | 16,3 |
| Umbria | 12,3 | 13,4 | 11,6 | 13,7 | 11,9 |
| Marche | 15,6 | 14,8 | 12,8 | 15,7 | 13,9 |
| Lazio | 11,2 | 13,4 | 15,7 | 13,0 | 12,3 |
| Abruzzo | 14,8 | 13,5 | 12,8 | 12,4 | 11,4 |
| Molise | 16,6 | 13,5 | 13,1 | 10,0 | 15,4 |
| Campania | 23,5 | 23,0 | 22,0 | 21,8 | 22,2 |
| Puglia | 24,7 | 23,5 | 19,4 | 19,7 | 19,9 |
| Basilicata | 12,0 | 15,1 | 14,5 | 13,8 | 15,4 |
| Calabria | 17,4 | 16,1 | 18,2 | 17,3 | 16,4 |
| Sicilia | 26,5 | 26,0 | 25,0 | 24,8 | 25,8 |
| Sardegna | 22,9 | 23,9 | 25,1 | 25,5 | 24,7 |
| Italia | 19,2 | 18,8 | 18,2 | 17,6 | 17,0 |
| Unione Europea (27) | 14,3 | 14,0 | 13,5 | 12,8 | 12,0 |

Fonte Eurostat

Osservando, invece, lo stesso fenomeno secondo un'altra visuale (*Tav B*), cioè quella del tasso di partecipazione al sistema di Istruzione e formazione, la tavola di seguito riportata ci informa che, nell'a.s. 2010/2011, a fronte di una media nazionale di diplomati del 76,2% per i ragazzi di 19 anni, la maggior parte delle regioni in ritardo di sviluppo mostrava un tasso di partecipazione maggiore (fa eccezione la Sicilia), pur facendo registrare, per la stessa fascia di età, tassi di disoccupazione maggiori rispetto al resto del Paese.

Uno dei dati più problematici per l'Italia in generale restava la riduzione del numero dei diplomati su 100 studenti, che nel 2007 era del 79,9% e nel 2012 era scesa al 76,2%, a dimostrazione di una forte riduzione *dell'appeal* del sistema di istruzione per le nuove generazioni e del suo rendimento complessivo. La *Tab 4* ci dice come la scuola, soprattutto nelle regioni Convergenza, rappresentasse un'area di attesa, che si qualificava come tale anche a partire dalla bassa domanda di lavoro.

Questo riconferma un fenomeno tipico del nostro Paese, caratterizzato da una sostanziale indipendenza tra il titolo di studio posseduto e i tempi e le caratteristiche della transizione scuola lavoro, sempre legate a fattori locali/territoriali, quando non addirittura a fattori di natura personale.

Tab. 4 Indicatori dell'istruzione secondaria di secondo grado per sesso e regione - Anni scolastici 2011/2012 e 2006/2007

| TAV. B | | | | | | |
|--------------------------------------|---|-------------|------------------|--|-------------|------------------|
| REGIONI | Tasso di partecipazione al sistema di istruzione e formazione (a) | | | Diplomati per 100 persone di 19 anni (b) | | |
| | Maschi | Femmine | Maschi e Femmine | Maschi | Femmine | Maschi e Femmine |
| ANNO SCOLASTICO 2011/2012 (b) | | | | | | |
| Campania | 99,0 | 96,0 | 97,5 | 88,1 | 84,3 | 86,2 |
| Puglia | 99,6 | 99,4 | 99,5 | 72,7 | 82,6 | 77,5 |
| Calabria | 101,2 | 100,9 | 101,1 | 79,5 | 87,6 | 83,5 |
| Sicilia | 96,4 | 97,0 | 96,7 | 68,9 | 78,8 | 73,8 |
| ITALIA | 99,3 | 99,0 | 99,2 | 71,9 | 80,7 | 76,2 |
| ANNO SCOLASTICO 2006/2007 | | | | | | |
| Campania | 94,8 | 89,7 | 92,3 | 83,0 | 84,8 | 83,9 |
| Puglia | 94,3 | 94,7 | 94,5 | 73,3 | 83,9 | 78,4 |
| Calabria | 95,6 | 94,7 | 95,1 | 79,4 | 87,4 | 83,3 |
| Sicilia | 92,2 | 92,5 | 92,3 | 75,3 | 82,7 | 78,9 |
| ITALIA | 93,9 | 95,1 | 94,5 | 74,4 | 85,8 | 79,9 |

(a) Il tasso di partecipazione al sistema di istruzione e formazione viene calcolato rapportando il totale degli iscritti alla scuola secondaria superiore di II grado e ai Percorsi IeFP (Istruzione e formazione professionale) alla popolazione 14-18 anni. Può assumere valori superiori a 100 per la presenza di ripetenze, anticipi di frequenza o di studenti residenti in altre regioni. Per l'a.s. 2006/07 l'indicatore riportato è il "tasso di scolarità" calcolato come il rapporto tra gli iscritti alle scuole secondarie superiori e la popolazione 14-18 anni. b) I valori per il calcolo dell'indicatore "Diplomati per 100 persone di 19 anni" si riferiscono all'anno scolastico 2010/11

Fonte ISTAT su dati MIUR

Un altro dei fenomeni che vanno posti alla base dell'analisi del fenomeno, e quindi della riflessione sulle pratiche di contrasto, è che il tasso di abbandono appare fortemente correlato al grado di istruzione e al livello professionale dei genitori degli studenti. La tabella seguente (Tab. 5) riconferma una tendenza, tutta italiana, capace di generare una stasi della mobilità sociale se osservata attraverso il fenomeno per il quale i figli di genitori laureati tendono ad avere un maggiore successo scolastico (tassi molto più limitati di abbandono) rispetto a quanto succeda in famiglie dove i genitori hanno un titolo di studio ed un livello professionale più basso. Cioè l'appartenenza ad una determinata famiglia diventa un fattore predittivo rilevante per l'affermarsi di carriere deboli nel sistema di istruzione e nel mercato del lavoro.

In Italia la scarsa partecipazione di alcune tipologie di giovani al sistema di istruzione tende ad associarsi sempre più ad un innalzamento della percentuale dei giovani non coinvolti in percorsi di lavoro o di formazione professionale.

Tale atteggiamento si fonda prevalentemente

- sia sulla sfiducia nelle possibilità di trovare un lavoro adeguato alla formazione scolastica ricevuta e alle proprie aspettative, sfiducia incentivata anche da una scarsa capacità di fare matching domanda-offerta di lavoro da parte dei servizi per il lavoro pubblici,

- sia su fattori culturali che spingono in direzione di comportamenti ancora molto orientati ad una prolungata permanenza in famiglia, in attesa della propria occasione favorita dell'elevato costo di servizi di base quali l'abitazione,
- sia su specifiche carriere biografiche che maturano tra i banchi di scuola e che si sviluppano attorno a strategie di ripiegamento in relazione anche alle proprie aspettative più ampie di natura formativa e lavorativa.

Tab. 5 Giovani di 18-24 anni che vivono in famiglia per abbandono degli studi, sesso, grado di istruzione e livello professionale dei genitori - Anno 2012 (valori assoluti in migliaia e incidenze percentuali)

| | MASCHI | | | FEMMINE | | | TOTALE | | |
|--|--------|-----------------------|---------------|-----------------|-----------------------|---------------|-----------------|-----------------------|---------------|
| | V.A. | Incidenza percentuale | | Valori assoluti | Incidenza percentuale | | Valori assoluti | Incidenza percentuale | |
| | | Abbandono | Non abbandono | | Abbandono | Non abbandono | | Abbandono | Non abbandono |
| GRADO DI ISTRUZIONE DEI GENITORI (a) | | | | | | | | | |
| Fino scuola dell'obbligo | 866 | 33,4 | 66,6 | 795 | 19,2 | 80,8 | 1.660 | 26,6 | 73,4 |
| Diploma | 925 | 10,9 | 89,1 | 809 | 5,0 | 95,0 | 1.734 | 8,1 | 91,9 |
| Laurea | 289 | 3,0 | 97,0 | 271 | 1,9 | 98,1 | 560 | 2,5 | 97,5 |
| LIVELLO PROFESSIONALE DEI GENITORI (b) | | | | | | | | | |
| Occupati | 1.699 | 16,6 | 83,4 | 1.550 | 8,6 | 91,5 | 3.249 | 12,8 | 87,2 |
| Professioni qualificate | 598 | 4,7 | 95,3 | 567 | 2,5 | 97,5 | 1.166 | 3,6 | 96,4 |
| Impiegati | 468 | 16,2 | 83,8 | 437 | 7,1 | 92,9 | 905 | 11,8 | 88,2 |
| Operai | 456 | 24,1 | 75,9 | 377 | 13,8 | 86,2 | 833 | 19,5 | 80,5 |
| Professioni non qualificate | 178 | 38,2 | 61,8 | 168 | 21,7 | 78,3 | 346 | 30,2 | 69,8 |
| Non occupati | 380 | 30,8 | 69,2 | 324 | 19,8 | 80,2 | 704 | 25,7 | 74,3 |
| Totale | 2.079 | 19,2 | 80,8 | 1.874 | 10,6 | 89,4 | 3.954 | 15,1 | 84,9 |
| <i>Fonte: Istat, Rilevazione sulle Forze di lavoro</i> | | | | | | | | | |
| (a) Titolo di studio più elevato tra quello del padre e della madre. Calcolato esclusivamente per i giovani che vivono ancora nella famiglia d'origine | | | | | | | | | |

1.3. I Neet

Il fenomeno dei Neet (*not in employment, not in education and not in training*), che già nel 2013 riguardava la crescita consistente del numero di giovani non inseriti in alcun percorso di natura lavorativa, formativa e scolastica è la punta dell'iceberg, riguardando un fenomeno non esclusivo del nostro Paese, anche se in Italia assume connotazioni di maggiore intensità e ampiezza.

Le statistiche di seguito riportate (*Tab 6 e 7*) definiscono il fenomeno nel nostro Paese e, nello specifico, delle regioni dove andava a svolgersi l'Azione 3. Non sfugge ad una rapida osservazione la forte differenza in termini percentuali, che caratterizza proprio le regioni dell'Obiettivo Convergenza, che manifestano percentuali davvero allarmanti e di gran lunga superiori a quelle delle altre regioni italiane.

Tab. 6 Neet per età e regione. Valore assoluto e incidenza su totale popolazione

| Regione | 15-24 | | 25-29 | | 15-29 | |
|-----------------------|--------------|-------------|------------|-------------|--------------|-------------|
| | VA | Incidenza | VA | Incidenza | VA | Incidenza |
| Piemonte | 66 | 17,0 | 44 | 19,6 | 109 | 18,0 |
| Valle d'Aosta | 2 | 14,1 | 1 | 12,7 | 2 | 13,6 |
| Lombardia | 132 | 14,7 | 98 | 18,6 | 230 | 16,1 |
| Trentino alto Adige | 12 | 11,2 | 10 | 16,3 | 22 | 13,0 |
| Veneto | 74 | 16,1 | 48 | 18,6 | 122 | 17,0 |
| Friuli Venezia Giulia | 17 | 17,0 | 11 | 19,2 | 29 | 17,8 |
| Liguria | 20 | 15,1 | 16 | 22,8 | 36 | 17,8 |
| Emilia Romagna | 55 | 14,7 | 40 | 17,7 | 94 | 15,8 |
| Toscana | 50 | 15,5 | 43 | 22,7 | 93 | 18,2 |
| Umbria | 14 | 16,8 | 11 | 22,0 | 25 | 18,7 |
| Marche | 22 | 15,0 | 19 | 22,6 | 41 | 17,8 |
| Lazio | 107 | 19,2 | 83 | 25,7 | 190 | 21,5 |
| Abruzzo | 24 | 17,7 | 18 | 22,7 | 42 | 19,5 |
| Molise | 6 | 17,9 | 7 | 35,8 | 13 | 24,4 |
| Campania | 225 | 30,5 | 172 | 44,8 | 397 | 35,4 |
| Puglia | 127 | 26,9 | 99 | 39,1 | 226 | 31,1 |
| Basilicata | 16 | 24,0 | 14 | 38,8 | 30 | 29,3 |
| Calabria | 72 | 30,0 | 54 | 41,0 | 126 | 33,9 |
| Sicilia | 192 | 31,4 | 160 | 49,7 | 352 | 37,7 |
| Sardegna | 42 | 25,7 | 32 | 32,9 | 75 | 28,4 |
| Totale | 1.274 | 21,1 | 980 | 28,8 | 2.254 | 23,9 |

Fonte Istat

La corrispondenza tra la situazione di difficoltà economica e sociale di alcune regioni italiane e la presenza di un alto numero di Neet è evidente. Particolarmente preoccupante risulta essere la situazione

di Sicilia, Campania e Calabria, i cui tassi di incidenza superano di oltre 10 punti percentuali il valore medio nazionale.

La tabella ci informa di molti fenomeni concomitanti, interessanti ai fini del disegno di efficaci politiche di istruzione e formazione rivolte a questa tipologia di destinatari. Ad esempio, nella fascia 15-24 la percentuale più elevata è relativa ai diplomati, mentre nella fascia 25-29 riguarda soprattutto i giovani in possesso di titoli fino alla licenza media oppure i giovani laureati.

Tab. 7 Neet per età, regione e titolo di studio. Valore assoluto e incidenza su totale popolazione

| Regione | Titolo di studio | 15-24 | | 25-29 | | 15-29 | |
|----------|------------------|-------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|
| | | VA | Incidenza | VA | Incidenza | VA | Incidenza |
| Campania | Fino Lic. media | 116 | 29,5 | 83 | 69,7 | 199 | 38,8 |
| | Diploma | 106 | 32,7 | 70 | 36,9 | 176 | 34,3 |
| | Laurea | 2 | 12,3 | 20 | 25,8 | 22 | 23,1 |
| | Totale | 225 | 30,5 | 172 | 44,8 | 397 | 35,4 |
| Puglia | Fino Lic. media | 61 | 24,5 | 44 | 56,2 | 105 | 32 |
| | Diploma | 62 | 29,8 | 42 | 32,4 | 104 | 30,8 |
| | Laurea | 4 | 26,2 | 13 | 28,6 | 17 | 28 |
| | Totale | 127 | 26,9 | 99 | 39,1 | 226 | 31,1 |
| Calabria | Fino Lic. media | 28 | 23,1 | 20 | 60,2 | 48 | 30,9 |
| | Diploma | 41 | 37,2 | 25 | 36 | 67 | 36,7 |
| | Laurea | 2 | 36,2 | 9 | 31,8 | 11 | 32,5 |
| | Totale | 72 | 30 | 54 | 41 | 126 | 33,9 |
| Sicilia | Fino Lic. media | 102 | 29,3 | 77 | 65,5 | 178 | 38,5 |
| | Diploma | 88 | 34,8 | 64 | 42,4 | 153 | 37,6 |
| | Laurea | 2 | 18,8 | 19 | 35,7 | 21 | 32,9 |
| | Totale | 192 | 31,4 | 160 | 49,7 | 352 | 37,7 |
| ITALIA | Fino Lic. media | 585 | 18,3 | 399 | 44,9 | 984 | 24,1 |
| | Diploma | 655 | 24,8 | 411 | 23,8 | 1.066 | 24,4 |
| | Laurea | 34 | 16,2 | 170 | 21,8 | 204 | 20,6 |
| | Totale | 1.274 | 21,1 | 980 | 28,8 | 2.254 | 23,9 |

Fonte Istat – Rilevazione sulle Forze di lavoro

In altre parole, seppur con tempi di transizione molto lunghi, frammentati e differenziati al limite del *caso per caso*, il possesso di un più elevato titolo di studio appare correlato all'appartenenza ai Neet sia per i laureati nella fascia (25-29), cioè quelli che hanno perso il contatto con il mondo del lavoro o per ritardi nello studio e per il possesso di lauree deboli, sia per i possessori della sola licenza media che, con il passare degli anni, vedono assottigliarsi sempre più le proprie *chances* di ingresso nel mercato del lavoro.

Infine va rilevato come le regioni dell'Obiettivo Convergenza²⁸ mostrassero, ora come in fase di progettazione dell'azione F3, bassi livelli in tutte le aree di accertamento, Lettura, Scienze, Lingua

²⁸ Invalsi (a cura di), OCSE –PISA – Sintesi dei risultati per l'Italia, 2012

straniera, Matematica. Cioè nel Mezzogiorno si concentrano gli studenti più «*poveri di conoscenze*», definiti come quelli che non superano il primo livello di competenze (in una scala a 6 livelli): per la Matematica, ad esempio, il 34 per cento del totale degli studenti dell'area. Nelle 4 regioni dell'Obiettivo Convergenza (Puglia, Calabria, Sicilia, Campania), per le quali tale indicatore è tra quelli obiettivo delle politiche connesse con l'uso dei fondi strutturali europei, la loro quota sul totale è pari al 35 per cento (25% e 23% sono le quote rispettivamente in Italia e nella media OCSE (Invalsi, p.3).

In sintesi, l'analisi del contesto italiano e del contesto delle regioni coinvolte dall'Azione3, appariva caratterizzata da:

- Riduzione progressiva dei tassi di abbandono scolastico, riduzione significativa seppur ancora lontana dagli standard europei;
- Riduzione fino al sostanziale azzeramento dei tassi di rischio di abbandono contratti sull'interruzione della frequenza;
- Elevato livello di partecipazione all'istruzione che si connette ad un elevato grado di successo formativo (alta percentuali di diplomanti su 100 iscritti);
- Forte correlazione tra abbandono scolastico e appartenenza a nuclei familiari caratterizzati da bassi titoli di studio e bassi livelli professionali dei genitori;
- Sviluppo crescente del fenomeno dei Neet, che coinvolge oltre il 50% della popolazione 15-24 nelle regioni convergenza;
- Basso/scarso livello (a livello generalizzato) della performance nelle rilevazioni OCSE PISA sull'intera gamma di indicatori delle principali competenze di base.

1.4. L'intervento nazionale contro la dispersione scolastica e il PAC

I dati sin qui proposti, oltre alle esperienze progettuali realizzate nel Mezzogiorno negli ultimi decenni, hanno evidenziato come la riduzione del fenomeno necessitasse di una strategia differenziata e tuttavia integrata, in grado di coinvolgere ed accompagnare i processi di empowerment delle numerose agenzie territoriali e istituzioni coinvolte.

Per contrastare la dispersione, il modello adottato dalla scuola italiana è stato innestato su un approccio orientato all'inclusione sociale, così come descritto nella legge n. 53 del 2003, che ha le sue basi nell'innalzamento dell'obbligo di istruzione/formazione a 16 anni (legge n. 296 del 2006) e dal diritto-dovere di istruzione e formazione.

Nell'attuale ordinamento italiano l'obbligo di istruzione riguarda la fascia di età compresa tra i 6 ed i 16 anni e viene assolto con la frequenza del primo ciclo di istruzione e dei primi due anni di scuola secondaria di secondo grado o, in alternativa, con percorsi di formazione professionale sviluppati dalle Regioni o dagli Istituti professionali (Sistema IeFP) o con percorsi di apprendistato.

Dopo i 16 anni sussiste l'obbligo formativo, come definito dal decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 76, articolo 1, concepito come «diritto-dovere all'istruzione e alla formazione sino al conseguimento di una qualifica di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età». L'obbligo formativo può essere assolto terminando la scuola superiore fino al conseguimento del diploma, frequentando, dopo il primo biennio di scuola superiore, un corso professionale per il raggiungimento della qualifica e, infine, lavorando con un contratto di apprendistato o altro tipo di contratto che preveda comunque la frequenza di attività formative esterne all'azienda, come indicato dal decreto legislativo n. 167 del 14 settembre 2011 (Testo unico dell'apprendistato). L'obiettivo del legislatore è stato, in anni recenti, quello di allargare le modalità e le possibilità di accesso all'istruzione e alla formazione, fondato, in passato, sulla rigidità e la sostanziale impermeabilità reciproca dei sistemi di Istruzione e Formazione, che più che in alternanza si sono posti per decenni chiaramente in alternativa tra loro.

Il citato decreto legislativo n. 76 del 2005, in merito al diritto-dovere all'istruzione e formazione, reca altresì norme «per la realizzazione di piani di intervento per l'orientamento, la prevenzione ed il recupero degli abbandoni, al fine di assicurare la piena realizzazione del diritto-dovere all'istruzione ed alla formazione, nel rispetto delle competenze attribuite alla regione e agli enti locali per tali attività e per la programmazione dei servizi scolastici e formativi» – articolo 4 –.

Per quanto riguarda l'integrazione degli immigrati, gli indirizzi sono contenuti sia nelle «Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri» (Circolare ministeriale n. 24 del 2006), sia nel

Documento del MIUR «La via italiana per la scuola interculturale e integrazione degli alunni stranieri» del 2007, in cui sono stati individuati i principi e le strategie per l'inclusione.

Tutto ciò premesso, la scuola italiana investe poco in azioni dirette contro la dispersione. Il problema è stato affrontato dalle azioni di contrasto, spesso episodiche e settoriali, oltre che intraprese con scarse risorse²⁹.

Come noto, i principali interventi di carattere generale – di carattere sistemico – svolti contro l'abbandono scolastico negli ultimi anni sono stati realizzati con i Piani Operativi Nazionali (PON) gestiti dal MIUR. Dal 2002 al 2006 il PON «La scuola per lo sviluppo» ha svolto diverse Azioni contro la dispersione. Nel 2007-2013, nell'ambito del PON Competenze per lo sviluppo – Obiettivo specifico F – Promuovere il successo scolastico, le pari opportunità e l'inclusione sociale – sono stati investiti 270 milioni di euro (5700 progetti, 450.000 partecipazioni) per le 4 Regioni Obiettivo Convergenza.

Più di recente, anche sulla base dei risultati non considerati soddisfacenti è stata nei fatti riconosciuta la necessità di imprimere all'intervento alcune caratteristiche ritenute essenziali per la sua efficacia:

1. costanza nel tempo delle azioni e coordinamento tra i promotori delle politiche, nonché valutazione dei risultati;
2. approccio basato sulle competenze di base e personalizzazione degli apprendimenti;
3. alleanze tra scuola, territorio, famiglia, agenzie educative³⁰.

A partire da quanto osservato, nella XVII legislatura e nell'ambito di attuazione di politiche in linea con le raccomandazioni europee, il Parlamento ha approvato la conversione del decreto legge 12 settembre 2013, n. 104 (convertito, con modificazioni, dalla legge n. 128 del 2013), contenente misure di spesa per 15 milioni di euro (3,6 milioni per il 2013 e 11,4 milioni per il 2014), volte a prevenire la dispersione scolastica. L'articolo 7 prevede, infatti, un programma di didattica integrativa che contempla, tra l'altro, dove ce ne siano le condizioni di realizzazione, il prolungamento dell'orario scolastico per gruppi di studenti, il rafforzamento delle competenze di base e l'individualizzazione dei percorsi.

Al fine di consolidare e completare il percorso di rilancio dei programmi cofinanziati dai Fondi strutturali 2007-2013, avviato con le iniziative di accelerazione ex Delibera CIPE 1/2011, il Piano di Azione Coesione³¹ ha riorientato in maniera consistente la destinazione di parte delle risorse dei Programmi

²⁹ 7a Commissione della Camera - Delibera sullo svolgimento di un'Indagine conoscitiva sulle strategie per contrastare la dispersione scolastica - 2014

³⁰ Ibidem

³¹ Nel corso del 2011 è stata avviata, di intesa con la Commissione Europea, l'azione per accelerare l'attuazione dei programmi cofinanziati dai fondi strutturali 2007-2013 sulla base di quanto stabilito dalla Delibera CIPE 1/2011 e puntualmente concordato nel Comitato Nazionale del Quadro Strategico Nazionale (riunione del 30 marzo 2011) da tutte le Regioni, dalle Amministrazioni centrali interessate e dal partenariato economico e sociale. Questa azione di accelerazione ha prodotto alcuni significativi risultati in termini di avanzamento finanziario dei programmi operativi. Allo scopo di

Operativi delle Regioni Calabria, Campania, Puglia e Sicilia e dei Programmi Operativi Nazionali 2007/2013, focalizzandole su settori di intervento strategici per lo sviluppo dei territori dell'Area Convergenza.

Nell'ambito del settore Istruzione, in particolare, il Piano di Azione Coesione (PAC):

- ripropone azioni consolidate in grado di insistere sui fattori di criticità che permangono nel sistema scolastico;
- promuove azioni di carattere innovativo e anticipatorio delle strategie definite nei documenti comunitari relativi alla Programmazione 2014-2020.

Quanto sopra è riportato nella Tavola seguente

Tab. 8 Il Piano di Azione Coesione. Priorità Istruzione - Azione 3

| Intervento di supporto trasversale | Azioni | Programmi | Fondo |
|---|--|------------|------------|
| VALUTAZIONE E MIGLIORAMENTO CONTINUO DELLE SCUOLE | iniziative di raccordo scuola-lavoro | POR | FSE |
| | periodi di residenza e studio in scuole all'estero | POR | FSE |
| | contrasto alla dispersione scolastica. | POR | FSE |
| | nuove tecnologie per la didattica | POR | FESR |
| | interventi per gli ambienti scolastici | POR | FESR |
| | innalzamento delle competenze chiave orientamento | PON PON | FSE FSE |

Fonte: Circolare MIUR AOODGAI/11666 del 31/7/12

Con la Circolare 11666/2012, il MIUR ha dato attuazione all'Azione 3 prevista nel PAC e finalizzata alla prevenzione e al contrasto dell'abbandono scolastico e del fallimento formativo precoce.

I risultati attesi del Piano erano:

- Creare reti di scuole e attori del territorio che agiscano in maniera sinergica per ridurre il fallimento formative dei giovani;
- Ridurre la dispersione scolastica;
- Offrire una seconda opportunità a tutti coloro che sono usciti precocemente dal Sistema di istruzione e formazione.

Mentre gli indicatori di risultato:

- Riduzione del tasso di abbandono nel biennio;
- Aumento del tasso di passaggio alla classe successive;

1.1.1.

consolidare e completare questo percorso è stato predisposto, appunto, il Piano di Azione Coesione, inviato il 15 novembre 2011 dall'allora Ministro per i Rapporti con le Regioni e per la Coesione Territoriale al Commissario Europeo per la Politica Regionale.

<http://www.coesioneterritoriale.gov.it/fondi/piano-di-azione-coesione/>

- Riduzione dell'abbandono scolastico nelle scuole che partecipano alla progettualità promossa dall'azione ;
- Aumento del tasso di rientro di coloro che hanno abbandonato precocemente gli studi.

Come sottolineato dalla circolare, gli interventi relativi a tali priorità *«rivestono un ruolo prioritario ai fini del superamento del divario fra il sistema di istruzione e formazione delle Regioni dell'Obiettivo Convergenza e il resto del Paese. Essi, inoltre, rispondono a una più generale esigenza di attivizzazione delle risorse umane – in particolare i bambini e ragazzi in età scolare delle aree a forte concentrazione di esclusione sociale nel Mezzogiorno – in modo da contribuire alla ripresa dei fattori di crescita economica e a favorire la coesione sociale».*

Perché ciò avvenga il programma ha inteso coinvolgere in maniera proattiva numerose agenzie (enti locali, privato sociale, servizi sociali, tribunale per i minori, forze dell'ordine, artigiani, operatori delle produzioni e dei servizi, parrocchie, centri dell'aggregazione giovanile e solidale, centri sportivi, associazionismo e volontariato, ecc.), attraverso l'attivazione di un percorso documentato di crescita degli allievi che desse traccia dei progressi intervenuti attraverso il programma. L'approccio prescelto è stato fortemente improntato a metodologie partecipative, che coinvolgessero gli alunni interessati alle azioni di recupero, in piena coerenza con quanto previsto nel Codice di condotta del partenariato già facente parte della riflessione europea sulla piena attivazione dei destinatari di ogni politica pubblica dedicata in particolare ai soggetti deboli.

La strategia d'intervento promossa con la Circolare 11666 si ispirava alla considerazione che le politiche di contrasto del fallimento formativo ottengono ovunque maggiore possibilità di successo nei contesti *«caratterizzati dalla:*

- *pre-esistenza di agenzie educative che hanno già acquisito il complesso know-how necessario, capaci di lavorare insieme (tra scuole e tra scuole e fuori-scuola), le quali vanno sostenute, ri-attivizzate e rese protagoniste di modelli di intervento con metodologie fortemente partecipative;*
- *concentrazione dell'azione in sotto-aree ben delimitate, nelle quali agiscano reti non troppo ampie e con una regia efficace, dotata di buona cultura organizzativa e seri setting di manutenzione;*
- *chiara definizione di compiti, ruoli e ambiti di intervento, delle responsabilità a partire dalla scuola-capofila e di contestuali regolari confronti costruttivi tra tutti gli attori in campo, nonché della cura dei processi decisionali fondati su una leadership partecipata;*
- *presenza di un setting per la riflessione di chi opera e per chi si opera, che sia attento alla manutenzione, miglioramento e auto-valutazione responsabile di ciò che si fa;*
- *piena apertura alla forte partecipazione dei destinatari primi (ragazzi) e altri (famiglie, cittadini, quartiere, ecc.).»*

Seguendo quanto analizzato dall'INVALSI³², le cui ricerche confermavano «la stretta correlazione fra risultati di apprendimento e background familiare e sociale degli allievi», sottolineando come entrambi questi fattori incidono sulla motivazione ad apprendere, sull'impegno e la frequenza, con l'attivazione dell'azione F3 del Programma Operativo Nazionale “Competenze per lo Sviluppo”, per la prima volta, sono state individuate all'interno delle Regioni dell'Obiettivo Convergenza solo alcune specifiche aree territoriali, che sono diventate aree specifiche di intervento.

L'individuazione è stata operata sulla base di dati provenienti dall'Anagrafe Nazionale degli allievi del MIUR e di elaborazione di dati forniti dall'INVALSI relativi ai livelli di apprendimento, allo status socio-economico-culturale e alla percentuale di abbandoni scolastici³³.

Con riferimento all'integrazione delle politiche con il resto della programmazione, è inoltre opportuno rilevare che l'azione proposta è andata ad integrarsi con gli obiettivi già definiti nel Programma Operativo Nazionale, con particolare riferimento all'Obiettivo F) “Promuovere il successo scolastico, le pari opportunità e l'inclusione sociale.

| Obiettivo specifico del PON | Azione poste a bando |
|--|--|
| F) Promuovere il successo scolastico, le pari opportunità e l'inclusione sociale | F3 – Sviluppo di reti contro la dispersione scolastica e creazione di prototipi innovativi |

Inoltre il riferimento alla corrispondenza tra le azioni presenti nel Programma Operativo Nazionale (PON) "Competenze per lo Sviluppo" e quelle dei Programmi Operativi Regionali (POR), esplicitato nelle singole note autorizzative, è stato evidenziato nel codice di progetto.

³² E. Campodifiori, E. Figura, M. Papini, R. Ricci *Un indicatore di status socio-economico-culturale* degli allievi della quinta primaria in Italia – INVALSI Working paper 2/2010.

³³ Sono stati elaborati i dati dell'Anagrafe Nazionale degli Alunni gestita dall'Ufficio Statistico del MIUR per costruire una graduatoria delle scuole con maggiore percentuale di interruzione di frequenze e di abbandoni. Questa graduatoria è stata poi confrontata e integrata con una graduatoria degli Istituti scolastici, sviluppata dall'INVALSI, che ha, a tal fine, elaborato un indicatore composito che tiene conto dell'indice di status socio-economico-culturale, dei livelli di apprendimento e della percentuale di abbandoni per ogni scuola. L'utilizzo, solo ove possibile integrato, di entrambe le fonti (Anagrafe Alunni e banche dati INVALSI) è necessario per individuare le situazioni critiche anche nel secondo biennio e nell'ultimo anno del secondo ciclo della secondaria, ove non ci sono rilevazioni del Servizio Nazionale di Valutazione. Quest'ultimo segmento è, d'altra parte, quello più rilevante ai fini del contenimento degli “early school leaver”, percentuale della popolazione in età 18-24 anni con al più la licenza media, che non ha concluso un corso di formazione professionale riconosciuto dalla Regione di durata superiore ai 2 anni. L'elenco dei Comuni e delle aree allegato alla presente Circolare (Allegato 1) è stato redatto individuando i Comuni (o le zone urbane/quartieri individuati dai CAP) in cui sono concentrati gli Istituti che presentano maggiori criticità. A partire dai Comuni (e dalle zone urbane/quartieri) in cui sono presenti gli istituti individuati sono state formate delle piccole reti (minimo 3 massimo 7 istituti con maggiori criticità) e sono così state definite le “aree” che sono caratterizzate dai comuni (o dalle zone urbane quartieri) in cui gli istituti hanno sede. Mentre l'elenco dei comuni (e delle zone urbane/quartieri) è univoco, l'aggregazione in aree potrà essere modificata dall'effettiva costituzione delle reti di scuole che risulterà dalle proposte degli istituti scolastici.

2. Ricostruzione dell'azione F3 attraverso i documenti ufficiali

di Rosalia Delogu

2.1. Premessa

L'azione F3 "Sviluppo di reti contro la dispersione scolastica e creazione di prototipi innovativi" è nato nell'ambito del "Piano di Azione Coesione per il miglioramento dei servizi pubblici collettivi al Sud"; promosso nel 2012 dal Ministero della Coesione territoriale e dalla Commissione Europea, in stretta sinergia fra il MIUR, le Regioni dell'Obiettivo Convergenza (Calabria, Campania, Puglia e Sicilia), il Ministero dello Sviluppo Economico, il Ministero del Lavoro e il Ministero dell'Economia, con lo scopo di contrastare il fallimento formativo precoce in aree territoriali ad elevato rischio. In virtù dell'Accordo di programma con il Ministero dell'Interno e quello per la coesione territoriale, parallelamente all'azione F3, sono stati previsti investimenti, più o meno nelle stesse aree, a carico del PON Sicurezza (in particolare "Impianti sportivi nelle aree a maggiore dispersione scolastica" e "percorsi formativi nei centri di aggregazione giovanile").

Come specificato nelle Linee Guida "Istruzioni operative per la progettazione esecutiva", allegate alla 1631 del 5 febbraio 2013, i progetti F3 suo tramite realizzabili dovevano operare soprattutto per *prevenire la dispersione e promuovere il raggiungimento almeno del completamento della scuola secondaria, intervenendo tempestivamente sugli allievi che presentano le maggiori fragilità a scuola: ad esempio difficoltà nell'apprendimento, nella socializzazione con i compagni, atteggiamenti di rifiuto e aggressività, appartenenza a famiglie estranee alla cultura dell'apprendimento e della cittadinanza attiva.*

Le indagini internazionali sui livelli di competenza, dal 2000 in poi hanno mostrato le differenze di risultato fra le diverse aree geografiche del Paese. La rilevazione PISA del 2009, ultima disponibile in fase di progettazione dell'azione F3, mostrava un trend di miglioramento per le regioni del sud, ma anche il persistere di una minore equità del sistema scolastico di queste aree rispetto alle altre. La variabilità fra scuole messa in evidenza da INVALSI¹ ha mostrato che *"al Nord gli alunni sono raggruppati in scuole e in classi che differiscono tra loro in termini di risultati medi complessivi meno di quanto non si verifichi a livello*

¹ INVALSI (2010), *Le competenze in lettura, matematica e scienze dei quindicenni italiani* Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione. Frascati 2010; INVALSI (2012) *Rilevazioni nazionali sugli apprendimenti 2011/12: rilevazione degli apprendimenti nelle classi II e V primaria, nelle classi I e III (Prova nazionale) della scuola secondaria di primo grado e nella II classe della scuola secondaria di secondo grado*, Frascati 2012;

nazionale” e quindi il sistema scolastico al sud Italia non offre lo stesso livello di formazione nella stessa provincia e addirittura neppure nella stessa città.

Per contrastare questo fenomeno, per la prima volta nella Programmazione 2007-2013 e addirittura nella politica nazionale dell’istruzione, l’azione ha cercato di indirizzare il proprio intervento a specifiche scuole con particolari criticità rispetto ai risultati sui livelli di competenze acquisiti e sulla dispersione scolastica, intervenendo nelle aree, identificate tramite il codice di avviamento postale, in cui risultavano più concentrate. La procedura di individuazione, a monte della Circolare 11666 del 31 luglio 2012, è stata basata sui dati provenienti dall’Anagrafe Nazionale degli allievi del MIUR e dall’INVALSI ed è stata basata sulle percentuali di interruzione di frequenze e di abbandoni incrociate con un indicatore composito elaborato da INVALSI - che tiene conto dell’indice di status socioeconomico e culturale, dei livelli di apprendimento e della percentuale di abbandoni per ogni scuola –.

Le scuole di ogni ordine e grado, situate nelle aree di grave esclusione sociale e culturale individuate nelle quattro regioni obiettivo convergenza hanno potuto partecipare, tramite propri progetti all’azione F3. Queste scuole, costituendo reti anche con soggetti pubblici o del privato sociale dello stesso territorio, hanno realizzato azioni educative volte a contrastare la dispersione scolastica.

L’auspicio dell’azione F3 era quello di far emergere modelli di intervento “dal basso” e di una successiva modellizzazione di un prototipo che potesse essere eventualmente esportato in contesti territoriali e sociali analoghi. Per la realizzazione delle diverse attività era stata prevista una durata temporale di due anni scolastici (2012/2013 e 2013/2014), durante i quali le reti di scuole avrebbero sperimentato i propri modelli di intervento e verificato la loro efficacia.

L’azione F3 ha seguito quattro fasi di realizzazione.

Fase 1: selezione degli Istituti Scolastici Capofila:

- presentazione della candidatura,
- selezione.

Fase 2: affidamento del progetto:

- consolidamento del partenariato,
- progettazione esecutiva.

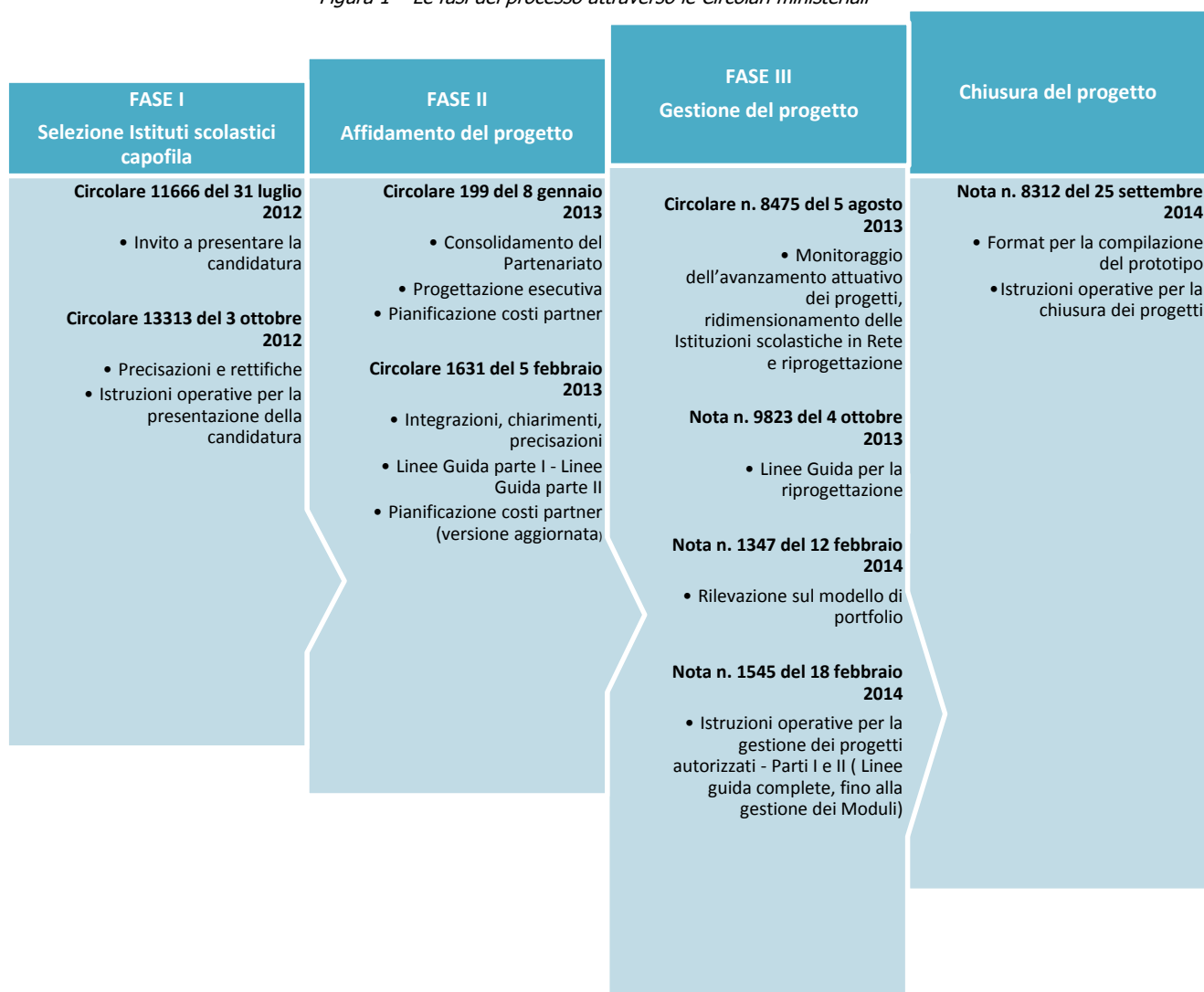
Fase 3: gestione del progetto.

Prima parte: indicazione dei soggetti coinvolti nella realizzazione del progetto e delle loro attività (i Dirigenti scolastici delle scuole della rete e gli altri componenti del Gruppo di Direzione e Coordinamento, Consulenti del Gruppo di Direzione e coordinamento, eventuali collaborazioni con soggetti inter-istituzionali o con altri enti, Referente per la valutazione, Facilitatore).

Seconda parte: individuazione e indicazione degli operatori del progetto e dei destinatari, nonché dell'articolazione dei percorsi e dei moduli.

- Rilevazione sul modello di portfolio.
- Definizione degli indicatori di risultato, valori target, baseline, rilevazioni periodiche degli indicatori di risultato individuati.
- Documentazione dei percorsi.

Figura 1 – Le fasi del processo attraverso le Circolari ministeriali



Fase 4: chiusura dei progetti e redazione del prototipo di intervento territoriale.

L'insieme delle Circolari e Note che hanno accompagnato le quattro fasi hanno risposto a due criteri:

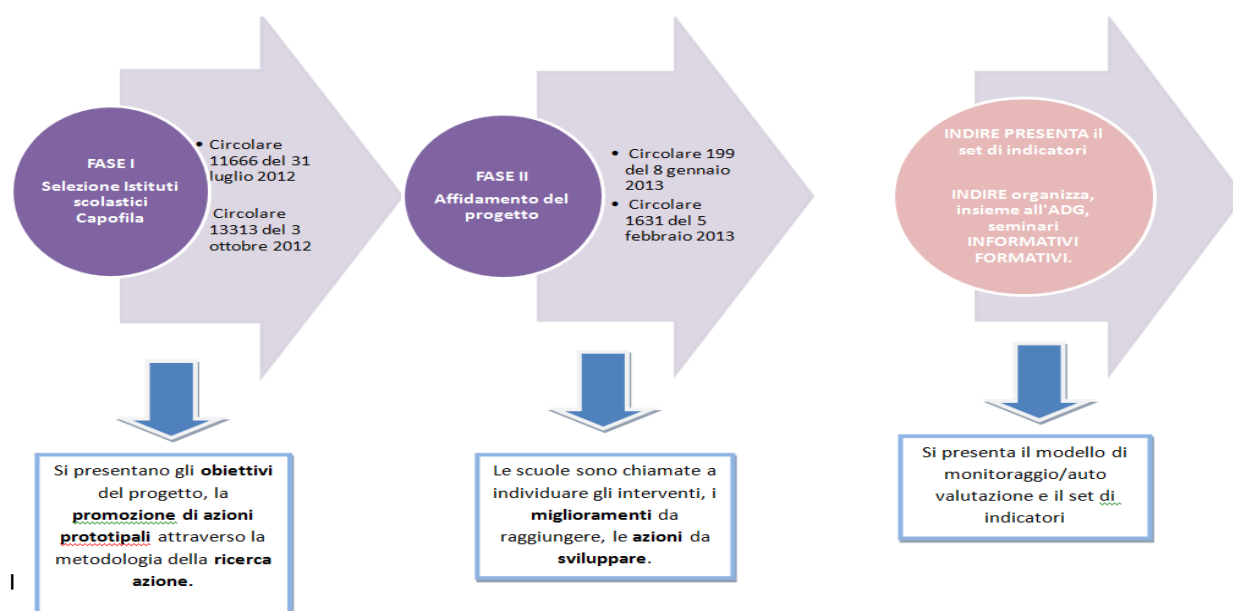
- facilitare il processo di realizzazione dei progetti delle reti di scuole, mantenendo fermi gli elementi irrinunciabili definiti nelle varie fasi;
- accompagnare e arricchire il processo di realizzazione di elementi utili alla riflessione e all'analisi su quanto realizzato nel territorio per elaborare i principi utili alla prototipazione degli interventi contro la dispersione scolastica.

2.2. Fase 1 - Selezione degli Istituti Scolastici Capofila

Con la Circolare 11666 del 31 luglio 2012 il MIUR ha mostrato il progetto alle scuole delle quattro regioni obiettivo convergenza, invitandole a presentare la propria candidatura nel periodo dal 15 settembre al 15 ottobre 2012, finalizzata alla selezione e successivo affidamento dei progetti F3.

Nella circolare sono state specificate le caratteristiche che dovevano essere possedute dalle scuole che intendevano presentare la candidatura e le modalità di presentazione della stessa. Inoltre venivano spiegate in maniera ampia le finalità del progetto e fornite indicazioni operative per la successiva realizzazione dei progetti.

Figura 2 – Parte prima - schematizzazione del processo (Fase I e II)



Scopo del progetto, diceva la Circolare, è contrastare i fenomeni di fallimento formativo precoce in aree di esclusione sociale e culturale, a partire da una riflessione sulla “*natura complessa e multifattoriale del fenomeno della dispersione scolastica*”, attraverso l’indicazione di una serie di obiettivi strategici, quali:

- promuovere l’accesso all’istruzione di base,
- costruire azioni ed esperienze di seconda opportunità per chi è fuoriuscito dal sistema di istruzione e formazione,
- sensibilizzare i genitori al ruolo educativo della scuola,
- promuovere la convivenza civile, la partecipazione allo sviluppo locale e la coesione sociale.

Venivano inoltre fornite indicazioni di carattere metodologico operativo basate sia sulle Raccomandazioni del Consiglio dell'Unione Europea del 28 giugno 2011 e sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico, quali *“pensare ad un sistema formativo di tipo olistico e integrato, volto al potenziamento della capacità e dello sviluppo di ciascuno”*, sia sulle esperienze e le politiche attuate contro la dispersione scolastica nel Mezzogiorno negli ultimi decenni, caratterizzate da una forte collaborazione tra diverse agenzie educative (scuole e fuori scuola) e dalla piena apertura alla partecipazione dei destinatari. La Circolare invitava pertanto a stabilire reti di rapporti con i genitori e altri soggetti appartenenti alla comunità locale, utilizzare educatori esperti con i ragazzi in difficoltà, a fornire agli insegnanti strumenti formativi ed operativi che li aiutassero nel lavoro con i propri studenti, a progettare le attività curricolari secondo una logica il più possibile laboratoriale. Tutto ciò, si sottolineava, al fine di promuovere la progettazione e l'attuazione di azioni prototipali integrate, realizzate da reti di scuole e da altri attori del territorio, attraverso la metodologia della ricerca-azione.

Le scuole erano invitate a costituire un partenariato territoriale formale di rete, composto da una scuola capofila, dotata di una significativa esperienza di coordinamento e collaborazione con altre istituzioni scolastiche finalizzate alla realizzazione di progetti nazionali, di ricerca e sperimentazione didattica nell'ambito specifico della dispersione scolastica, da almeno due istituti scolastici appartenenti ad aree di grave esclusione sociale e culturale², e da almeno un soggetto pubblico o del privato sociale. Le candidature presentate da reti con queste caratteristiche sarebbero poi state valutate dal MIUR e selezionate per ottenere l'affidamento alla realizzazione del progetto, previa predisposizione di un progetto esecutivo.

A questo proposito la Circolare 11666 anticipava alcune attività che le reti sarebbero state chiamate a svolgere nella fase di realizzazione del progetto, primi fra tutti l'individuazione dei destinatari degli interventi e la definizione di obiettivi specifici da raggiungere. Inoltre, nella fase di realizzazione, alle scuole sarebbe stato richiesto di monitorare i risultati dei progetti, attraverso l'utilizzo di specifici indicatori quantitativi di risultato, individuati dalla scuole stesse. La circolare si soffermava infine sulla necessità di programmare sia gli interventi sia le attività di direzione e coordinamento del progetto stesso, definendone la durata e calendarizzando le specifiche attività.

² Con l'attivazione dell'azione F3 infatti, per la prima volta, sono state individuate specifiche aree territoriali all'interno delle Regioni dell'Obiettivo Convergenza destinatarie degli interventi. Queste aree territoriali sono state individuate sulla base di dati provenienti dall'Anagrafe Nazionale degli allievi del MIUR e di elaborazione di dati forniti dall'INVALSI relativi ai livelli di apprendimento, allo status socio-economico-culturale e alla percentuale di abbandoni scolastici

2.3. Fase 2 - Affidamento del progetto e progettazione esecutiva

La fase 2 del progetto F3 si è aperta con la pubblicazione della Circolare 199 dell'8 gennaio 2013. Con questo avviso le scuole capofila, selezionate al termine della procedura avviata con la circolare 11666 del 31/07/2012, sono state chiamate a predisporre i progetti esecutivi, ossia a pianificare le attività svolte – sia formative sia di coordinamento – e i costi sostenuti da ciascun componente della rete.

In sostanza le scuole della rete dovevano:

- individuare i destinatari degli interventi, distinti in “target prioritari” (allievi o giovani drop out) e “target strumentali” (genitori e personale scolastico, coinvolti negli interventi con lo scopo di raggiungere gli obiettivi finali del progetto);
- individuare i miglioramenti che ciascun target poteva conseguire a conclusione del progetto F3;
- definire, per tutta la durata del progetto, le azioni in cui coinvolgere i target prioritari e i target strumentali al fine del raggiungimento degli obiettivi mirati;
- definire, fra i componenti della rete, le modalità di gestione di tali azioni, di coordinamento della rete e prevedere i costi del contributo di ciascun partner.

Una specifica area di approfondimento delle istruzioni operative riguardava la definizione degli indicatori di risultato. Per agevolare le reti nella scelta di indicatori coerenti nei contenuti con le aree di miglioramento individuate e utili per la raccolta strutturata delle informazioni nelle fasi di realizzazione del progetto, sono stati proposti alcuni indicatori appositamente predisposti dal Gruppo PON di Indire. Le reti potevano scegliere di utilizzare questi indicatori ed eventualmente aggiungerne altri, specifici e di loro elaborazione.

2.4. Fase 3: Gestione del progetto

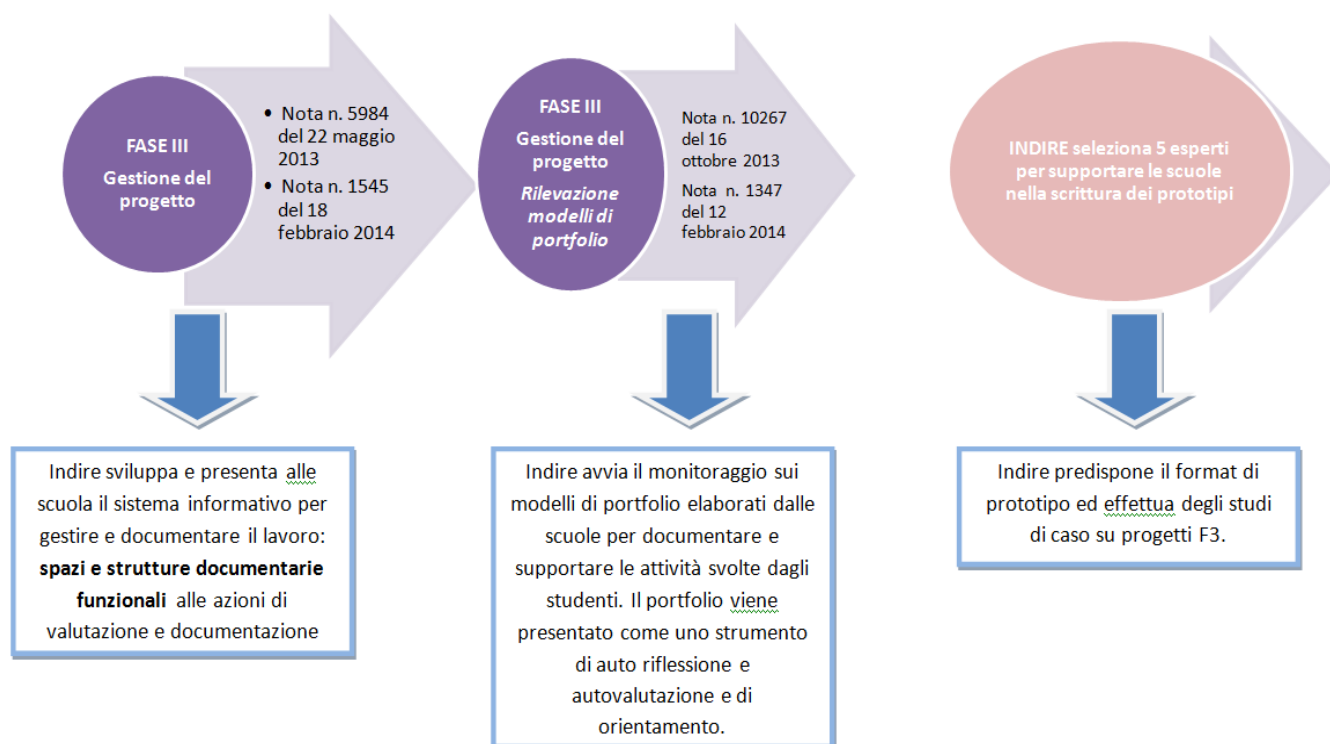
2.4.1. Avvio

Nel periodo tra il 25 marzo e il 10 aprile 2013, il MIUR ha autorizzato i progetti risultati ammissibili, nel numero finale di 209. A partire dalle date di autorizzazione, le reti hanno potuto iniziare la realizzazione dei progetti.

Con la Circolare 5078 del 3 maggio 2013 è stato comunicato che l'ambiente di gestione nel sistema GPU sarebbe stato pienamente attivo dal 13/05/2013, ma che nel frattempo era comunque possibile espletare i primi adempimenti della Gestione e cioè l'Avvio del progetto, la rilevazione della *baseline* degli indicatori dei percorsi, l'individuazione e selezione degli operatori coinvolti nella realizzazione degli interventi (esperti e tutor). Relativamente all'Avvio del progetto, si specificavano le condizioni minime necessarie per effettuarlo e cioè che:

- il progetto F3 si considerava avviato quando fosse stato avviato almeno un percorso;
- un percorso si considerava avviato quando fosse stato avviato il modulo di accoglienza;
- per avviare il modulo di accoglienza bisognava inserire nel sistema informativo GPU le anagrafiche dei destinatari del percorso e i livelli di partenza relativi agli indicatori scelti per il percorso, cioè i valori di *baseline*.

Figura 3 - Parte seconda - - schematizzazione del processo (Fase III)



Per quanto riguarda l'individuazione degli operatori del progetto, la Circolare distingueva tra esperti e tutor provenienti dai partner della rete o da collaborazioni per il reclutamento dei quali era sufficiente una selezione interna al Gruppo di Direzione ed esperti esterni, la cui selezione doveva avvenire tramite procedura ad evidenza pubblica, sulla base dei titoli e dei criteri stabiliti dal Gruppo di Direzione e Coordinamento.

Relativamente agli indicatori, la Circolare prospettava la necessità di provvedere ad una standardizzazione degli Indicatori specifici indicati dalle reti in fase di progettazione esecutiva, in quanto questi ultimi, nelle forme individuate dalle reti non potevano essere documentati a sistema e successivamente analizzati. Le reti avrebbero dovuto inviare richiesta di standardizzazione, entro il 30 settembre 2013, tramite posta elettronica a INDIRE, utilizzando un apposito format allegato alla circolare stessa (Allegato 2 – Format descrittivo degli indicatori specifici aggiunti dalla rete).

2.4.2. Attività di Direzione e Coordinamento, di valutazione e documentazione dei percorsi e del progetto

Con la circolare 5984 del 22 maggio 2013 sono state pubblicate le Istruzioni operative per la gestione dei progetti - Linee Guida parte III, in cui sono state spiegate le modalità di documentazione delle attività di gestione del progetto F3 nel sistema GPU. Si trattava di una prima parte delle istruzioni operative per la gestione che offriva “[...]spazi e strutture documentarie funzionali alle attività del Gruppo di Direzione e coordinamento, all’attività amministrativo-gestionale dell’istituto capofila ed alle azioni di valutazione e documentazione particolarmente rilevanti in questi progetti?”.

Il sistema GPU era stato integrato di specifiche sezioni, dedicate al Referente per la valutazione e al Facilitatore. La documentazione prevista delle attività del Referente per la valutazione erano connesse alla rilevazione degli indicatori quantitativi associati al percorso; compito del Referente per la Valutazione era infatti misurare il miglioramento del “gruppo target”, cui il percorso stesso era destinato. Fra gli adempimenti che il Referente per la valutazione doveva effettuare rientravano la convalida degli indicatori, l’inserimento dei valori target e la registrazione (assieme al tutor del modulo di Accoglienza) della rilevazione iniziale degli indicatori (*baseline*) e delle successive rilevazioni periodiche. Rispetto al Facilitatore, era stata prevista un’area di lavoro redazionale per le attività di supporto ai diversi operatori dei moduli, di promozione della comunicazione sul territorio della rete e di predisposizione del prototipo di intervento territoriale.

Nelle Linee Guida era inoltre descritta dettagliatamente l’area di lavoro dei percorsi, già presentata nella precedente circolare 5078 del 3 maggio 2013 in merito alle funzioni propedeutiche all’avvio del progetto: inserimento delle Anagrafiche dei destinatari dei percorsi e degli operatori coinvolti negli interventi, inserimento delle rilevazioni iniziali degli indicatori e per l’avvio dei percorsi. Erano inoltre descritte le aree redazionali a cura di Esperti e Tutor (Diario di bordo) e quella per l’inserimento delle rilevazioni periodiche degli indicatori da parte del Referente per la valutazione e del tutor del modulo di accoglienza.

2.4.3. Rilevazione sul modello di portfolio

Con la Nota n. 1347 del 12 febbraio 2014 è stato avviato il monitoraggio sui modelli di portfolio elaborati dalle scuole della rete, al fine di documentare e supportare le attività svolte dagli allievi/giovani destinatari dei progetti F3. Tale monitoraggio comportava la risposta ad un questionario elaborato da Indire e disponibile online nel sistema GPU.

La Nota, oltre alle istruzioni operative per la compilazione del questionario, conteneva riferimenti utili alla predisposizione del portfolio. In particolare richiamava la Nota 10267 del 16/10/2013 “Orientamenti sul portfolio”, in cui erano contenute le indicazioni elaborate dagli esperti del Comitato di Coordinamento e supporto delle reti scolastiche. Nella Nota, oltre al percorso normativo italiano di promozione e adozione del portfolio delle competenze, si sottolineava come, nell’ambito del progetto F3, questo potesse e dovesse essere considerato come strumento di auto-reflessione e autovalutazione degli allievi/giovani, nonché di orientamento alle scelte di vita, di studio e di lavoro futuro.

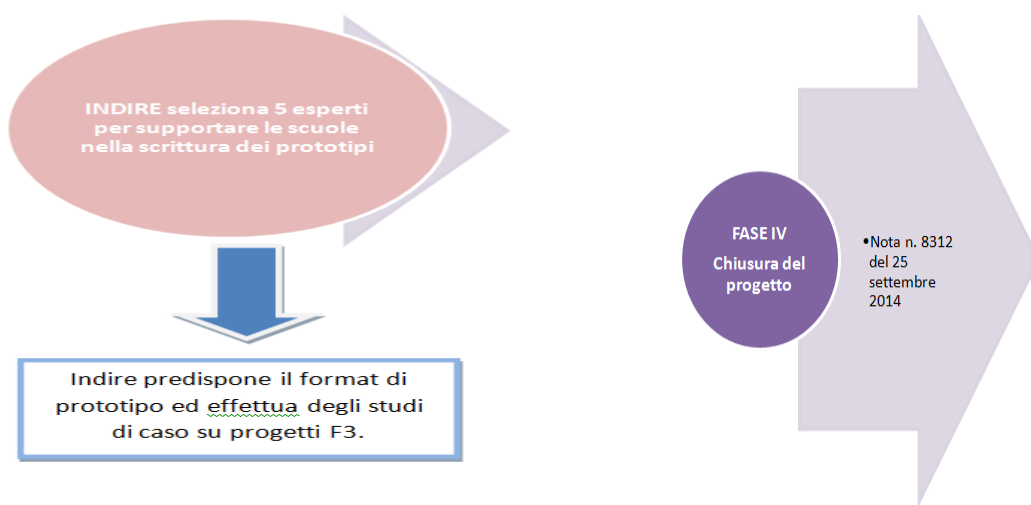
2.5. Fase 4: Chiusura dei progetti e redazione del prototipo di intervento territoriale

Con la Nota 6958 del 24 luglio 2014 - Azioni di accompagnamento alla predisposizione dei prototipi è stato comunicato alle scuole che presso Indire era stato costituito un Gruppo di Lavoro con lo scopo di affiancare le reti nella predisposizione dei prototipi, rendendo noto che questo Gruppo di lavoro aveva già effettuato una prima analisi dei prototipi documentati in GPU da alcune reti e che sulla base di ciò avrebbe redatto adeguate Linee guida per supportare le altre reti nell'elaborazione del prototipo.

Con la successiva Nota 8312 del 25 settembre 2014 - Istruzioni operative per la chiusura dei progetti autorizzati e Linee guida alla redazione del Prototipo, sono quindi state trasmesse alle scuole le istruzioni operative per compilare il prototipo di intervento territoriale e per chiudere il progetto. Oltre alle istruzioni tecniche per effettuare le due operazioni in GPU, nelle Linee Guida per il format di scrittura del Prototipo è stato fornito il quadro teorico di riferimento e la struttura di documentazione comune elaborata dal Gruppo di Lavoro costituito presso INDIRE.

Come specificato nelle Linee guida, la compilazione del Format di prototipo doveva essere la prima di fase del percorso di riflessione e successivamente di scrittura dei prototipi. Percorso nel quale il Gruppo di Lavoro INDIRE doveva svolgere il ruolo di facilitatore/osservatore esterno e fornire strumenti e indicazioni utili per accompagnare il processo anche nelle fasi successive che prevedevano: l'analisi dei format inseriti in GPU da parte delle reti territoriali, la realizzazione di momenti di studio congiunto sulle esperienze realizzate, tra il Gruppo di Lavoro e i gruppi di Direzione e coordinamento delle reti, finalizzati alla loro modellizzazione, fino all'elaborazione di una schematizzazione conclusiva dell'esperienza, ossia il prototipo di intervento applicabile in un nuovo contesto.

Figura 4 - Parte terza - schematizzazione del processo (Fase III)



3. Le attività di accompagnamento svolte da Indire a supporto dell'Organismo Intermedio e delle istituzioni scolastiche

3.1. Supporto alla gestione del processo, monitoraggio e valutazione

di Patrizia Lotti e Valentina Pedani

Grazie al sistema GPU nell'attuazione dell'azione F3 è stato adottato il modello di accompagnamento di processo utilizzato per tutto il Programma 2007-2013, supportando l'organismo nazionale nella *governance* e garantendo il rispetto degli adempimenti necessari¹, nonché l'ottimizzazione e la gestione delle attività di documentazione, valutazione e analisi di processo dei beneficiari in questa sperimentazione². In questo caso l'Autorità di Gestione, come negli altri progetti dei Programmi Operativi Regionali, ha svolto il ruolo di Organismo Intermedio –, dall'altro ha sostenuto le reti di scuole nelle attività di valutazione e autovalutazione oltreché di analisi di processo.

Così come previsto dal Piano Azione Coesione, che insisteva molto sull'importanza di una co-costruzione progettuale, sia a livello macro dell'Azione F3 nel suo complesso, sia a livello micro degli interventi delle singole reti scolastiche, l'impianto teorico a monte e il suo declinarsi in progetti, percorsi e moduli sono stati frutto del lavoro e dello studio di più attori. Nei tavoli di progettazione partecipata, composti da rappresentanti dell'O.I., esperti di dispersione scolastica e dirigenti scolastici, la partecipazione di INDIRE, grazie a quanto già garantito con il sistema informativo Gestione della Programmazione Unitaria 2007-2013 (GPU) nella gestione del PON, ha permesso l'ampliamento dei dati quantitativi e delle informazioni utili alla proposta di un'azione innovativa.

¹ Ha garantito il rispetto degli adempimenti in materia di gestione, di documentazione didattica, di monitoraggio (quali-quantitativo), di trasferimento dei dati e relativi alla valutazione.

² Come per tutte le azioni del Programma, sono stati assicurati processi e procedure online che garantiscono la trasparenza e la documentazione digitale di tutte le fasi che sottendono al ciclo di vita di un progetto.

Il sistema GPU è stato adattato, assicurando l'implementazione di nuove funzioni e di interfacce che hanno permesso alle reti di documentare in maniera dettagliata le varie fasi dell'Azione F3, ma anche l'introduzione di nuovi strumenti diagnostici e di riflessione concordati fra INDIRE e l'O.I. L'ambiente online di raccolta strutturata dei dati (attraverso un format predefinito) ha guidato le reti a completare le procedure richieste, consentendo trasparenza ed una maggiore comunicazione e condivisione degli obiettivi fra livello macro e livello micro.

All'accompagnamento nella documentazione puntuale di processo necessaria in un'azione dotata di finanziamenti sociali europei, il Gruppo di Lavoro Indire³ ha affiancato un'attività di misurazione degli esiti, di riflessione e osservazione che ha dotato le reti di strumenti utili sia nel ragionamento micro sia nella successiva elaborazione trasversale ai progetti realizzati. All'usuale osservazione quali-quantitativa del processo di realizzazione è stata aggiunta un'anima propulsiva di innovazione e di valorizzazione delle esperienze realizzate, affrontata nella seconda parte di questa pubblicazione.

³ A partire da maggio 2014, il gruppo si è arricchito del contributo di esperti di dispersione scolastica - Ludovico Albert, Guido Benvenuto, Amalia Caputo, Valentina Ghione, Valeria Lucatello - appositamente selezionati da Indire

Tab. 1 Il modello di accompagnamento e di monitoraggio sperimentato da Indire nell'Azione F3

| Fase del processo dell'Azione | Strumento del monitoraggio | Finalità |
|--------------------------------------|--|--|
| Progettazione | Costruzione di un set di indicatori volti a misurare il miglioramento raggiunto nei percorsi | Supporto alla reti nel valutare l'impatto delle azioni messe in campo |
| Gestione | Monitoraggio nel sistema informativo GPU delle rilevazioni periodiche degli indicatori | Supporto alla reti nel valutare l'impatto delle azioni messe in campo |
| Gestione | Costruzione di una rilevazione sul modello di portfolio adottato dalle reti | <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizzare le reti all'adozione del portfolio dello studente - Individuare le principali caratteristiche dei modelli di portfolio adottati - Riaprire il dibattito su un uso consapevole del portfolio all'interno della scuola e della valutazione curricolare dello studente |
| Fase finale – chiusura dei progetti | Redazione del format di prototipo, uno strumento qualitativo (questionario non strutturato con campi aperti) volto a rilevare punti di forza e debolezza dell'azione e a raccogliere la ricostruzione narrativa dell'esperienza vissuta dai soggetti della rete | Stimolare nei vari attori della rete un processo di autovalutazione e di autoriflessione sull'esperienza appena conclusa e un'analisi congiunta dell'esperienza |
| Fase finale – chiusura dei progetti | Seminari regionali con alcuni rappresentanti dei Gruppi di Direzione e Coordinamento volti a illustrare lo strumento del format di prototipo e le sue modalità di compilazione oltre alle istruzioni operative sulle azioni da svolgere e sulla documentazione da implementare nel sistema informativo GPU ai fini della chiusura del progetto | Accompagnare le reti nella documentazione necessaria per la chiusura dei progetti |
| Fase finale – chiusura dei progetti | Focus group con i rappresentanti dei Gruppi di Direzione e Coordinamento | <ul style="list-style-type: none"> - Ricevere le prime informazioni su punti di forza e di debolezza dell'Azione - Svolgere una prima indagine esplorativa per la definizione degli studi di caso e per la costruzione delle tracce delle interviste |
| Fase finale – chiusura dei progetti | Studi di caso | <ul style="list-style-type: none"> - Approfondire gli aspetti centrali del prototipo di intervento messo in atto: funzionamento della rete e del gruppo di direzione e coordinamento; selezione del target prioritario (allievi a rischio |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>dispersione); formazione docenti; interprofessionalità; organizzazione dei moduli accoglienza; centralità degli apprendimenti: percorsi progettuali e connessione con l'attività scolastica ordinaria; continuità verticale; portfolio; coinvolgimento delle famiglie; indicatori</p> <ul style="list-style-type: none"> - Osservare sul campo quanto realizzato dalle reti - Individuare aspetti replicabili ai fini della costruzione di un modello di intervento contro la dispersione scolastica - Rilevare la percezione dei principali soggetti coinvolti sull'impatto dell'Azione: genitori, allievi, Gruppo di Direzione e Coordinamento, docenti, esperti, tutor - Raccogliere elementi per la scrittura delle Linee Guida di contrasto alla dispersione scolastica. |
|--|--|--|

3.2. Adeguamenti del sistema GPU

di Rosalia Delogu

Il sistema di gestione GPU è stato integrato di alcune funzioni, sia per riconoscere gli elementi irrinunciabili definiti nelle varie fasi attraverso le Note e Circolari e guidare le reti di scuole nella loro predisposizione, sia per introdurre gli elementi utili alla riflessione e all'analisi del processo. Le implementazioni del sistema GPU hanno seguito le 4 fasi del processo già indicate nel capitolo precedente.

3.2.1. Fase 1: Presentazione delle candidature

Dal 15 settembre al 15 ottobre 2012 la piattaforma GPU è stata aperta alle reti di scuole per la presentazione delle candidature. L'area di candidatura permetteva di documentare la partecipazione al bando come sancita dalle delibere degli organi collegiali e la definizione delle scuole e degli enti partner. In questo caso il sistema prevedeva il riscontro immediato dell'appartenenza delle scuole alle aree di grave esclusione sociale e culturale, come specificato dalla Circolare 11666.

Un'apposita funzione di completamento dati da parte dei partner, tramite l'invio di link alla sezione specifica, ha inoltre permesso di inserire i riferimenti delle delibere di adesione degli organi collegiali delle scuole partner e l'anagrafica dei soggetti pubblici e del privato sociale.

3.2.2. Fase 2: Progettazione esecutiva

Dal 9 gennaio al 2 febbraio 2013 le reti di scuole sono state chiamate (**Circolare 199 del 8/1/2013**) a inserire i progetti esecutivi, ossia a pianificare le attività – sia formative sia di coordinamento - e i costi di ciascun componente della rete.

In GPU è stata integrata l'Area di lavoro Azione F3, con accesso riservato a DS e DSGA e personale della scuola capofila e sola lettura per i DS delle scuole in rete⁴. Per la documentazione sul partenariato e la definizione della struttura di Direzione e coordinamento del Progetto, oltre a richiamare i dati già inseriti, è stata resa possibile la loro integrazione e modifica, lasciando come elementi irrinunciabili della rete la presenza di almeno due istituti scolastici appartenenti alle aree di grave esclusione sociale e culturale indicate dal MIUR e almeno un soggetto pubblico o del privato sociale del territorio. Alla documentazione sulla struttura di Direzione e coordinamento è stata l'area "Gruppo di coordinamento", nella quale oltre ai ruoli potevano essere indicati gli enti di appartenenza⁵.

Una volta convalidato il partenariato, tramite la documentazione relativa alle dichiarazioni di accordo e al piano finanziario, la sezione dedicata al progetto esecutivo ha permesso alle scuole di descrivere il progetto, esplicitando le finalità degli interventi, le motivazioni delle scelte e le strategie definite dalla rete per affrontare il fenomeno della dispersione scolastica, nonché di descrivere le caratteristiche dei destinatari degli interventi (Target del progetto) e degli elementi innovativi da mettere in atto. Nella documentazione sugli interventi da realizzare il sistema chiedeva anche l'esplicitazione, per ogni percorso previsto, dei destinatari, delle aree di miglioramento e degli indicatori di risultato da utilizzare per verificare l'efficacia, nonché delle risorse umane (tutor ed esperti) e finanziarie.

4 Per le scuole della rete è stata attivata in scrittura un'unica funzione: la compilazione della scheda delle attrezzature, cioè dei laboratori e degli spazi attrezzati resi disponibili per la realizzazione degli interventi del progetto F3.

5 Ad esempio se il componente apparteneva alla scuola capofila il sistema permetteva la scelta fra i ruoli di Dirigente Scolastico (DS), Direttore dei Servizi Generali e Amministrativi (DSGA), Personale docente con ruolo di Facilitatore e di Referente per la valutazione. Se il componente apparteneva a una delle scuole della rete, il sistema permetteva di scegliere fra i ruoli di Dirigente Scolastico (DS) e di Personale docente con ruolo di Facilitatore e di Referente per la valutazione. Nel caso il componente appartenesse ad uno dei soggetti partner (ente pubblico o privato senza scopo di lucro), l'unica selezione possibile era quella del referente dell'ente per il partenariato.

Oltre alle schede finanziarie dei singoli moduli a sistema era necessario inserire la scheda finanziaria denominata «**Modulo di coordinamento**» dedicata a raccogliere le voci di costo relative alle attività del Gruppo di Direzione e Coordinamento e alla gestione organizzativa complessiva⁶.

3.2.3. Fase 3: Gestione

Per l'avvio dei progetti (circolare 5078) GPU ha integrato la rilevazione della *baseline*⁷ degli indicatori di risultato associati ai percorsi e la documentazione sulle modalità di individuazione e selezione degli operatori coinvolti nella realizzazione degli interventi (esperti e tutor). L'area di lavoro di ciascun percorso del progetto F3 permetteva alla scuola di inserire i dati relativi al target prioritario (allievi e drop out) e strumentale (genitori e personale scolastico) e quelli relativi agli operatori (tutor ed esperti) associati ai vari moduli, comprensivi delle procedure deliberative e selettive delle loro nomine.

Per l'attività di direzione e coordinamento, valutazione e documentazione dei percorsi (Circolare 5984), il GPU è stato integrato delle funzioni per l'assegnazione delle ore ai singoli componenti (funzione Gruppo di Direzione e Coordinamento/Assegnazione ore di coordinamento) e di quella per la documentazione delle attività di tipo amministrativo-contabile, organizzativo, e di coordinamento svolte per la gestione del progetto, realizzate durante le riunioni di coordinamento (Attività gruppo di Coordinamento e Consulenti/ Registrazione Riunioni del Gruppo di Coordinamento e consulenti) o come attività individuali (Attività gruppo di Coordinamento e Consulenti Registrazione Attività del Gruppo di Coordinamento e consulenti).

Per supportare le attività del Referente per la valutazione connesse alla rilevazione degli indicatori quantitativi associati al percorso, nell'area ad esso dedicata è stata integrata la funzione di convalida degli indicatori e dei valori target, oltre alla rilevazione periodica degli indicatori, associata all'area di

⁶ Oltre a guidare l'utente nella gestione dei contenuti, il sistema GPU ha incrementato tutte le funzioni utili al controllo di tipo finanziario, che tenevano conto dei massimali di spesa decisi a livello centrale per le aree di costo (Area formativa, max 54,37%; Area Direzione e Coordinamento, max 20,42%; Area Organizzativo gestionale, max 19,77%; Pubblicità, max 1,48%)

⁷ L'inserimento dei valori di baseline, insieme all'avvio del modulo accoglienza del percorso erano gli elementi che determinavano l'avvio di un percorso e quindi del singolo progetto F3.

lavoro dei singoli percorsi. A supporto delle attività del Facilitatore invece è stata predisposta un'area redazionale, a compilazione libera e con inserimento di allegati, utile al suo supporto ai diversi operatori dei moduli per l'uso della piattaforma, alla promozione della comunicazione sul territorio della rete, alla predisposizione del prototipo di intervento territoriale. Infine, per coadiuvare esperti e tutor, è stata realizzata la sezione Diario di bordo, utile alla documentazione delle attività svolte durante la realizzazione del percorso e/o degli interventi.

Nella fase di riprogettazione (Circolare 8475), GPU ha permesso alle reti di:

- rivedere il partenariato se la rete scolastica era oggetto di dimensionamento
- riprogettare gli interventi
- rivedere gli indicatori di percorso indicati nel progetto esecutivo

Della rilevazione sul modello di Portfolio (Nota 1347) è stato incaricato il Referente per la valutazione, con l'aiuto del tutor del modulo di accoglienza, pertanto il questionario è stato implementato dell'area a lui dedicata. viene presentata la rilevazione sui modelli di portfolio predisposti dalle scuole della rete per documentare e supportare le attività svolte da ciascun allievo/giovane nell'ambito del progetto F3. Dato che il Portfolio era considerato uno strumento di riflessione utile all'efficacia dell'intervento F3, era praticamente obbligatoria la predisposizione di almeno un modello e di conseguenza la compilazione della scheda di rilevazione entro la chiusura del progetto.

Per quanto riguarda la gestione dei Moduli, le tipologie realizzabili nei progetti F3 sono state specificate nella Nota prot. 1545 del 18 febbraio 2014 e Istruzioni operative per la gestione dei progetti autorizzati- Parte III "sezioni 1 – 2"; indicazioni sulla tipologia documentate in GPU ai fini del monitoraggio.

Il modulo «Accoglienza, analisi dei bisogni, condivisione degli obiettivi e delle strategie di attuazione dell'intervento, autovalutazione in itinere e a conclusione dei percorsi» è stato predisposto in GPU sulla falsa riga degli interventi formativi dei progetti PON e in seguito sono state trattate le altre tipologie di modulo, con rimando per le parti comuni al modulo di Accoglienza e fornendo specifiche istruzioni per le sezioni dei moduli che prevedevano modalità di gestione differenti.

I moduli organizzati in maniera simile al modulo di Accoglienza erano:

- Laboratorio (artigianale, artistico, disciplinare, musicale, etc.)
- Realizzazione di un prodotto
- Attività sportive
- Orientamento

Azione F3. Rapporto di monitoraggio e analisi dei prototipi di intervento territoriale

- Studio assistito

Per poter accedere alla Gestione di questi moduli era necessario compilare e convalidare la struttura, inserendo la data di inizio e di fine previste per le attività e facendo una breve descrizione delle attività contenute. L'area di gestione era strutturata in quattro sezioni:

- Gestione della classe (presenze, assenze, attestazione finale, dossier del corsista);
- Gestione e Documentazione Attività (operatori, sedi, attività e azioni di accompagnamento);
- Visualizzazione e Riepiloghi (calendario delle attività, argomenti e documenti);
- Area Comunicazione (strumenti di gestione dei permessi di accesso a GPU)

Una struttura differente era invece riservata alle seguenti tipologie di modulo:

- Formazione in situazione, indirizzata alla promozione dell'apprendimento informale, anche individuale, in luoghi e situazioni extrascolastiche e nella quale era possibile indicare, oltre alle sedi scolastiche e dei soggetti partner, anche quelle delle strutture inserite nella sezione «Collaborazioni».
- Esperienza presso aziende, la cui struttura in GPU chiedeva di specificare sia il numero delle ore di formazione che gli allievi/giovani dovevano svolgere presso aziende (o altre strutture ospitanti) sia il numero delle ore di formazione da svolgere “in aula”, generalmente presso una delle scuole della rete o presso la sede di uno dei soggetti partner. Nella struttura era presente una specifica sezione denominata «**Strutture ospitanti**», in cui andavano indicate le strutture presso cui gli allievi/giovani avrebbero effettuato l'esperienza formativa ed era possibile richiamare una o più strutture da un elenco contenente le strutture inserite dal DS della scuola capofila nell'area di lavoro del Progetto F3 denominata «Collaborazioni» o, precedentemente, in fase di Progettazione /Riprogettazione. L'ambiente di gestione conteneva anche una sezione denominata «Attività presso strutture ospitanti», articolata in tre ambiti («Strutture Ospitanti», «Progetto Formativo» e «Relazioni conclusive») in cui doveva essere documentata l'attività svolta dai partecipanti.
- Educazione fra pari, che aveva l'intento di promuovere l'apprendimento reciproco fra studenti e nel quale potevano risultare presenti sia allievi/giovani appartenenti al target prioritario sia altri studenti delle scuole della rete, con il tutor che aveva il compito di favorire l'interazione e di stimolare la costruzione della comunità di apprendimento.

- Counseling, che prevedeva il coinvolgimento di operatori educativi con competenze psico-pedagogiche e relazionali e aveva una struttura e una modalità di gestione specifiche, con inserimento di date di inizio e fine delle attività, ma senza il dettaglio delle attività svolte.
- Sportello, con funzionalità analoghe alla tipologia Counseling.
- Incontri/seminari/convegni, unica tipologia che poteva essere rivolta in modo esclusivo ai target strumentali. In questo caso l'ambiente di gestione prevedeva fra l'altro tre sezioni specifiche: preparazione del seminario, modulo presenze e invio programma, atti e documenti.
- Manifestazioni, con funzionalità analoghe alla tipologia «Incontri/Seminari/Convegni».

3.2.4. Fase 4: Chiusura dei progetti e redazione del prototipo di intervento territoriale

Con la nota 8312 del 25 settembre 2014 - Istruzioni operative per la chiusura dei progetti autorizzati e Linee guida alla redazione del Prototipo sono state trasmesse alle scuole le istruzioni operative per compilare il prototipo di intervento territoriale e per chiudere il progetto.

Per quanto riguarda le modalità per documentare questa fase in GPU, è stato reso possibile sostituire DS o DSGA che avessero deciso di non terminare l'attività qualora avessero ricevuto un incarico in altra sede. Rispetto all'Inserimento del prototipo di intervento territoriale, era possibile prendere visione delle istruzioni operative di compilazione, nonché inserire il proprio Format ed eventualmente una cartella di documentazione aggiuntiva.

Nel pannello di monitoraggio delle condizioni da soddisfare per poter chiudere il progetto erano indicate:

- la chiusura di tutti i moduli e dei percorsi,
- il completamento delle rilevazioni periodiche degli indicatori dei percorsi,
- l'inoltro di almeno una scheda rilevazione sul modello di portfolio,
- l'inserimento e la validazione del prototipo,

- il completamento della registrazione delle “Attività del Gruppo di Direzione e coordinamento e consulenti” (ad esclusione del DSGA, per il quale è previsto che possa ancora avere a disposizione ore di attività connesse alla chiusura finanziaria del progetto).

In mancanza di anche una sola di queste condizioni, il sistema impediva la chiusura del progetto.

In relazione al completamento delle rilevazioni periodiche degli indicatori va specificato che l'ultima rilevazione seguiva criteri a seconda della periodicità di aggiornamento degli indicatori prescelti. Per gli Indicatori con periodicità di aggiornamento mensile a sintesi quadrimestrale, l'ultima rilevazione era quella successiva al mese di chiusura dell'ultimo modulo e aveva come periodo di riferimento l'ultimo mese di attività del modulo. Per gli Indicatori con periodicità di aggiornamento annuale, l'ultima rilevazione era quella del primo luglio utile, successivo alla data di chiusura dell'ultimo modulo. Per gli Indicatori con periodicità di aggiornamento alla fine di ogni quadrimestre, l'ultima rilevazione era quella del primo periodo utile (1°-15 luglio o 1°-15 marzo), successivo alla data di chiusura dell'ultimo modulo. Per gli Indicatori con periodicità di aggiornamento alla fine del percorso era prevista un'unica rilevazione, successiva alla data di chiusura dell'ultimo modulo.

Considerato che i termini per la conclusione delle attività formative era fissato per la fine di dicembre 2014 e che molti moduli sono stati conclusi dalle reti nei mesi di luglio e di agosto è stata posta particolare cura nella gestione delle rilevazioni degli indicatori con periodicità di aggiornamento annuale e con periodicità di aggiornamento alla fine di ogni quadrimestre. In particolare, nel caso in cui le attività dei moduli fossero terminate entro giugno 2014, le ultime rilevazioni potevano essere inserite nel luglio successivo. Nel caso di moduli conclusi tra luglio e agosto 2014, le rilevazioni periodiche di questi indicatori rientravano nell'anno scolastico 2014-2015 e dovevano essere effettuate nei mesi di febbraio e/o luglio 2015. In questo caso il sistema permetteva di chiudere il Progetto purché la rete si impegnasse a completare queste rilevazioni appena possibile (le rilevazioni periodiche degli indicatori con periodicità di aggiornamento annuale a luglio 2015 e quelle degli indicatori con periodicità di aggiornamento alla fine di ogni quadrimestre a marzo 2015).

4. Indicatori di realizzazione

4.1. Le reti: partecipazione e progetti attuati

di Rosalia Delogu

All'Azione F3 potevano aderire reti di scuole di ogni ordine e grado, guidate da una capofila e in accordo di partenariato con altri soggetti del territorio di natura giuridica pubblica o non profit¹.

La Capofila dell'Azione F3 doveva essere la scuola più "pronta" a rispondere, per ragioni di esperienza pregressa, logistica e di competenze organizzativo/amministrative rispetto a quanto previsto nella circolare per la candidatura del 31 luglio 2012².

1 Composizione minima delle reti (cfr. Circolare 11666 del 31/07/2012): un istituto scolastico con il ruolo di Capofila; almeno altri due istituti scolastici con sede in uno dei comuni o delle zone urbane/quartieri compresi nell'elenco delle aree a rischio; altri soggetti del territorio a carattere pubblico o del privato sociale. Le aree a rischio sono state individuate dall'Invalsi attraverso una classificazione dei comuni e delle località comunali identificate dal CAP, in base alle caratteristiche degli istituti scolastici in questi ubicati, su tre indicatori compositi: un indicatore relativo ai livelli di apprendimento degli studenti; un indicatore relativo allo stato socio-economico-culturale degli studenti; un indicatore costituito dalla percentuale di abbandoni nella scuola.

2 Criteri di selezione delle scuole capofila con proposte ammissibili (cfr. Circolare 11666 del 31/07/2012): istituti scolastici che abbiano esperienze significative di coordinamento e di collaborazione in rete con altre istituzioni scolastiche e con altri soggetti del territorio; istituti scolastici che nella Programmazione 2000/2006 sono stati Centri Risorse per il recupero e il contrasto della dispersione scolastica e/o Centri Polifunzionali di Servizio; istituti scolastici che possano dimostrare di avere effettuato negli ultimi tre anni esperienze di ricerca, intervento, e sperimentazione didattica nel campo della dispersione scolastica e del contrasto del disagio giovanile; istituti scolastici dotati di strutture e infrastrutture adeguate alla realizzazione del progetto.

351 reti hanno inoltrato la candidatura, 209 reti hanno avuto l'autorizzazione a presentare un progetto per partecipare all'Azione e successivamente 2 reti, una della provincia di Catanzaro e una della provincia di Catania, hanno chiesto la revoca del progetto, portando il numero a 207.

Tab. 1 Reti con progetti inoltrati, autorizzati, revocati, chiusi, per regione-dati al 31.12.2014

| | Reti con candidatura inoltrata ³ | Reti con partecipazione al progetto autorizzata | Reti con successiva revoca del progetto | Reti con progetti chiusi |
|---------------|---|---|---|--------------------------|
| Calabria | 48 | 33 | 1 | 7 |
| Campania | 121 | 64 | 0 | 11 |
| Puglia | 60 | 42 | 0 | 15 |
| Sicilia | 122 | 70 | 1 | 8 |
| Totale | 351 | 209 | 2 | 41 |

Al 31 dicembre 2014, solo 41 reti avevano chiuso e terminato la gestione dell'intero progetto.

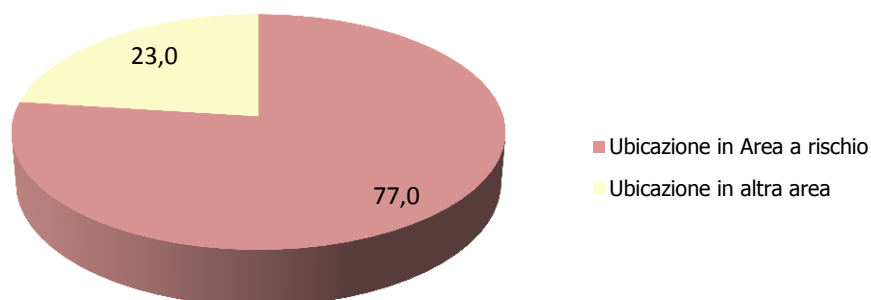
4.1.1. Distribuzione nelle aree a rischio delle reti che hanno partecipato all'Azione

Come riportato nella nota sulla composizione minima delle reti, ognuna doveva comprendere al proprio interno almeno due istituti scolastici con sede in uno dei comuni o delle zone urbane/quartieri compresi nell'elenco delle aree a rischio precedentemente individuate dallo stesso MIUR.

In relazione alla variabile "ubicazione degli istituti scolastici che hanno partecipato all'Azione F3 nelle Aree a rischio", sono stati costruiti degli appositi cartogrammi regionali, che mostrano la distribuzione delle Capofila e delle scuole in rete per Comune e per Area a rischio individuata dal Codice di Avviamento Postale.

3 La fase di candidatura ha coinvolto: 210 scuole (48 Capofila e 162 scuole in rete) in Calabria; 497 scuole (121 Capofila e 376 scuole in rete) in Campania; 262 scuole (60 Capofila e 202 scuole in rete) in Puglia; 502 scuole (122 Capofila e 380 scuole in rete) in Sicilia.

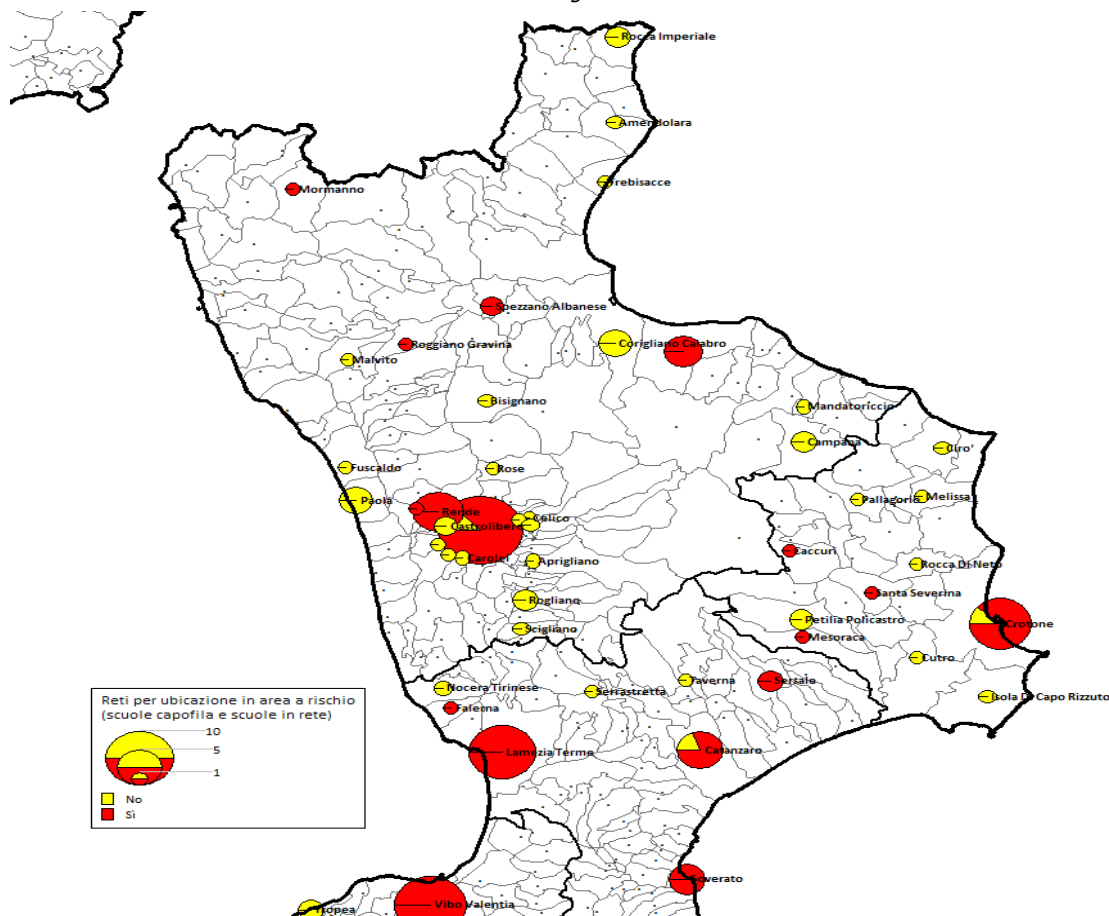
Graf. 1 Distribuzione percentuale degli istituti scolastici che hanno partecipato all'Azione F3 per ubicazione in Area a rischio



Osservati nel loro complesso, i cartogrammi⁴ che seguono evidenziano la forte concentrazione di Reti attorno alle aree metropolitane, dove più forte è il disagio, ma dove è anche più sviluppato l'intervento educativo e di natura sociale accumulato nell'esperienza pregressa delle scuole e dei soggetti partner negli ultimi due decenni.

⁴ Tutti i cartogrammi del capitolo sono tratti dal report "Azioni di Monitoraggio progetti F3 promossi da Piano di Azione e Coesione Azione 3" a cura del Gruppo di lavoro Indire composto da: Caterina Orlandi, Fulvio Pellegrini, Samuele Calzone, Nicola Malloggi, Valentina Pedani, Chiara Zanoccoli, 2013

Cartogramma 1 Calabria Nord e Silana

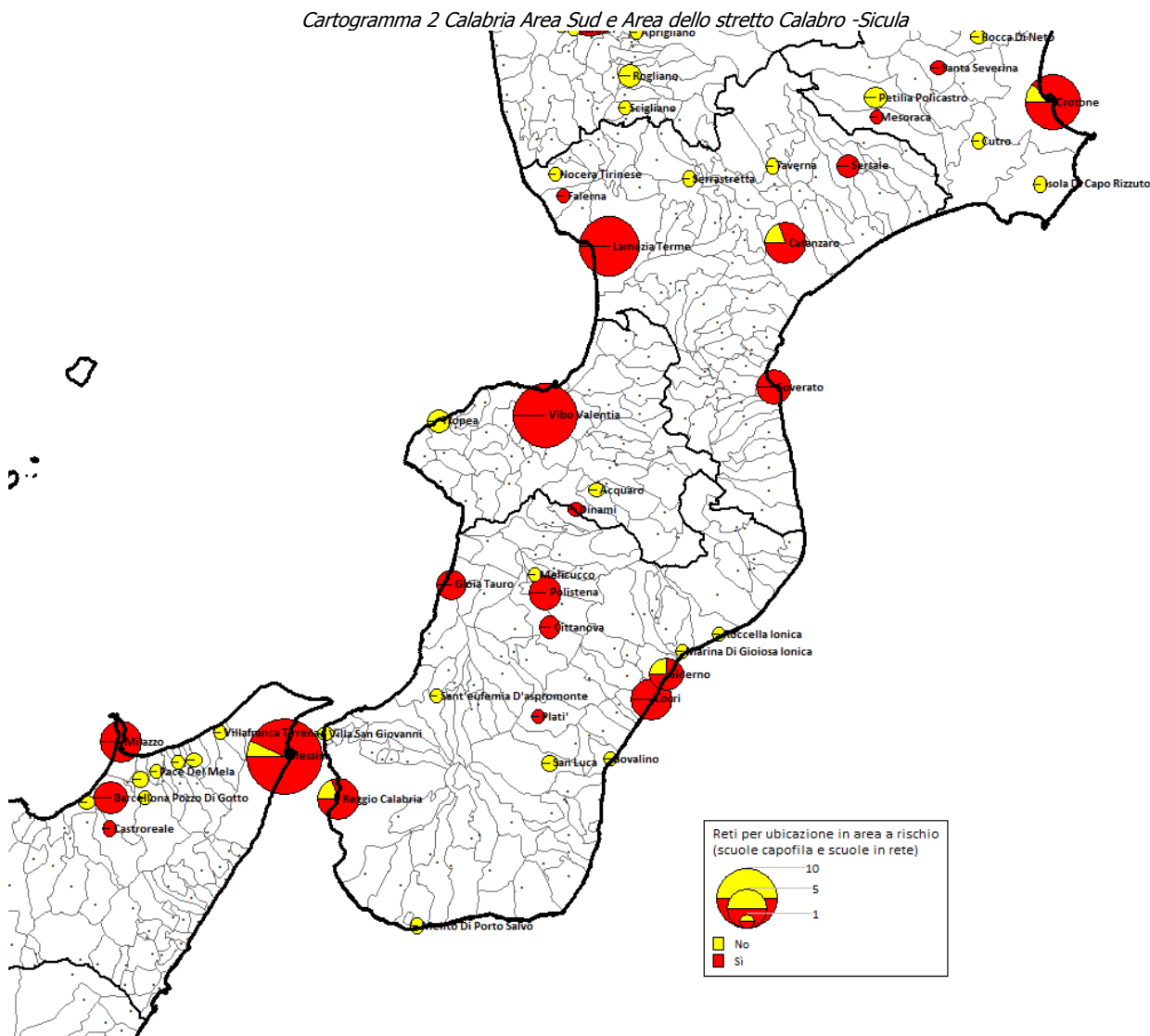


La Calabria evidenzia una configurazione intermedia, caratterizzata da numerose concentrazioni mediamente sviluppate di reti con scuole in Aree a Rischio e una folta presenza di scuole situate al di fuori di specifiche Aree a rischio.

Per quanto riguarda l'area Nord e Silana, va segnalata la presenza piuttosto diffusa di Reti/Scuole nell'area di Rende-Cosenza, Lamezia Terme, Crotone e Catanzaro.

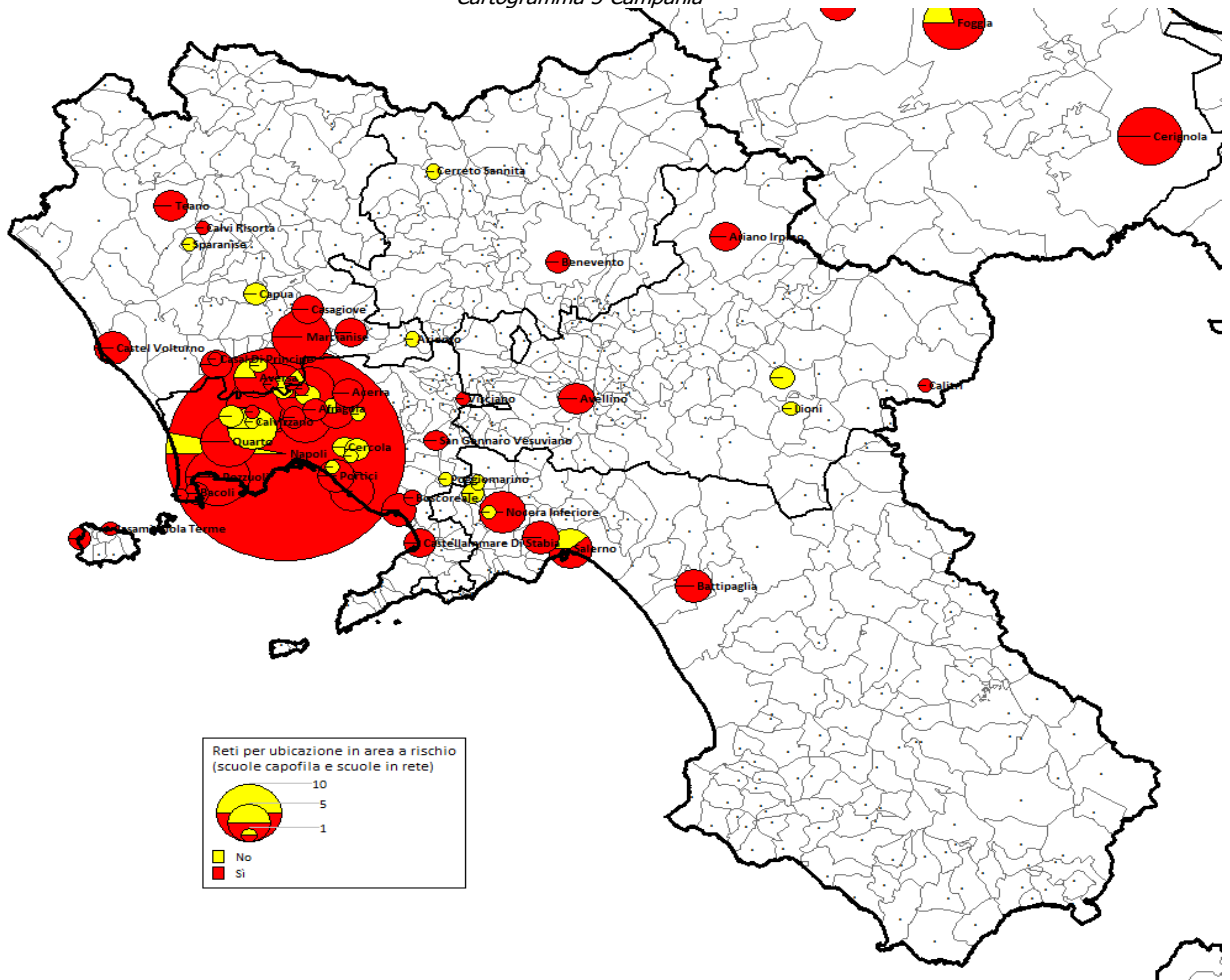
Nell'area sud della Calabria (cfr. Cartogramma 2) troviamo una consistente concentrazione di scuole ubicate in Aree a rischio nelle zone di Vibo Valentia, Siderno, Reggio Calabria. Inoltre, Reti composte esclusivamente da scuole situate in Aree a rischio sono a Polistena, Civitanova, Locri e Gioia Tauro; zone, come è noto, con forti connotazioni di disagio economico sociale ed una significativa presenza della criminalità organizzata.

Cartogramma 2 Calabria Area Sud e Area dello stretto Calabro -Sicula



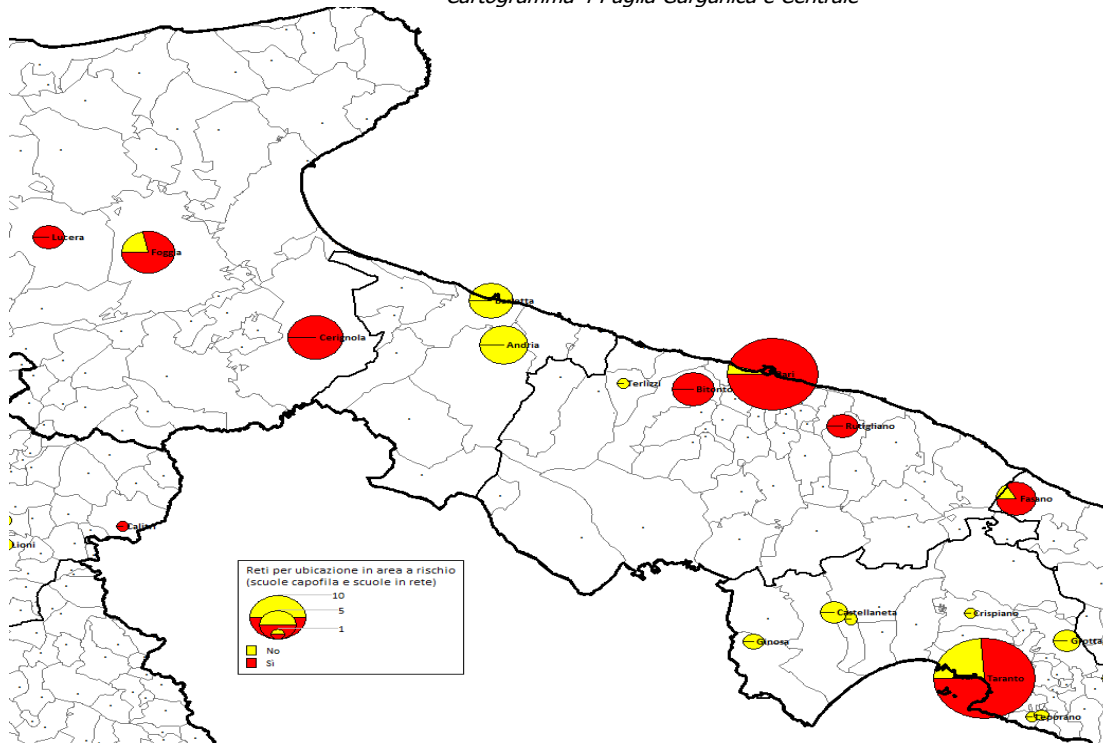
La Campania presenta la caratteristica di uno sbilanciamento più evidente nell'area metropolitana di Napoli, dove si concentrano ingenti risorse ed un numero particolarmente rilevante di scuole/reti. Relativamente poche, in questa regione, le scuole non appartenenti ad Aree a rischio. Altre concentrazioni di Reti, per quanto molto meno incidenti, possono evidenziarsi nell'area di Nocera Inferiore, Battipaglia, Avellino, Salerno. Isolate, seppur rappresentative, le aree di Ariano Irpino, Teano, Benevento. Resta completamente scoperta, dato su cui occorrerebbe una riflessione più ampia, l'area sud della Campania, dove non è presente alcuna Rete.

Cartogramma 3 Campania



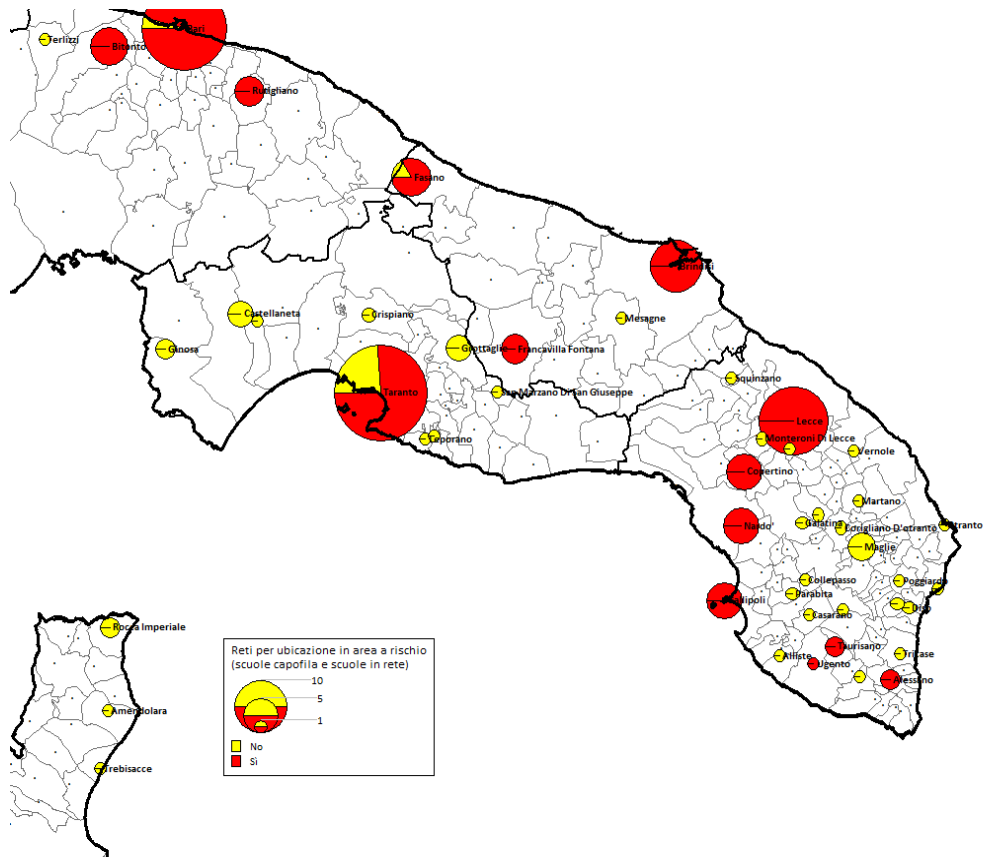
Nella Puglia Garganica e Centrale risultano in grande evidenza le aree di Foggia, Cerignola, Andria, Barletta nonché l'area metropolitana di Bari (cfr. Cartogramma 4).

Cartogramma 4 Puglia Garganica e Centrale



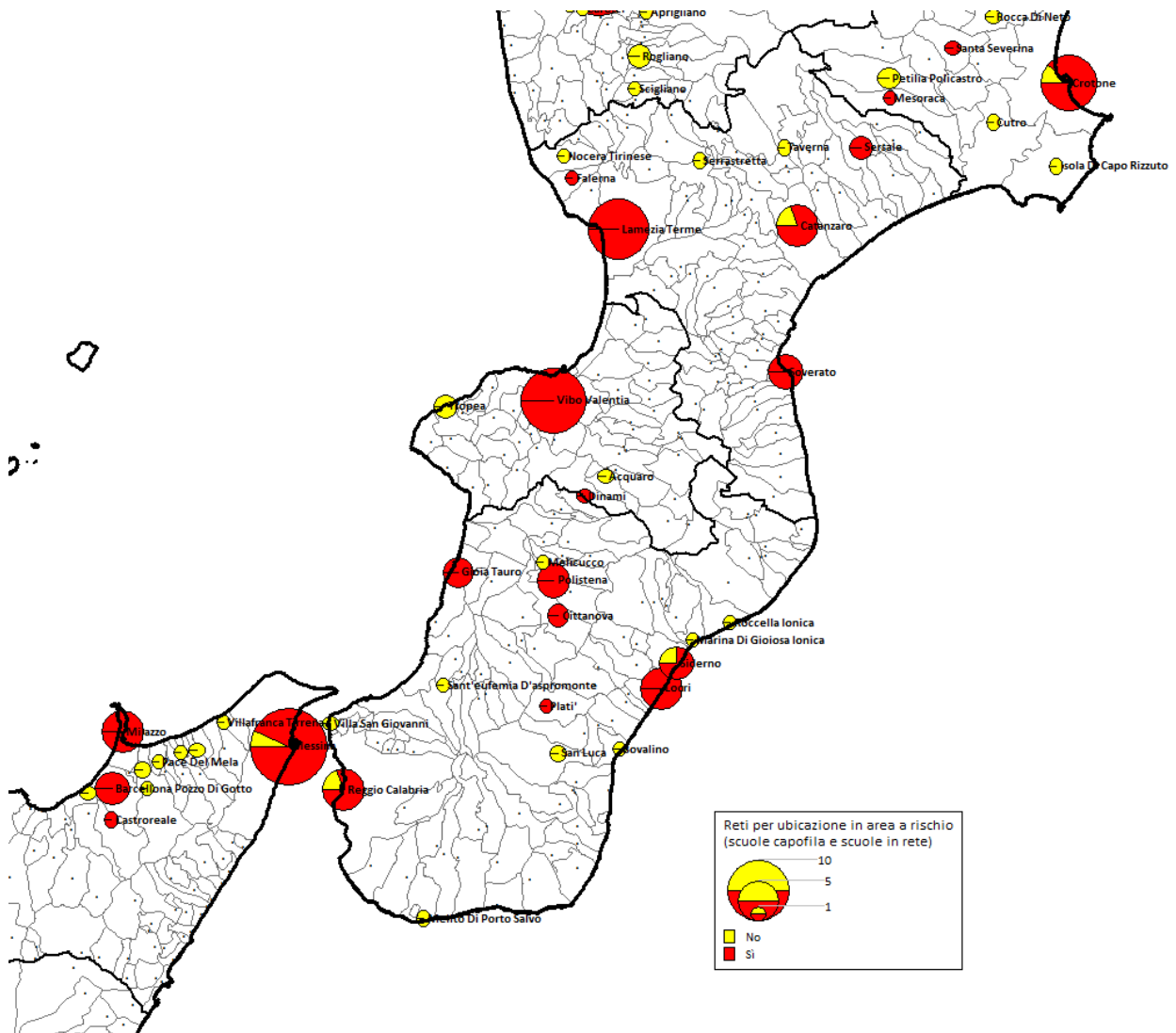
Più densa e diffusa la presenza di Reti nella Puglia Centrale e Ionica, con le aree di Fasano, Brindisi e Lecce (cfr. cartogramma 5). Molte in quest'area le scuole in rete ubicate in Comuni al di fuori delle Aree a rischio. Da considerare, per la sua significatività e ampiezza, l'area urbana di Taranto che, seppur con una presenza consistente di scuole non appartenenti ad Aree a rischio, appare essere popolata da un numero di Reti più consistente della stessa area metropolitana di Bari.

Azione F3. Rapporto di monitoraggio e analisi dei prototipi di intervento territoriale
 Cartogramma 5 Puglia Centrale e Ionica

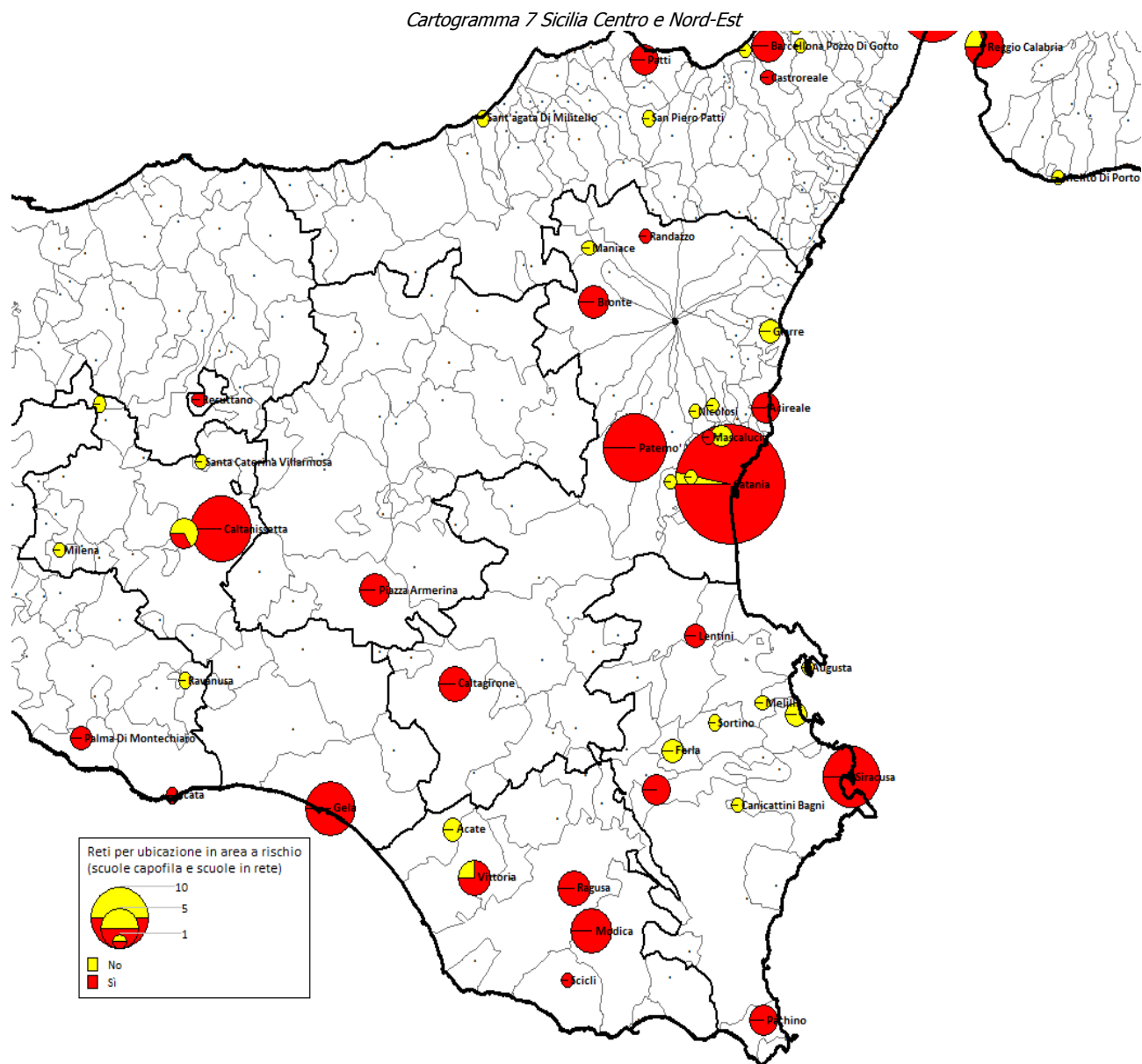


Nel cartogramma 6 è visibile l'area dello stretto di Messina, nella quale è da notare una presenza importante di reti, sia nell'area messinese sia in quelle limitrofe di Milazzo e Barcellona.

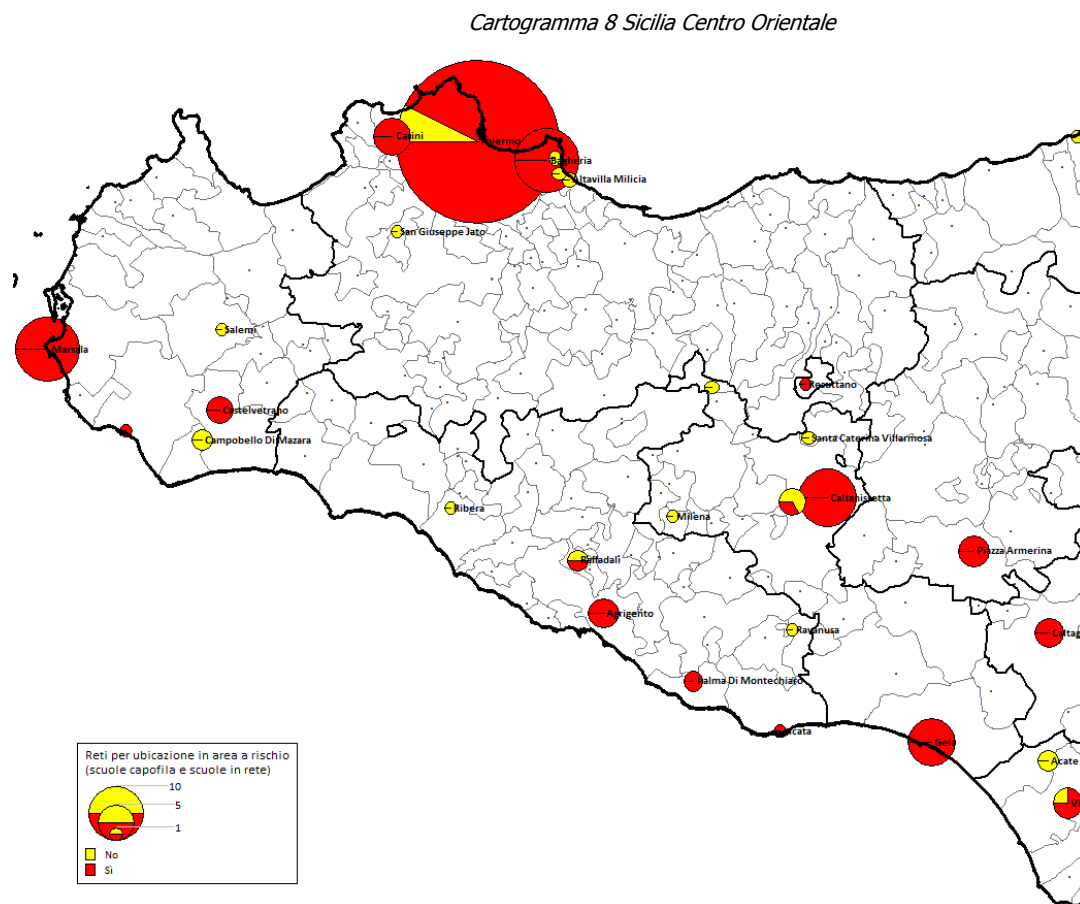
Cartogramma 6 Calabria Area Sud e Area dello stretto Calabro –Sicula



Il Cartogramma 7 si riferisce ad una vastissima area della Sicilia, che evidenzia una distribuzione piuttosto nutrita e diffusa di Reti, per la gran parte situate in Aree a rischio. Spicca l'Area Metropolitana di Catania, con l'area limitrofa di Paternò. Poi Siracusa, Caltanissetta e Gela in posizione significativa, insieme alle aree di Pachino, Modica, Ragusa, Vittoria, Piazza Armerina e Caltagirone, situate in aree interne a forte degrado sociale e urbano.



Nel Cartogramma 8, relativo alla Sicilia Centro Orientale, spiccano l'area Metropolitana di Palermo e l'area di Marsala, a Sud-est dell'isola.



4.1.2. La fase di riprogettazione

La fase di riprogettazione è intervenuta nei mesi di ottobre-novembre 2013; in tale occasione le reti erano chiamate a: rivedere la loro composizione in seguito al dimensionamento scolastico del settembre 2013, rimodulare i percorsi e i moduli della progettazione esecutiva iniziale e a integrare/rivedere gli indicatori di risultato scelti per misurare il miglioramento raggiunto nei percorsi e l'efficacia del prototipo proposto.

Le reti che hanno aderito alla riprogettazione sono 150, il 72,5% delle 207⁵ reti con progetti autorizzati. Nella tabella seguente è riportata la distribuzione delle 150 reti, per tipo di riprogettazione effettuata e per regione. I tre tipi di riprogettazione possibili non erano mutuamente esclusivi e 15 le reti hanno attuato tutti e 3 i tipi di riprogettazione.

⁵ Sono state escluse dal computo le due reti calabre e siciliana con progetti revocati

Tab. 2 Distribuzione delle reti che hanno attuato la riprogettazione per tipo di riprogettazione e per regione

| | Revisione della rete di scuole per dimensionamento | | Rimodulazione dei percorsi/moduli | | Integrazione degli indicatori dei percorsi | | Revisione della rete di scuole per dimensionamento e rimodulazione dei percorsi/moduli | | Revisione della rete di scuole per dimensionamento e integrazione e degli indicatori dei percorsi | | Rimodulazione dei percorsi/moduli e integrazione e degli indicatori | | Tutti e tre i tipi di riprogettazione | | Totale reti che hanno attuato la riprogettazione | % su reti autorizzate |
|---------------|--|-----------------------|-----------------------------------|-----------------------|--|-----------------------|--|-----------------------|---|-----------------------|---|-----------------------|---------------------------------------|-----------------------|--|-----------------------|
| | N. reti | % su reti autorizzate | N. reti | % su reti autorizzate | N. reti | % su reti autorizzate | N. reti | % su reti autorizzate | N. reti | % su reti autorizzate | N. reti | % su reti autorizzate | N. reti | % su reti autorizzate | | |
| Calabria | 0 | 0 | 9 | 28,1 | 1 | 3,1 | 1 | 3,1 | 0 | 0 | 9 | 28,1 | 2 | 6,3 | 22 | 68,8 |
| Campania | 14 | 21,9 | 6 | 9,4 | 1 | 1,6 | 17 | 26,6 | 1 | 1,6 | 3 | 4,7 | 5 | 7,8 | 47 | 73,4 |
| Puglia | 1 | 2,4 | 7 | 16,7 | 0 | 0 | 3 | 7,1 | 2 | 4,8 | 8 | 19,0 | 2 | 4,8 | 23 | 54,8 |
| Sicilia | 12 | 17,4 | 14 | 20,3 | 1 | 1,4 | 11 | 15,9 | 0 | 0 | 14 | 20,3 | 6 | 8,7 | 58 | 84,1 |
| Totale | 27 | 13 | 36 | 17,4 | 3 | 1,4 | 32 | 15,5 | 3 | 1,4 | 34 | 16,4 | 15 | 7,2 | 150 | 72,5 |

Sono soprattutto le reti della regione Calabria che, al di là del dimensionamento scolastico, hanno ritenuto opportuno rivedere la progettazione iniziale dei percorsi e dei moduli.

4.1.3. La partecipazione delle scuole

Nelle 207 reti con progetti autorizzati sono coinvolte un totale di **828** scuole⁶: **207 Capofila** (89 appartenenti al mondo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo, 118 al mondo del secondo ciclo) e **621 scuole in rete** (457 appartenenti alla scuola dell'infanzia e del primo ciclo, 164 al secondo ciclo).

Tab. 3 Distribuzione delle scuole Capofila e delle scuole in rete per ciclo e per regione – dati al 31.12.2014

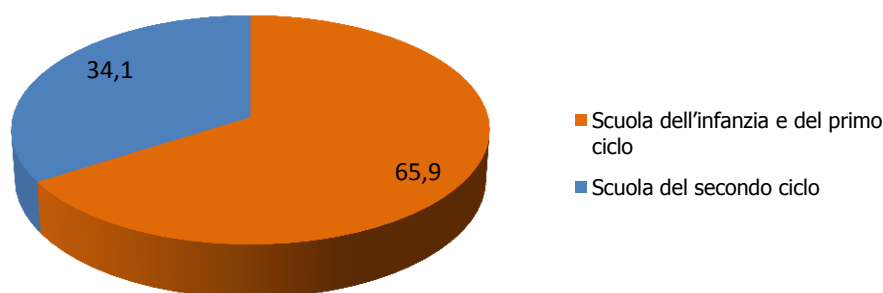
| | Ciclo di istruzione | Scuole Capofila | Scuole in rete | Totale |
|---------------|--|-----------------|----------------|------------|
| Calabria | scuola dell'infanzia e del primo ciclo | 14 | 74 | 88 |
| | scuola del secondo ciclo | 18 | 37 | 55 |
| Campania | scuola dell'infanzia e del primo ciclo | 21 | 141 | 162 |
| | scuola del secondo ciclo | 43 | 32 | 75 |
| Puglia | scuola dell'infanzia e del primo ciclo | 12 | 101 | 113 |
| | scuola del secondo ciclo | 30 | 40 | 70 |
| Sicilia | scuola dell'infanzia e del primo ciclo | 42 | 141 | 183 |
| | scuola del secondo ciclo | 27 | 55 | 82 |
| Totale | | 207 | 621 | 828 |

Considerate complessivamente le **828** scuole si può notare come il **65,9%** delle stesse appartiene alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo.

La predominanza delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo può avere determinato le condizioni per una prevalenza di interventi che hanno previsto anche un'accezione di prevenzione, andando ad agire sui fattori individuali dei bambini e dei ragazzi (aspetti cognitivi, motivazionali, legati alla personalità e al contesto familiare) e sul rendimento scolastico.

⁶ Le scuole sono contate in maniera univoca tenuto conto del fatto che 3 scuole Capofila (2 in Sicilia e 1 in Campania) sono anche scuole in rete e che 11 scuole della rete (2 in Calabria, 4 in Campania, 2 in Puglia e 3 in Sicilia) fanno parte di 2 reti.

Graf. 2 Distribuzione percentuale delle scuole Capofila e delle scuole in rete per ciclo di istruzione – dati al 31.12.2014



Considerato che complessivamente le scuole attive delle quattro regioni, dopo il dimensionamento scolastico del settembre 2014, erano in totale **3.292**, c'è stato un tasso di partecipazione complessivo all'Azione del **25,2%**⁷.

Guardando al tasso di partecipazione per ciclo di istruzione si ha una copertura del **24%**⁸ nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo e del **27,7%**⁹ nel secondo ciclo.

Tab. 4 Tassi di partecipazione regionali – dati al 31.12.2014

| | Tasso di partecipazione scuola dell'infanzia e del primo ciclo | Tasso di partecipazione nel secondo ciclo | Tasso di partecipazione totale |
|----------|--|---|--------------------------------|
| Calabria | 30,2 | 33,3 | 31,4 |
| Campania | 20,5 | 22,2 | 21,0 |
| Puglia | 22,5 | 28,9 | 24,6 |
| Sicilia | 26,4 | 30,1 | 27,5 |

7 Tasso di partecipazione calcolato con: al numeratore le 828 scuole delle 207 reti e al denominatore il totale di scuole attive a settembre 2014 nelle quattro regioni Obiettivo-Convergenza che ammonta a 3.292.

8 Tasso di partecipazione calcolato con: al numeratore le 546 scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione che partecipano all'azione e al denominatore le 2.275 scuole attive nelle quattro regioni Obiettivo-Convergenza del primo ciclo di istruzione compresi i CTP

9 Tasso di partecipazione calcolato con: al numeratore le 282 scuole del secondo ciclo di istruzione che partecipano all'azione e al denominatore le 1.017 scuole attive nelle quattro regioni Obiettivo-Convergenza del secondo ciclo di istruzione

4.1.4. I partner che hanno partecipato all'Azione in accordo di partenariato con le scuole

Degli **810** soggetti del territorio che sono stati coinvolti nelle reti dell'Azione F3 tramite un accordo di partenariato, **165** sono enti pubblici, **621** soggetti non profit e **24¹⁰** non sono appartenenti a queste due categorie

Si evidenzia una forte incidenza del vasto e variegato mondo delle associazioni territoriali (riconosciute e non) che hanno svolto, in questi anni, attività coerenti con i temi del disagio giovanile e della dispersione scolastica e che hanno acquisito competenze riconoscibili e utilizzabili all'interno delle reti. Questa presenza ha dato un *imprinting* alla progettualità delle reti a partire dalle culture organizzative e dalle culture pregresse di tali associazioni: doposcuola, studio assistito, interventi sul disagio delle famiglie e sulla microcriminalità minorile.

La presenza limitata di enti pubblici può forse essere interpretata come indicatore di una scarsa presa del tema della dispersione scolastica a livello progettuale in un contesto più istituzionale. Non bisogna d'altra parte dimenticare che a questi soggetti, come a tutti gli altri partner di rete, veniva richiesto un impegno che talvolta si presentava gravoso, sia per la durata temporale - almeno due anni - sia per il tipo di attività richieste ai membri del Gruppo di Direzione e coordinamento della Rete, ossia sovrintendere al contributo dei diversi partner, monitorare l'efficacia degli interventi, il raggiungimento degli obiettivi prefissati e la definizione del prototipo.

La partecipazione degli Enti Pubblici e Enti non profit alle reti F3 inoltre rispecchia le indicazioni date nella circolare istitutiva dell'Azione, in cui si auspicava primariamente il coinvolgimento non solo della scuola e delle famiglie, ma anche di agenzie educative e di soggetti produttivi presenti sui territori di riferimento, specialmente quelli operanti nell'ambito della formazione professionale, dell'educazione non formale, dell'educazione alla cittadinanza, alla cultura della legalità e dell'educazione ambientale¹¹.

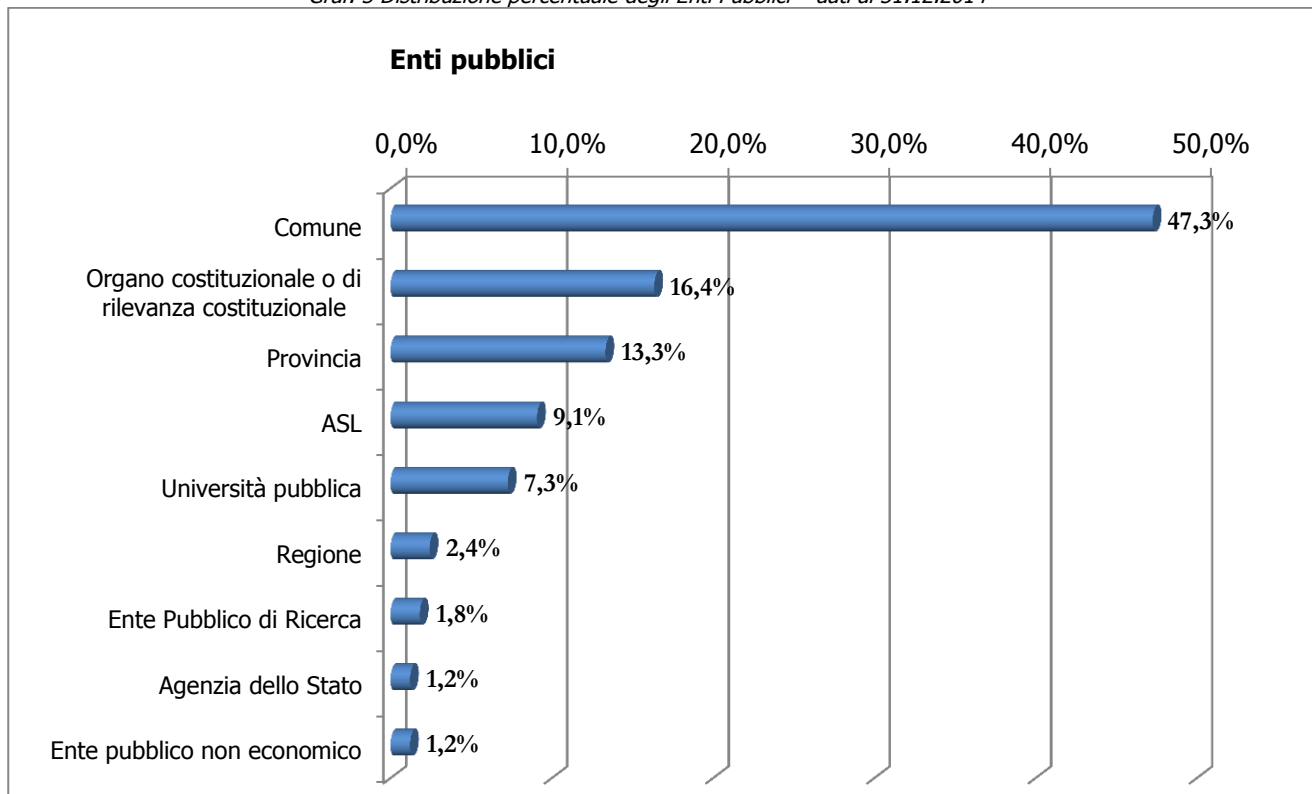
Queste indicazioni sono state determinanti per la scelta dei soggetti di rete, in particolare dei soggetti partner che, sia nel momento della presentazione delle candidature da parte delle scuole capofila, sia successivamente e cioè nel momento della presentazione della progettazione esecutiva e della

¹⁰ Si tratta per la quasi totalità di società cooperative, ma non di tipo sociale

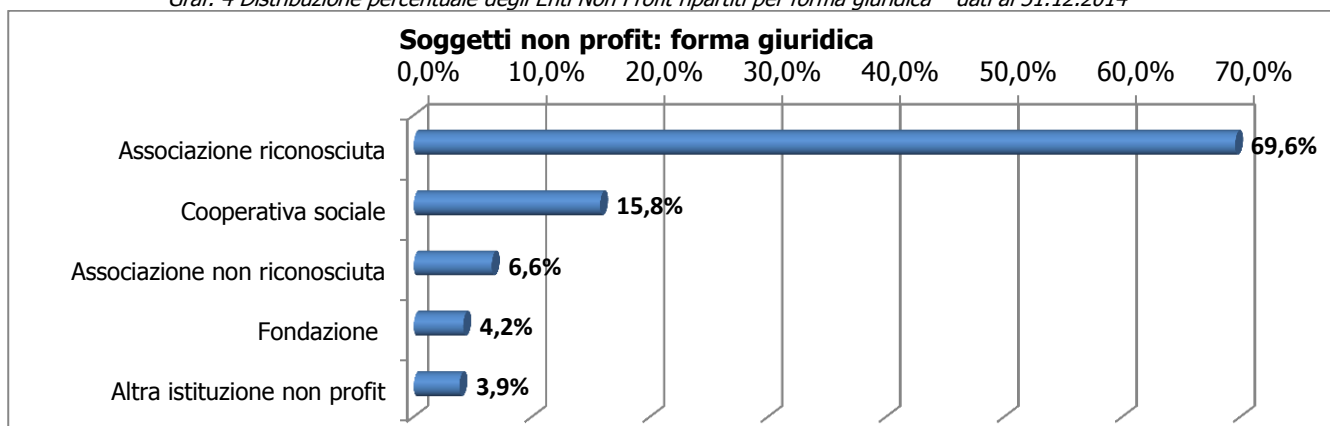
¹¹ Nella Circolare 11666 si specificava che per presentare la candidatura la scuola capofila avrebbe dovuto costituire un partenariato formale con almeno altri due istituti scolastici, di cui uno appartenente alle aree di esclusione sociale e culturale, e con "altri soggetti del territorio a carattere privato, ma esclusivamente ONLUS, o pubblico, che abbiano esperienze di contrasto alla dispersione e al disagio giovanile e di impegno per l'inclusione sociale nei comuni individuati (Allegato 1 "Elenco delle aree, dei Comuni e delle zone urbane") nonché di collaborazione in rete con scuole e altri attori sociali del territorio". Cfr Circolare 11666 del 31 luglio 2012, par. 3.1.1. Presentazione della candidatura

formalizzazione degli accordi di partenariato, ha visto una netta prevalenza di soggetti privati appartenenti al settore non profit rispetto a quelli pubblici.

Graf. 3 Distribuzione percentuale degli Enti Pubblici – dati al 31.12.2014



Graf. 4 Distribuzione percentuale degli Enti Non Profit ripartiti per forma giuridica – dati al 31.12.2014



Una lettura dei prototipi di intervento territoriale prodotti dalle reti F3 ha permesso di integrare i dati e di individuare le caratteristiche qualitative dei partenariati, andando ad indagare il contributo dato dai diversi enti nelle fasi di progettazione, coordinamento e realizzazione delle attività.

La partecipazione degli **enti pubblici** è stata per buona parte costituita da Enti Locali quali Comuni (78) e Province. La presenza dei Comuni è stata importante per supportare i progetti sia nelle fasi di

avvio, attraverso l'organizzazione di iniziative di pubblicizzazione delle attività e di individuazione dei destinatari, sia nelle fasi conclusive, in cui sono stati realizzati manifestazioni e convegni per la diffusione dei risultati. In queste occasioni il contributo dei Comuni ha riguardato sia la partecipazione agli eventi dei referenti dell'ente sia la messa a disposizione di strumenti, strutture (sala conferenza, teatro, parco) e locali di rappresentanza in cui svolgere le iniziative.

Spesso i Comuni hanno messo a disposizione mezzi di trasporto per garantire la partecipazione degli allievi e dei giovani destinatari degli interventi e strutture specifiche per la realizzazione delle attività didattiche, come strutture sportive, spazi di aggregazione sociale e di promozione culturale. In alcuni casi hanno contribuito alla progettazione dei moduli formativi, grazie al supporto di personale appartenente a specifici settori o uffici. E' il caso ad esempio di un Comune della Calabria che, attraverso il coinvolgimento del Settore Ambiente, particolarmente impegnato nelle politiche ambientali e territoriali e nella raccolta differenziata dei rifiuti, ha potuto contribuire alla progettazione di un intero percorso progettuale. Oppure di uno della Sicilia il cui rappresentante, *“pedagogista operante in equipe psico-sociopedagogica, ha collaborato alle scelte progettuali”*.

Molto spesso però il rapporto tra questo ente locale e il resto della rete si è rivelato critico: in almeno 15 casi le scuole capofila hanno segnalato una partecipazione sporadica e passiva soprattutto durante le fasi di realizzazione del progetto e la mancanza di supporto, sia logistico che economico, per la realizzazione delle attività.

Significativa è stata la partecipazione degli Organi costituzionali o di rilevanza costituzionale (Totale 27) tra cui il Tribunale dei minori, case circondariali, commissariati, questure e prefetture. In questo caso il contributo principale ha riguardato la partecipazione alla progettazione di percorsi di seconda opportunità all'interno delle scuole carcerarie, oppure di analoghe iniziative per destinatari drop out. In altri casi questi enti hanno messo a disposizione il know-how del proprio personale, fornendo operatori che hanno ricoperto il ruolo di esperti nella realizzazione dei moduli formativi. In generale l'apporto di questo tipo di enti è stato riconosciuto come estremamente positivo. Solo una rete della Puglia si è espressa in maniera del tutto differente, mettendo in evidenza che *“le risorse umane impegnate, per quanto di elevata professionalità, si sono dimostrate scarsamente pronte ad affrontare un gruppo di allievi “difficili”. È eclatante il caso degli psicologi del Tribunale dei Minori, che lavorano con un target svantaggiato, ma la cui esperienza consente loro di gestire il rapporto uno a uno e non una relazione di tipo uno a molti, che solo chi è in possesso di una metodologia didattica attuale, di competenze adeguate alla gestione dei gruppi, può stabilire con l'utenza richiesta dall' azione F3”*.

Le reti hanno generalmente reputato come positivo il rapporto di collaborazione con le Aziende ASL. In due casi è stato segnalato l'apporto positivo di una ASL della Campania, il cui referente (una

psicopedagoga) ha operato come elemento di raccordo tra i diversi Enti componenti la rete, le scuole e le famiglie ed è stata fondamentale per la presa in carico degli alunni con bisogni educativi speciali (BES). Inoltre il contributo del Servizio di Neuropsichiatria infantile ha consentito ai docenti di avvicinarsi alla conoscenza del Modello ICF¹².

Un'altra rete della stessa regione sottolinea il fatto che gli esperti appartenenti alla ASL *“hanno portato nella rete competenze in materia di educazione alla cura della persona, alla salute e all'alimentazione, realizzando corsi specifici per alunni e docenti su problemi ormai largamente diffusi tra i più giovani (es: bulimia, anoressia)”*.

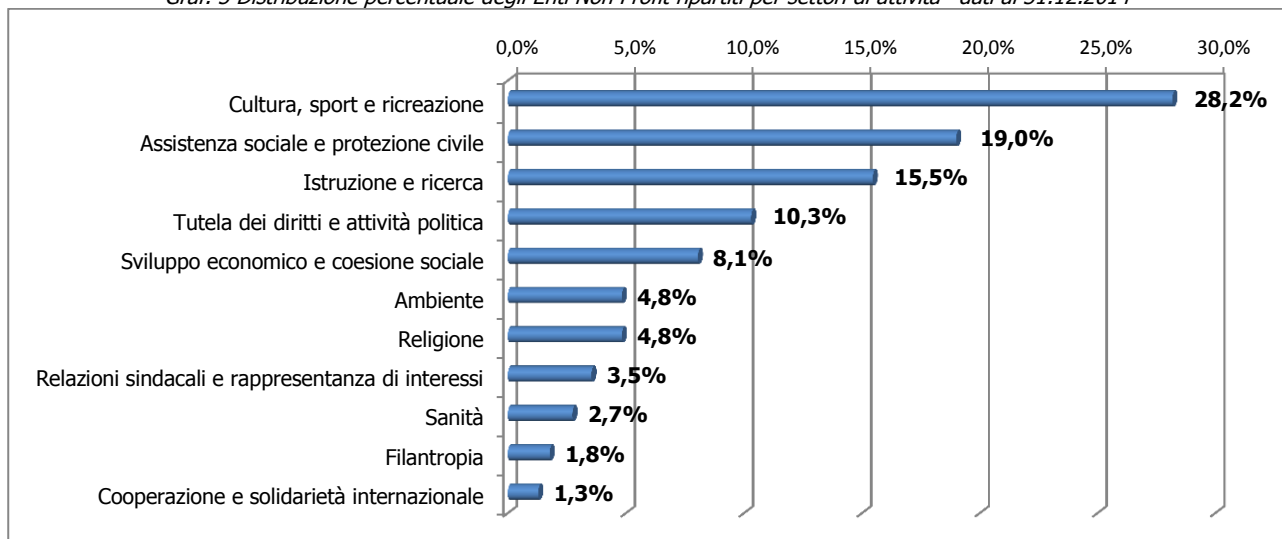
Il contributo dato alle reti F3 da parte dell'Università è stato ritenuto importante sia per la progettazione, sia per la realizzazione dei vari moduli formativi e di accompagnamento. Le Università hanno messo a disposizione esperti, laboratori e strutture per lo svolgimento dei moduli destinati ad allievi, giovani, ma anche al personale docente e supporto esperto per la predisposizione e la messa a punto di strumenti per l'osservazione e la valutazione dei processi formativi.

Fra i soggetti non profit, il contributo maggiore è stato dato dalle Associazioni (473), operanti in diversi settori quali attività ricreative e di socializzazione (65), servizi di tutela e protezione dei diritti (58), servizi di assistenza sociale (54), attività culturali (49) e sportive (51), ma anche istruzione (44 istruzione professionale e degli adulti, 32 istruzione primaria e secondaria) e protezione dell'ambiente (23). La maggior parte delle associazioni in rete è costituita da Associazioni riconosciute, alcune delle quali con rilevanza nazionale. In ben 29 reti sono state coinvolte associazioni appartenenti al coordinamento di "Libera. Associazioni, nomi e numeri contro le mafie". Altre partecipazioni su più reti sono state da parte di "Legambiente"(10 casi) e di due associazioni operanti nell'ambito della formazione dei docenti e del personale della scuola: Proteo Fare Sapere, coinvolta in 12 reti, e Confao in 8.

Seguono le Cooperative sociali (98 partecipazioni, la maggior parte delle quali operanti nei servizi di assistenza sociale, seguite da quelle che si occupano di formazione professionale e inserimento lavorativo).

¹²L'ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*) è la classificazione del funzionamento, disabilità e della salute, promossa dall'Organizzazione mondiale della sanità (OMS).

Graf. 5 Distribuzione percentuale degli Enti Non Profit ripartiti per settori di attività– dati al 31.12.2014



Tab. 5 - oggetti non profit per ambiti di attività – dati al 31.12.2014

| Campo di attività non profit | n | % |
|---|------------|---------------|
| addestramento, avviamento professionale e inserimento lavorativo | 29 | 4,7% |
| altri servizi sanitari | 17 | 2,7% |
| attività culturali e artistiche | 55 | 8,9% |
| attività di religione e culto | 30 | 4,8% |
| attività per il sostegno economico e umanitario all'estero | 8 | 1,3% |
| attività ricreative e di socializzazione | 69 | 11,1% |
| attività sportive | 51 | 8,2% |
| erogazione di contributi filantropici | 3 | 0,5% |
| istruzione primaria e secondaria | 42 | 6,8% |
| istruzione professionale e degli adulti | 48 | 7,7% |
| istruzione universitaria | 1 | 0,2% |
| promozione del volontariato | 8 | 1,3% |
| promozione dello sviluppo economico e coesione sociale della collettività | 21 | 3,4% |
| protezione degli animali | 4 | 0,6% |
| protezione dell'ambiente | 26 | 4,2% |
| ricerca | 5 | 0,8% |
| servizi di assistenza nelle emergenze | 5 | 0,8% |
| servizi di assistenza sociale | 113 | 18,2% |
| servizi di tutela e protezione dei diritti | 64 | 10,3% |
| tutela e promozione degli interessi degli imprenditori e dei professionisti | 18 | 2,9% |
| tutela e promozione degli interessi dei lavoratori | 4 | 0,6% |
| Totale | 621 | 100,0% |

Senza entrare nel merito della classificazione giuridica dell'ente non profit, ma badando solo al settore di attività, si osserva che la maggior parte dei soggetti (175, pari al 28% del totale) opera nel settore della Cultura, sport e ricreazione, equamente distribuiti tra attività ricreative e di socializzazione, attività culturali e artistiche, attività sportive, seguiti da quelli appartenenti al settore dell'Assistenza sociale e protezione civile (118), perlopiù operanti nei servizi di assistenza sociale (114).

Dalla lettura dei prototipi si evince che il contributo dato alle reti da parte degli enti non profit è stato fondamentale per la buona riuscita dei progetti. La collaborazione ha positivamente influito nelle fasi di realizzazione del progetto, garantendo la presenza di operatori esperti e capaci di coinvolgere i ragazzi attraverso modalità formative maggiormente partecipative e accattivanti rispetto a quelle proposte dalla scuola durante le ore di attività curricolare. Questo si è tradotto in una grande partecipazione degli allievi, soprattutto ai moduli di tipo pratico quali laboratori, esperienza presso aziende o presso artigiani, realizzazione di prodotti e attività sportive.

Questi alcuni passaggi su questo punto nei format di prototipo.

Azione F3. Rapporto di monitoraggio e analisi dei prototipi di intervento territoriale

“I partner della rete hanno contribuito al successo del progetto fornendo innanzitutto le risorse umane che, con le loro accertate competenze e professionalità hanno potuto incidere in maniera rilevante nelle attività programmate, gli esperti forniti poi hanno fatto da ponte tra le scuole e le associazioni favorendo la conoscenza del territorio e del target.”

“La collaborazione più efficace si è realizzata, in prevalenza, con le Associazioni di natura ludico-sportiva, che hanno visto una frequenza globalmente più costante e regolare degli alunni”.

“I partner esterni, costituiti da organizzazioni prevalentemente giovanili, hanno contribuito positivamente portando una ventata di novità nel modus operandi delle scuole. Hanno gestito egregiamente i moduli a loro affidati riuscendo a coinvolgere gli alunni al raggiungimento degli obiettivi fissati”.

“L' associazione “Olympic Nuoto” ha messo a disposizione degli utenti l' intera sua struttura nei mesi estivi consentendo agli alunni coinvolti - e in particolare ai soggetti disabili – la pratica di uno sport ritenuto tradizionalmente elitario con la presenza costante e il supporto di eccellenti istruttori. Particolarmente soddisfacente è risultata altresì la collaborazione con l' associazione sportiva “Circolo Tennis Chiaiano” che ha messo a disposizione i migliori maestri: M. C., campione nazionale e protagonista dei principali tornei internazionali (Wimbledon, New York, Australia, Parigi), i Maestri G. e G. C., rispettivamente campioni nazionale e regionale della disciplina. Particolare menzione va fatta inoltre della presenza del Maestro N., campione di Tennis in carrozzina”.

“Un ente partner ha offerto la sua assidua collaborazione attraverso l' individuazione di due professionisti nell' educazione motoria che con la loro azione hanno portato metodi innovativi per quanto riguarda la didattica e il coinvolgimento dei bambini della scuola primaria in attività spesso trascurate nella didattica curricolare”.

La partecipazione degli esperti provenienti dagli enti della rete è stata rilevante per la realizzazione dei moduli di orientamento e di accoglienza. Gli esperti psicologi e quelli provenienti da associazioni o agenzie formative operanti nell'ambito della formazione sono stati coinvolti nella progettazione e nella realizzazione dei moduli di accoglienza e di orientamento degli allievi, oppure nella realizzazione dei moduli destinati ai target strumentali come genitori e docenti.

“[...] è stata positiva per il buon andamento dell' intero progetto, particolarmente soddisfacente per il modulo di formazione docenti, per quello di sostegno alla genitorialità e per quello dell' Accoglienza improntato sulla “Relazione”

“Le Associazioni del privato sociale hanno avuto grande rilevanza in tutto il progetto perché a loro sono stati affidati i moduli più delicati dal punto di vista della relazionalità con alunni, docenti e genitori che sono stati, di fatto, i fattori chiave di questo percorso progettuale”.

“La presenza degli Enti partner è stata decisiva nella progettazione e gestione delle attività di Accoglienza e di quelle destinate ai genitori. Nelle loro associazioni sono state selezionate, infatti, specifiche professionalità, quali assistenti sociali e psicologi, in grado di progettare percorsi capaci di favorire la consapevolezza delle proprie capacità, sia di apprendimento che genitoriali”.

Importante è stata anche la partecipazione alle attività di **progettazione**, che ha portato talvolta ad una migliore rispondenza dell'impianto teorico generale e ad una migliore strutturazione dei percorsi e dei moduli.

“Tutti gli attori, già operanti nel territorio e collaborativi tra di loro in tempi precedenti all'inizio del Progetto con le Scuole in Rete, [...] in una ricerca di linguaggi comuni, i partner di Rete, con storie locali diverse (Associazioni no-profit e Scuole) hanno cercato di dare una impostazione pedagogica e filosofica su uno sfondo integratore e condiviso alla prevenzione di forme di disagio esistenziale e di dispersione scolastica, per non produrre smagliamenti del reticolo sociale ma creare relazioni significativi per intervenire a livello locale”.

“La collaborazione con i soggetti partner si è rivelata utile e importante in quanto i soggetti provenienti dal privato sociale hanno dato indicazioni e suggerimenti derivanti dalle esperienze pregresse, in particolare sulla didattica laboratoriale che associata al ruolo del tutor che già in possesso di competenze didattiche e dell'esperto con competenze di problematiche sociali ha contribuito a rendere più efficaci le azioni di coinvolgimento per gli alunni che presentavano difficoltà di rendimento scolastico, di partecipazione al dialogo educativo e quindi di potenziali abbandoni scolastici”.

“Le Operatrici psico-pedagogiche di territorio hanno fornito il loro valido supporto sia nella fase di progettazione sia in itinere nella individuazione di azioni ed attività svolte a prevenire e ridurre il disagio scolastico e l'insuccesso formativo e quindi a lavorare all'unisono con il Gruppo, tutor ed esperti per il pieno raggiungimento degli obiettivi prefissati”.

Un apporto importante è stato infine dato al coordinamento tra i diversi soggetti della rete e allo sviluppo e consolidamento delle relazioni con il territorio, in cui ha sicuramente contribuito il modus operandi di questo tipo di soggetto nello svolgimento delle proprie attività istituzionali.

4.2. Gli operatori

di Patrizia Lotti

Nei progetti F3 agli operatori era demandata la messa in pratica delle attività previste nei vari moduli ai quali erano stati iscritti e nei quali hanno partecipato gli studenti, ma anche i target strumentali (genitori e personale scolastico o della rete). Operatori sono quindi i tutor e gli esperti. A questi sono da aggiungere gli studenti operatori della formazione fra pari e quindi documentati per la loro presenza nel sistema GPU, ma non in quanto destinatari degli interventi e per questo non contemplati nella misurazione degli indicatori di risultato. Questi studenti sono stati presenti con i coetanei destinatari degli interventi svolgendo quindi il ruolo di peer educator.

4.2.1 Tutor ed esperti

I veri e propri operatori dei progetti F3 sono coloro che hanno realizzato gli interventi programmati, attraverso le attività dei vari moduli programmati all'interno dei percorsi. Sono docenti, ma anche professionisti esterni al sistema scolastico, impiegati nell'attuazione dei progetti perché legati alle scuole o agli enti partner della rete di progetto o perché selezionati tramite bandi specifici.

In totale sono stati coinvolti **11.279** operatori, ognuno dei quali può avere svolto attività in più moduli di uno stesso progetto, ma anche in moduli di progetti diversi e assumendo anche ruoli diversi, quali esperto, tutor, tutor aziendale o operatore di azioni di accompagnamento. D'altra parte in ogni modulo possono essere stati coinvolti anche più operatori.

Tranne 7.081 operatori, che hanno prestato servizio in un solo modulo, 4.148 sono stati presenti in un numero di moduli compreso fra i 2 e i 9 con una media di 5,5 moduli per ciascun operatore, 43 operatori sono stati impiegati in un numero di moduli compreso fra i 10 e i 20 con una media di 13,5 ciascuno e 7 hanno operato in un numero fra i 20 e i 46 moduli con una media di 31,6 ciascuno.

D'altra parte in ogni modulo può essere stato impiegato più di un operatore; infatti solo in 425 moduli ha prestato servizio un solo operatore, mentre in ben 4.036 moduli, pari al 56%, sono stati presenti 2 operatori, in 2.732 moduli un numero compreso fra i 3 e i 10 operatori con una media di 6,5 e in 18 moduli una quantità fra gli 11 e i 30 operatori con una media di 16,5.

La presenza di un singolo operatore in molti moduli in realtà può essere distribuita su più progetti, come è il caso dell'operatore impiegato in 46 moduli in qualità di esperto dell'ente partner La Sapienza.

In questo, come in altri casi in cui un singolo operatore risulta presente nella maggior parte dei moduli del progetto sono state fatte delle azioni di accompagnamento in quello che era stato progettato come un processo di cambiamento del sistema. Ci sono anche casi nei quali i singoli operatori sono impiegati sono in pochi moduli dello stesso progetto, ma più di loro fanno parte dell'associazione partner¹.

Invece la presenza di più operatori nel singolo modulo può significare una suddivisione delle ore di tutoraggio o di didattica fra più persone, ma non solo; è il caso ad esempio del modulo che conta 30 operatori, in quanto tutor aziendali di altrettanti contesti lavorativi coinvolti in un modulo di “esperienza presso aziende”.

¹ Anche nel caso del progetto “Una comunità educante per la rinascita della locride”, uno dei dieci studi di caso realizzati dal Gruppo di Lavoro INDIRE, gli operatori dell'associazione Civitas Solis sono stati presenti in quasi tutti i moduli realizzati, sia in quelli di attività extrascolastica che nei successivi di reintegrazione nel sistema scolastico, perché rispondevano all'idea di progetto di riprendere in carico i ragazzi in difficoltà e quindi riaccompagnarli nelle attività ordinarie.

Tab. 1 . Distribuzione dei moduli fra gli operatori²

| | Numero operatori | Numero di moduli |
|---------------|------------------|------------------|
| | 7.081 | 1 |
| | 2.516 | 2 |
| | 837 | 3 |
| | 428 | 4 |
| | 165 | 5 |
| | 94 | 6 |
| | 55 | 7 |
| | 35 | 8 |
| | 18 | 9 |
| | 23 | 10 |
| | 7 | 11 |
| | 2 | 12 |
| | 5 | 13 |
| | 1 | 14 |
| | 2 | 15 |
| | 1 | 16 |
| | 2 | 17 |
| | 1 | 22 |
| | 1 | 29 |
| | 2 | 30 |
| | 2 | 31 |
| | 1 | 46 |
| totale | 11.279 | |

² Nella tabella non viene dato il numero totale dei moduli perché risulterebbe fuorviante, dato che la somma della colonna specifica dovrebbe essere moltiplicata per la colonna relativa agli operatori, ma dato che nel singolo modulo potevano essere impiegati più operatori il prodotto sarebbe esponenzialmente più alto e d'altra parte non risulterebbe comprensibile la relazione con il numero effettivo di moduli realizzati.

Tab. 2 - Distribuzione degli operatori nei moduli

| | Moduli | Numero di operatori |
|---------------|-------------|---------------------|
| | 425 | 1 |
| | 4.036 | 2 |
| | 1.527 | 3 |
| | 600 | 4 |
| | 304 | 5 |
| | 137 | 6 |
| | 75 | 7 |
| | 48 | 8 |
| | 29 | 9 |
| | 12 | 10 |
| | 7 | 11 |
| | 4 | 12 |
| | 3 | 13 |
| | 2 | 14 |
| | 1 | 19 |
| | 1 | 30 |
| Totale | 7211 | |

La maggioranza degli operatori è stato coinvolto in un unico progetto e i pochi casi di operatori impiegati in più progetti (5, 6 o 7) sono stati selezionati tramite un bando in qualità di psicologi o esperti in campo artistico e dello spettacolo.

Tab. 3 - Distribuzione degli operatori nei progetti

| Operatori | Numero progetti |
|-----------|-----------------|
| 10.923 | 1 |
| 302 | 2 |
| 32 | 3 |
| 17 | 4 |
| 3 | 5 |
| 1 | 6 |
| 1 | 7 |

I progetti F3 hanno sempre previsto la realizzazione di più percorsi, ognuno dei quali suddiviso in uno o più moduli. Al target prioritario del progetto poteva essere indirizzato da un solo modulo a tutti quelli presenti in un percorso; per questo è utile rilevare anche la distribuzione degli operatori nei percorsi.

Il numero minimo di operatori coinvolti in un percorso è stato 2 e ciò è accaduto in 27 percorsi su 1511 (1,8%), in un numero di percorsi di poco inferiore (25) sono stati impiegati fra i 31 e i 52 operatori con una media di 38,5. Nella maggioranza dei percorsi sono stati previsti un numero di operatori fra i 2 e i 10, con una media di 6 operatori per percorso.

Tab. 4 - Distribuzione degli operatori nei percorsi

| Numero percorsi | Numero operatori | Media operatori |
|-----------------|------------------|-----------------|
| 1045 | da 2 a 10 | 6 |
| 346 | da 11 a 20 | 15,5 |
| 95 | da 21 a 30 | 25,5 |
| 25 | da 31 a 52 | 38,5 |

All'interno di uno stesso percorso il singolo operatore può essere stato presente in uno o in più moduli. In 1.476 casi il singolo operatore ha prestato servizio in un solo modulo del percorso, mentre in 2 casi l'operatore risulta presente in 14 e in 15 moduli di uno stesso percorso.

Dato che gli studenti potevano partecipare anche a tutti i moduli di un percorso, la realizzazione delle attività in essi prevista da parte di più operatori può avere parcellizzato le relazioni, replicando nell'intervento la razionalità della scuola curricolare, solitamente disorientante per i ragazzi difficili. Al contrario, la presenza di uno stesso operatore in più moduli dello stesso percorso può avere contribuito a dare il senso di continuità all'intervento F3.

Tab. 5 - Presenza dell'operatore nel percorso³

| Operatori | Presenze nel percorso |
|-----------|-----------------------|
| 1476 | 1 |
| 958 | 2 |
| 310 | 3 |
| 108 | 4 |
| 39 | 5 |
| 18 | 6 |
| 9 | 7 |
| 4 | 8 |
| 2 | 9 |
| 4 | 10 |
| 1 | 14 |
| 1 | 15 |

Ogni operatore presente in più moduli anche di uno stesso percorso o di percorsi diversi, come di uno stesso progetto o di uno diverso, può avere ricoperto più ruoli fra tutor, esperto, tutor aziendale o operatore di azioni di accompagnamento. Non tutti gli operatori associati ai moduli però hanno svolto delle ore di tutoraggio o di docenza; infatti 796 operatori risultano non avere svolto ore di attività documentata. Il totale delle ore di attività documentate è: 393.009 per il tutoraggio e 211.980,96 per la didattica. 4.398 operatori hanno svolto solo attività documentata come tutoraggio e 4932 solo attività documentata come didattica, invece 1.159 hanno documentato sia attività di tutoraggio che di docenza.

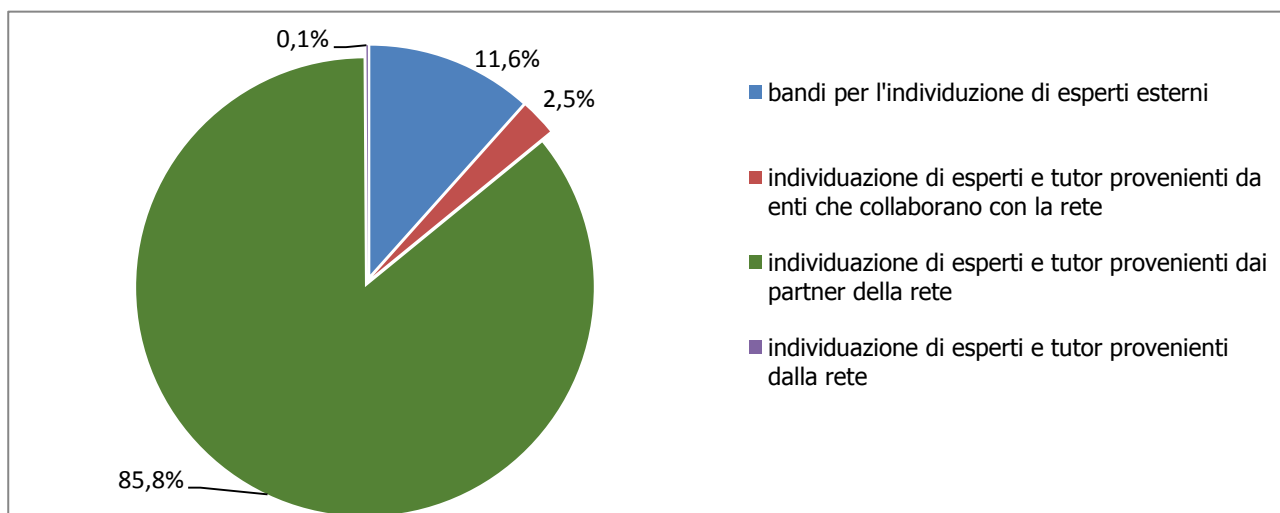
Tab. 6 - Ore di tutoraggio per operatore e Ore di didattica per operatore

| Ore di tutoraggio per operatore | | Ore di didattica per operatore | |
|---------------------------------|--------------|--------------------------------|----------------|
| n. operatori | Ore | n. operatori | Ore |
| 323 | da 1 a 10 | 743 | da 0,5 a 10 |
| 1512 | da 10,5 a 20 | 1481 | da 11 a 20 |
| 1351 | da 20,5 a 30 | 1189 | da 20,5 a 30 |
| 882 | da 30,5 a 40 | 836 | da 30,5 a 40 |
| 633 | da 41 a 50 | 545 | da 41 a 50 |
| 336 | da 50,5 a 60 | 399 | da 50,3 a 60 |
| 170 | da 60,5 a 70 | 151 | da 61 a 70 |
| 118 | da 71 a 80 | 197 | da 71 a 80 |
| 60 | da 80,5 a 90 | 117 | da 81 a 90 |
| 70 | da 91 a 100 | 111 | da 91 a 100 |
| 64 | da 101 a 200 | 265 | da 100,5 a 200 |
| 8 | da 200,5 a | 27 | da 201 a 300 |
| | | 12 | da 302 a 400 |
| | | 12 | da 420 a 596 |

³ Dato che un medesimo operatore può avere prestato servizio in più percorsi, la somma degli operatori per percorsi è maggiore rispetto al totale degli operatori.

L'individuazione degli operatori è avvenuta a livello di progetto, con unica modalità per la singola persona, indipendentemente dal numero di moduli nei quali può avere prestatato servizio. La modalità di individuazione degli operatori scelta nella maggioranza dei casi è "individuazione di esperti e tutor provenienti dai partner della rete" (85,8%).

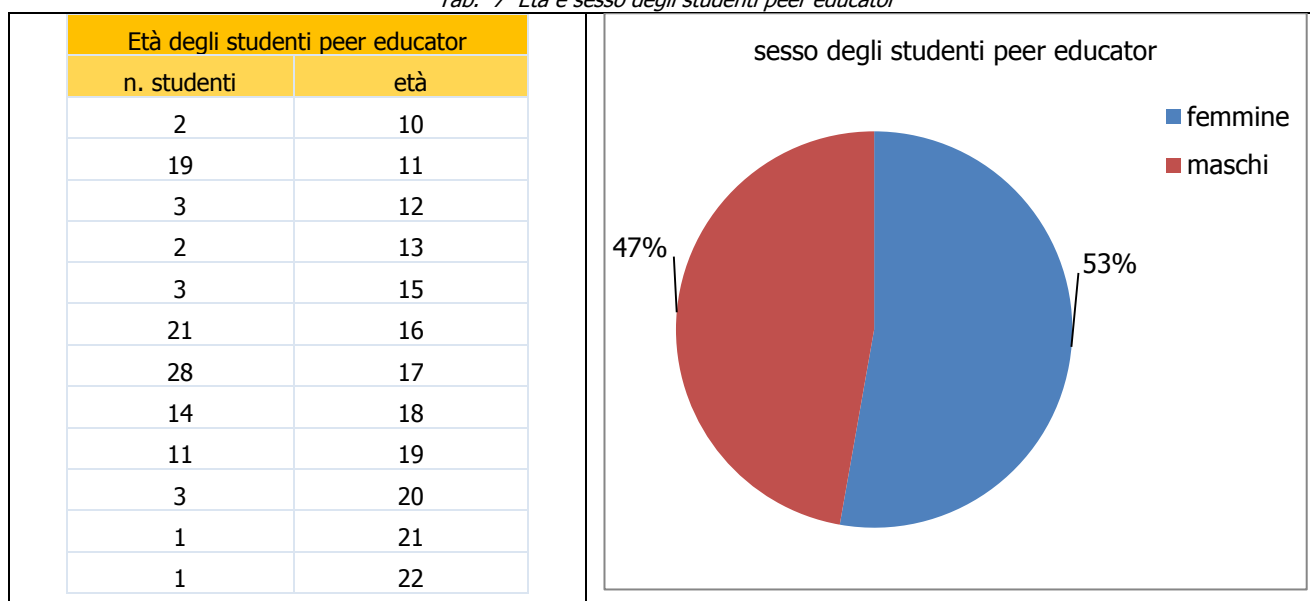
Graf. 1- Distribuzione dei bandi per tipo



4.2.2 Gli studenti operatori della formazione fra pari

Il totale degli studenti coinvolti con questo ruolo nei progetti F3 e come tali registrati in GPU è 108. Solitamente questi ragazzi risultano presenti in un modulo del progetto, ma 9 di loro sono in 2 moduli. Sono 9 i progetti che hanno previsto questo tipo di inserimento degli studenti a fianco del target prioritario. Questi studenti sono soprattutto adolescenti della scuola secondaria di secondo grado con una lieve maggioranza femminile (53%).

Tab. 7 Età e sesso degli studenti peer educator



In realtà dalla lettura dei Format di prototipo è emerso un coinvolgimento di studenti operatori della formazione fra pari più diffusa fra i progetti. L'intervento di questi studenti è stato ricercato sia per l'aiuto nello studio, sia nelle attività di orientamento fra le classi di snodo di scuole di gradi diverse. I moduli che hanno proposto l'educazione fra pari hanno facilitato l'acquisizione di maggior sicurezza e competenze nei ragazzi del target prioritario.

Nel primo ciclo l'idea di fondo è stata quella di avvicinare e di sostenere le famiglie nelle attività di studio e nei compiti dei loro figli con l'aiuto dei loro pari più grandi.

Nella logica di raccordo verticale si è cercato di partire dallo snodo che parte dalle classi terminali della ex scuola media per arrivare alla Scuola Secondaria di secondo grado attraverso percorsi di orientamento laboratoriale e di peer education

interlacciati. Questa modellizzazione ha reso più efficace e comunicativo l'intervento mettendo al centro gli allievi nei processi e rendendoli protagonisti delle stesse azioni formative.

All'interno del progetto era previsto un solo percorso specifico, sulla continuità verticale, Il senso dell'orientamento, costituito, oltre che dal modulo Accoglienza, dai moduli Orientamento formativo ed Educazione tra pari. Tale percorso è stato frequentato da allievi appartenenti alla terza classe della scuola secondaria di primo grado e allievi frequentanti la scuola secondaria di secondo grado.

Il modulo "Sopra la media" infatti, ha previsto attività curriculari per gli alunni in transizione dalla secondaria di primo grado alla secondaria di secondo grado guidate dagli alunni dell'Istituto Majorana frequentanti l'indirizzo di Agraria e di Informatica. [...]I piccoli gruppi di alunni-esperti accompagnati da un docente tutor della disciplina inerente al laboratorio hanno supportato gli studenti più giovani stimolando e accrescendo la motivazione allo studio e creando una forte continuità verticale all'interno del medesimo territorio.

Nelle classi di passaggio siamo ricorsi ad attività laboratoriali utili a sviluppare e rinforzare la coscienza di sé e delle proprie capacità cercando di aumentare l'autostima e la socializzazione (motricità e musico-terapia, fotografia e ristorazione, informatica e nuove tecnologie), utilizzando l'educazione tra pari e coinvolgendo in un unico gruppo alunni appartenenti a classi ponte con l'intento di farli riflettere sui curricoli e sulle competenze nell'ottica dell'orientamento.

Nelle fasi di attuazione, essendo cinque le scuole in rete e di grado diverso, si è data importanza all'interazione tra docenti e docenti di scuole di grado diverso, tra docenti e studenti, e studenti tra loro, per consentire un'educazione tra pari, l'esplicazione del cooperative learning e una spontanea formazione di tutoraggio.

Modulo Educazione tra Pari: gli incontri di questo modulo sono stati finalizzati alla condivisione tra i ragazzi di vissuti ed emozioni sperimentate nel rapporto con la scuola, all'esplorazione delle difficoltà vissute nell'interazione con gli adulti di riferimento e il gruppo dei pari, all'espressione e all'esperienza delle norme del cittadino attivo. Sono state inserite anche iniziative di uscita sul territorio (beni confiscati alla mafia, cooperative attive socialmente sul territorio, ecc).

Nel gruppo di pari gli alunni bersaglio hanno acquisito progressivamente maggiore padronanza delle competenze ipotizzate e maggiore sicurezza di sé, mentre il gruppo strumentale ha potuto ampliare le proprie conoscenze ed esercitare in situazione tutte le competenze trasversali volute dalle Nuove Indicazioni.

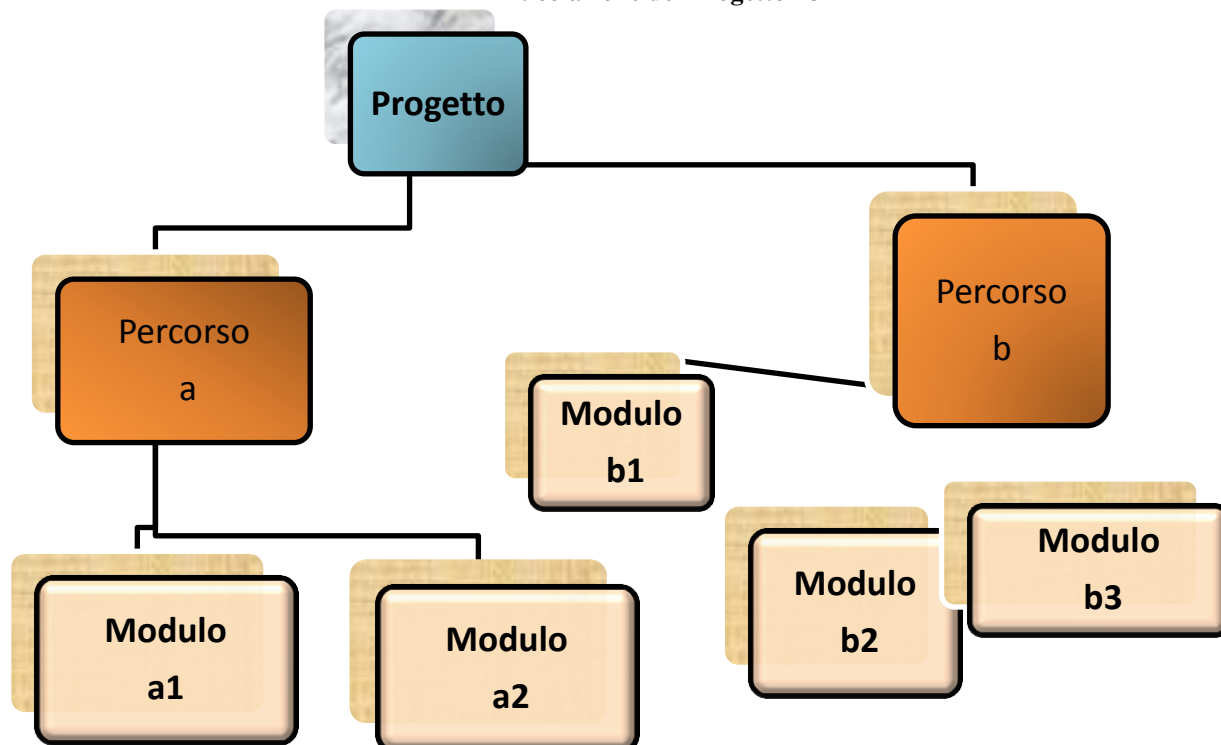
4.3. Progetti, percorsi e moduli realizzati

di Valentina Pedani

I progetti dell'Azione F3 sono organizzati in percorsi che si compongono di moduli ai quali possono partecipare in compresenza i destinatari appartenenti ai target prioritari (allievi a rischio di abbandono del percorso scolastico e formativo; giovani che hanno abbandonato precocemente l'iter scolastico-formativo; allievi in possesso di bassi livelli di competenze; allievi bisognosi di azioni di orientamento nella fase di transizione dal I al II ciclo d'istruzione; allievi bisognosi di accompagnamento e sostegno alla school-work transition e alla socializzazione al lavoro) e i destinatari appartenenti ai target strumentali (genitori, personale docente delle istituzioni scolastiche del territorio; personale scolastico non docente delle istituzioni scolastiche del territorio).

Ogni rete era autorizzata ad attuare un numero di percorsi variabile, ma in ragione della coerenza, dell'utilità e dell'efficacia rispetto ai target e alle aree di miglioramento sulle quali s'intendeva intervenire.

Articolazione del Progetto F3



4.3.1. I percorsi e i moduli attivati nei progetti

Complessivamente sono stati attivati **1.523** percorsi con una media di **7 (7,4)** percorsi per progetto/rete.

Tab. 1 Distribuzione regionale dei percorsi attivati con media per progetto

| | Percorsi attivati | Progetti | Media percorsi/progetto |
|---------------|-------------------|------------|-------------------------|
| Calabria | 241 | 32 | 7,5 |
| Campania | 398 | 64 | 6,2 |
| Puglia | 336 | 42 | 8,0 |
| Sicilia | 548 | 69 | 7,9 |
| Totale | 1.523 | 207 | 7,4 |

In totale i moduli attivati sono stati **7.264** con una media di **5** moduli a percorso (4,8). Complessivamente le ore di attività previste nei moduli sono **255.660** con una media di circa **35 ore** a modulo e di circa **168 ore** a percorso.

Tab. 2 Distribuzione del tipo di modulo attivato per ore di attività previste e per media di ore di attività per modulo

| Tipo di modulo | n | | % | | Media ore di attività per modulo |
|--|--------------|------------|----------------|------------|----------------------------------|
| | n | % | n | % | |
| Laboratorio (artigianale, artistico, disciplinare, musicale, etc.) ¹ | 2.437 | 33,5 | 97.502 | 38,1 | 40,0 |
| Accoglienza, condivisione degli obiettivi e delle strategie di attuazione dell'intervento ² | 1.911 | 26,3 | 42.600 | 16,7 | 22,3 |
| Formazione in situazione ³ | 604 | 8,3 | 24.934 | 9,8 | 41,3 |
| Incontri/seminari | 423 | 5,8 | 10.045 | 3,9 | 23,7 |
| Realizzazione di un prodotto ⁴ | 350 | 4,8 | 13.127 | 5,1 | 37,5 |
| Studio assistito ⁵ | 336 | 4,6 | 19.937 | 7,8 | 59,3 |
| Attività sportiva | 270 | 3,7 | 11.060 | 4,3 | 41,0 |
| Orientamento | 218 | 3,0 | 6.177 | 2,4 | 28,3 |
| Esperienza presso aziende ⁶ | 189 | 2,6 | 10.323 | 4,0 | 54,6 |
| Counseling ⁷ | 159 | 2,2 | 5.313 | 2,1 | 33,4 |
| Sportello | 120 | 1,7 | 5.787 | 2,3 | 48,2 |
| Manifestazioni | 98 | 1,3 | 1.712 | 0,7 | 17,5 |
| Educazione fra pari ⁸ | 88 | 1,2 | 3.322 | 1,3 | 37,8 |
| Esperienza presso artigiani ⁹ | 61 | 0,8 | 3.821 | 1,5 | 62,6 |
| Totale | 7.264 | 100 | 255.660 | 100 | 35,2 |

A parte il modulo di accoglienza, che era obbligatorio in ogni percorso e che rappresenta una consistente percentuale (26,3%) sul numero totale dei moduli attivati¹⁰, i moduli più numerosi sono quelli di natura laboratoriale (33,5%) seguiti, a grande distanza di peso percentuale, da quelli dedicati alla formazione in situazione (8,3%), da incontri e Seminari (5,8%), dalla realizzazione di un prodotto (4,8%) e dallo studio assistito (4,6%) – cfr. Tab. 2. Da questa distribuzione emerge come le scuole

¹ I laboratori si dovevano concretizzare in proposte didattiche da attuare presso le scuole partner utilizzando metodologie coinvolgenti, che motivassero all'apprendimento, alla formazione tra pari e con gli adulti formatori, cfr. Allegato 1, Linee Guida Parte II, Circolare 199 dell'08/01/2013, pp. 25-26.

² Il modulo di Accoglienza era volto a: condividere con i destinatari le finalità degli interventi fin dall'inizio del percorso, sensibilizzare i destinatari a un'autovalutazione dei propri cambiamenti, degli ostacoli incontrati e a una riflessione sul proprio percorso di crescita e sul proprio miglioramento. Il tutor del modulo avvalendosi dell'eventuale supporto di psicologi/professionisti doveva svolgere un lavoro di approfondimento dei bisogni dei destinatari ai fini della pianificazione degli interventi. In tale modulo dovevano essere previsti una serie di incontri distribuiti su tutto l'arco di tempo di durata del percorso di una durata complessiva minima di 20 ore, *ibidem*.

³ Tale tipo di formazione era volta a promuovere l'apprendimento informale in luoghi e situazioni extrascolastiche forte di una didattica che doveva partire da una proposta esperienziale in contesti "reali" e che doveva mirare alla costruzione di competenze di base attraverso l'interiorizzazione e la riflessione sulle operazioni concrete svolte sotto la guida di tutor ed esperti, *ibidem*.

⁴ Questo modulo era stato pensato per la progettazione partecipata e lo sviluppo di un progetto che potesse trovare una realizzazione concreta, es. progettazione di uno spazio verde da ricavare in una zona abbandonata, *ibidem*.

⁵ Nello studio assistito era previsto il supporto, anche individuale, in casi di particolari difficoltà di interazione con i coetanei, rifiuto degli insegnanti o altre rilevanti situazioni di disagio relazionale, *ibidem*.

⁶ Le esperienze presso artigiani e presso aziende rappresentavano l'occasione per i destinatari di recarsi in piccole realtà territoriali presso cui, con metodologia di scaffolding, poter interagire con operatori specialisti, conoscere diverse realtà di lavoro e sviluppare competenze trasversali relazionali e di comunicazione, *ibidem*.

⁷ Il modulo *counseling* prevedeva forme di supporto, orientamento, e promozione dell'autostima ad opera di operatori educativi con particolari competenze psico-pedagogiche e relazionali, *ibidem*.

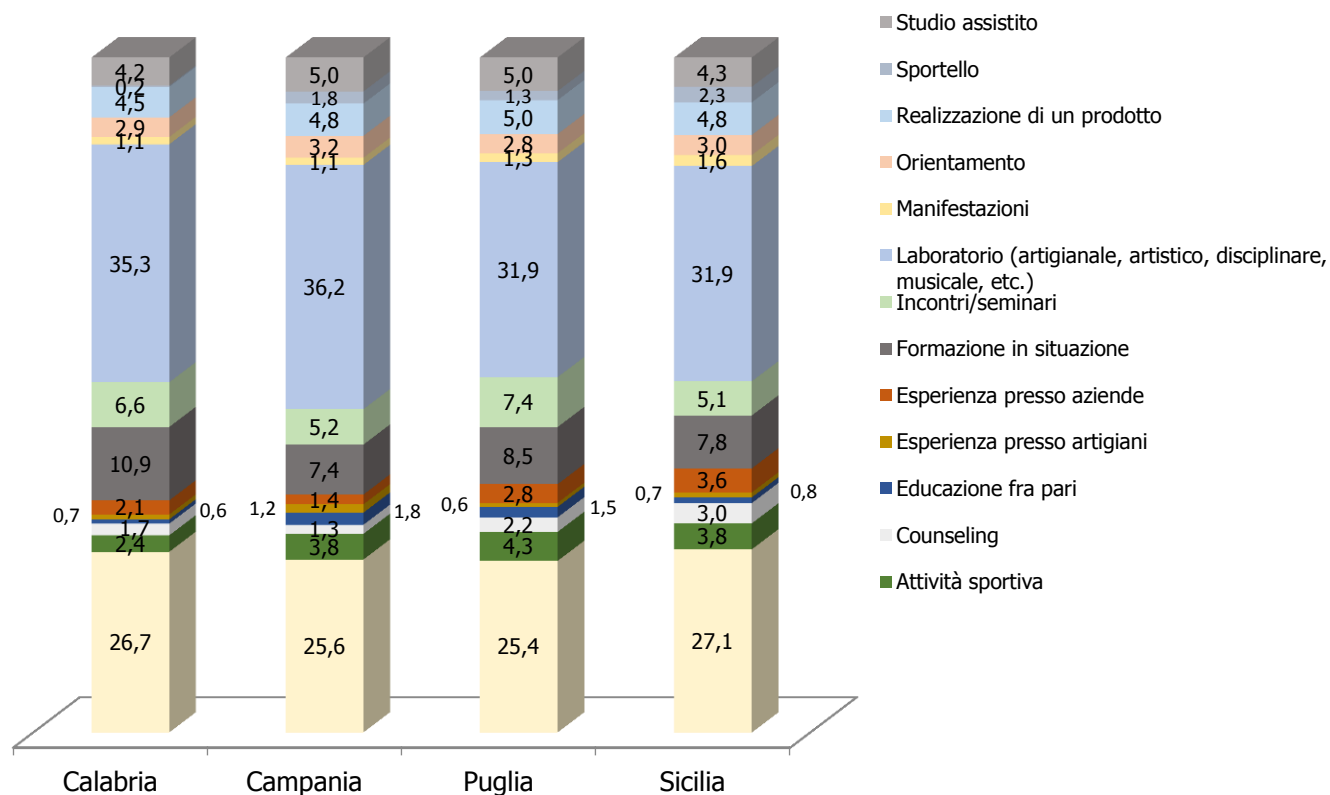
⁸ In questo tipo di modulo si promuoveva l'apprendimento reciproco tra gli allievi e il tutor aveva il ruolo di facilitatore dell'interazione e di stimolo alla costruzione della comunità di apprendimento, *ibidem*.

⁹ Cfr. nota sul modulo "Esperienza presso aziende".

¹⁰ In un percorso poteva essere prevista anche l'esistenza di più di un modulo di Accoglienza.

ritengano che l'attività laboratoriale (in senso lato "pratica") e la formazione in situazione siano le metodologie più efficaci e da prediligere. La scelta del modulo laboratorio promuove metodologie didattiche più legate al "saper fare", considerate come più adatte per un certo tipo di studente "a rischio" e considerate anche utili per il sostegno all'apprendimento e all'attività didattica ordinaria.

Graf. 1 Distribuzione percentuale del tipo di modulo attuato per regione



Da notare come in Calabria si ha, rispetto alle altre regioni, una più alta percentuale di moduli dedicati alla formazione in situazione (10,9%), mentre in Sicilia si ha, in proporzione, la più alta percentuale di esperienze presso aziende (3,6%) – cfr. Graf. 1.

4.4. Gli studenti coinvolti (target prioritario)

di Valentina Pedani

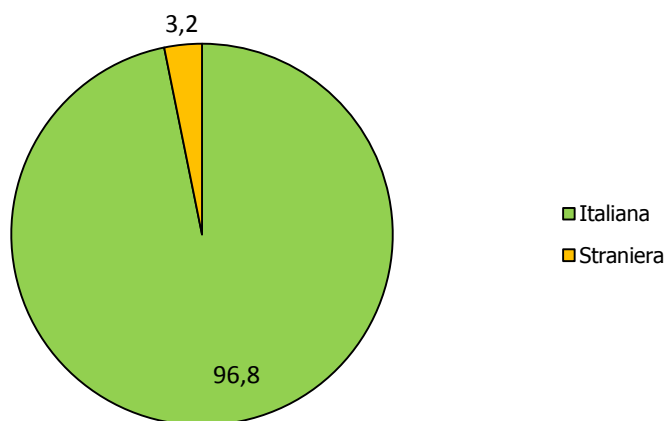
4.4.1. I bambini e i ragazzi destinatari degli interventi¹

Sono stati inseriti nelle attività previste nei vari moduli 51.116 soggetti tra bambine/i e ragazze/i; di questi 3.823 hanno abbandonato i percorsi, ritirandosi da tutti i moduli. Le analisi che seguono riguardano i 47.293 soggetti che hanno frequentato tutte le attività previste in uno o più moduli dei percorsi che erano stati disegnati per loro. Si tratta di 25.425 maschi e di 21.868 femmine, per lo più di cittadinanza italiana.

Tab. 1 Bambini e ragazzi destinatari degli interventi per sesso e ordine e grado della scuola di appartenenza

| Sesso | Scuola dell'infanzia | | Scuola primaria | | Scuola secondaria di primo grado | | Scuola secondaria di secondo grado | | Mancante | | Totale | |
|---------|----------------------|------|-----------------|------|----------------------------------|------|------------------------------------|------|----------|------|--------|------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Femmine | 960 | 43,7 | 6.214 | 46,9 | 6.860 | 46,3 | 7.770 | 46,1 | 64 | 37,0 | 21.868 | 46,2 |
| Maschi | 1.239 | 56,3 | 7.039 | 53,1 | 7.950 | 53,7 | 9.088 | 53,9 | 109 | 63,0 | 25.425 | 53,8 |
| Totale | 2.199 | 100 | 13.253 | 100 | 14.810 | 100 | 16.858 | 100 | 173 | 100 | 47.293 | 100 |

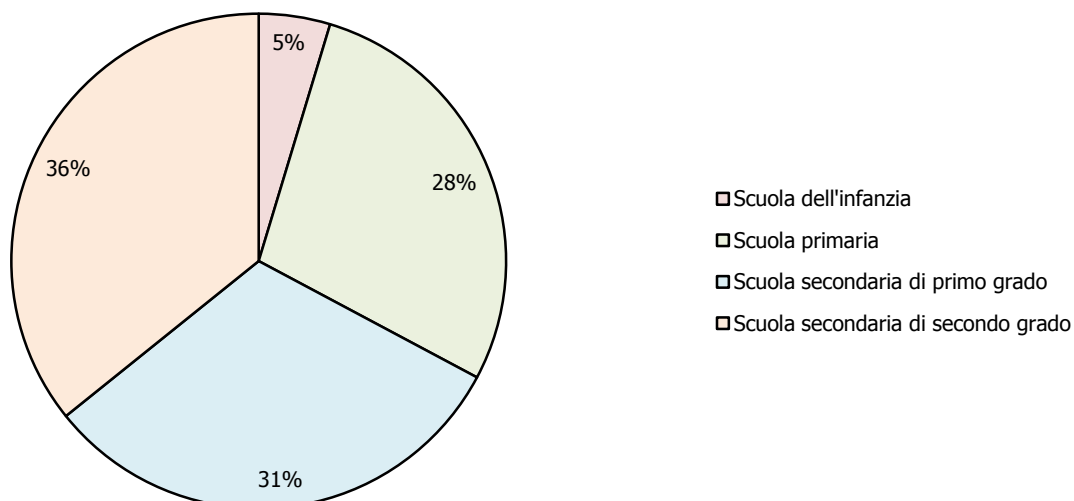
Graf. 1 Distribuzione percentuale dei bambini e dei ragazzi destinatari degli interventi per cittadinanza



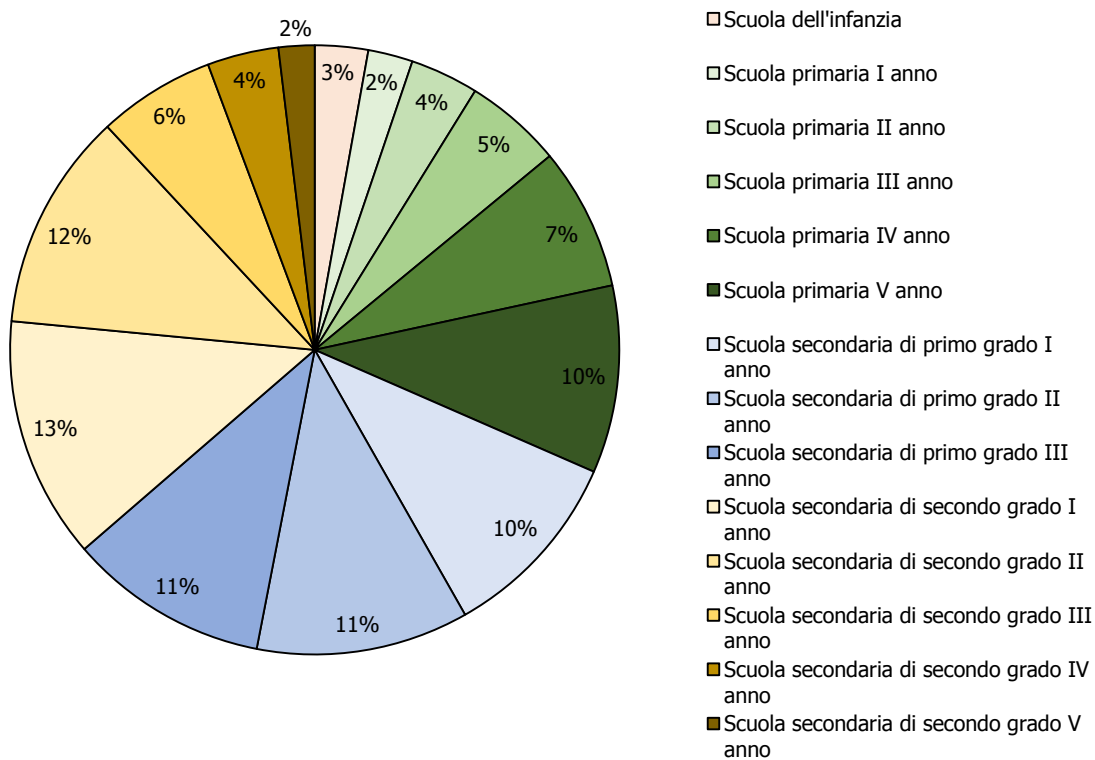
¹ Il dataset contenente le anagrafiche dei bambini e dei ragazzi è stato estratto il 7 ottobre 2015 quando dovevano essere chiusi i progetti di 5 reti (1 della regione Calabria e 4 della regione Campania)

L'alta partecipazione dei ragazzi della scuola secondaria di primo e secondo grado dimostra come siano stati realizzati soprattutto interventi mirati al fine di ridurre quella percentuale di abbandoni scolastici che è alta soprattutto al biennio della scuola secondaria di II grado.

Graf. 2 Distribuzione percentuale dei bambini e dei ragazzi destinatari degli interventi per ordine e grado della scuola di appartenenza



Graf. 3 Distribuzione percentuale dei bambini e dei ragazzi destinatari degli interventi per scuola dell'infanzia e anno scolastico di appartenenza



Se ci si concentra sugli anni più delicati per i ragazzi, cioè su quelle classi di snodo in cui si progettano i propri percorsi scolastici e di vita, si può notare come da questi provengano il 46,3% dei soggetti totali. Il 21,9% è rappresentato dalle ragazze/i che frequentano il II o il III anno della scuola secondaria di primo grado, dove forte è il bisogno di orientamento nella scelta della scuola superiore; il 24,4% dalle ragazze/i che frequentano il I o il II anno della scuola secondaria di secondo grado. Durante il biennio della scuola secondaria di secondo grado la disaffezione nei confronti della scuola può trovare un incentivo alla crescita nella scelta sbagliata che si è fatta al momento dell'iscrizione e può portare a decidere di adempiere solo all'obbligo di istruzione² per poi abbandonare definitivamente la scuola e ogni altro percorso di istruzione e/o formazione professionale, venendo così meno al diritto/obbligo formativo³.

Nella prima Circolare con la quale si invitavano le reti di scuole a candidarsi all'Azione F3 si chiedeva di avere cura nel concentrare la progettazione e gli interventi sulle classi di snodo/passaggio tra i diversi cicli del sistema scolastico (scuola dell'infanzia/scuola primaria; scuola primaria/scuola secondaria di I grado; scuola secondaria di I grado/scuola secondaria di II grado)⁴.

Per quanto riguarda la tematica dell'orientamento alla scelta della scuola superiore, dalla lettura complessiva dell'esperienza F3 emerge la necessità di una formazione specifica per i docenti. Si arriva a una declinazione dell'orientamento in specifiche attività: supporto nella preparazione dell'esame dell'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado come estensione dell'idea di studio assistito; e, in presenza di un curriculum verticale, introduzione graduale degli studenti negli ambienti di apprendimento (sia spaziali, sia relazionali) della scuola futura; scambi tra scuole/docenti di ordini e gradi diversi; peer education come modalità di presentazione della nuova scuola da parte dei ragazzi che già la stanno frequentando ai più piccoli.

Il coinvolgimento dei bambini fin dalla scuola dell'infanzia, d'altra parte, ha l'obiettivo di individuare quanto più precocemente elementi di rischio sui quali intervenire con finalità di prevenzione,

² L'istruzione obbligatoria è impartita per almeno 10 anni (dai 6 ai 16 anni di età in un percorso regolare) e comprende gli otto anni del primo ciclo di istruzione e i primi due anni del secondo ciclo. L'obbligo di istruzione può essere assolto: nelle scuole statali e paritarie; nelle strutture accreditate dalle regioni per la formazione professionale (IeFP); attraverso l'istruzione parentale, http://www.istruzione.it/urp/obbligo_scolastico.shtml. Dopo aver concluso il primo ciclo di istruzione, gli ultimi due anni di obbligo, quindi, possono essere assolti nella scuola secondaria di secondo grado, di competenza statale (licei, istituti tecnici e istituti professionali), o nei percorsi di istruzione e formazione professionale di competenza regionale e l'ultimo anno di obbligo può essere assolto attraverso il contratto di apprendistato, a condizione della necessaria intesa tra Regioni, Ministero del lavoro, Ministero dell'istruzione e parti sociali.

³ L'obbligo formativo è il diritto/dovere dei giovani che hanno assolto l'obbligo di istruzione di acquisire un titolo di istruzione di scuola secondaria superiore oppure una qualifica professionale frequentando uno dei seguenti percorsi: proseguimento degli studi nel sistema dell'istruzione scolastica; frequenza del sistema della formazione professionale la cui competenza è della Regione e della Provincia; percorso di apprendistato; frequenza di un corso di istruzione per adulti presso un Centro Provinciale per l'istruzione per adulti, Cfr. http://www.istruzione.it/urp/obbligo_scolastico.shtml

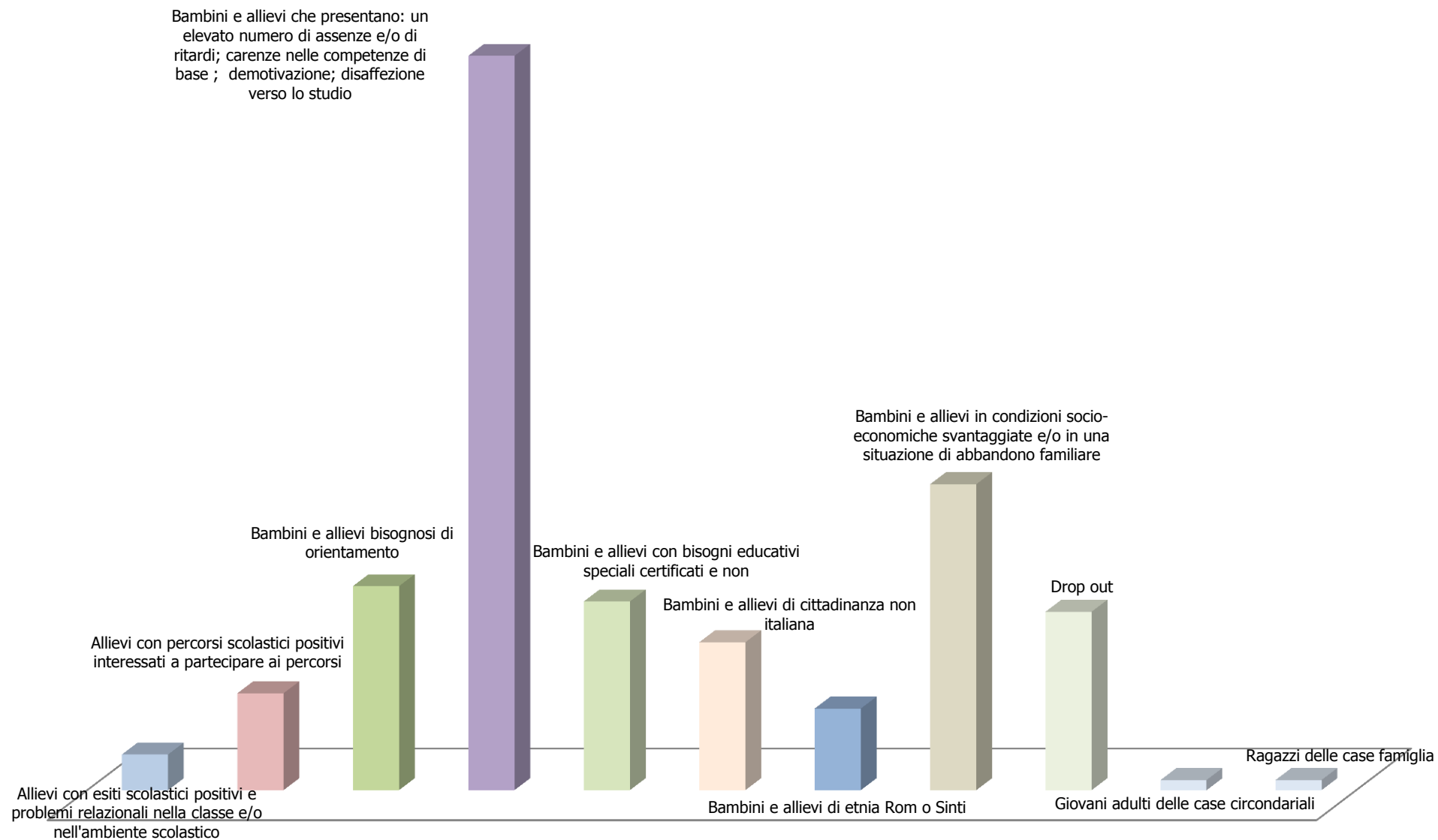
⁴Cfr. Circolare 11666 del 31/07/2012. Programmazione dei Fondi Strutturali 2007/2013 - Avviso per la "Realizzazione di prototipi di azioni educative in aree di grave esclusione sociale e culturale, anche attraverso la valorizzazione delle reti esistenti" – finanziato con il FSE. Anni scolastici 2012/2013 e 2013/2014 – Attuazione dei Programmi Operativi FSE Regioni Ob. Convergenza – Piano Azione Coesione, p. 7

prevedendo il coinvolgimento delle famiglie che, per questa fascia d'età, sono generalmente più disponibili a un confronto con il mondo della scuola.

4.4.2. La scelta dei destinatari

Il grafico riportato qui di seguito, che illustra le principali caratteristiche dei destinatari degli interventi, è volto anche a descrivere quali sono i fattori di rischio di dispersione scolastica maggiormente individuati dai Gruppi di Direzione e Coordinamento delle reti. Tale classificazione non ha la pretesa di essere esaustiva, non rispetta il principio dell'unicità del *fundamentum divisionis*, e le sue categorie non sono mutuamente esclusive, ma vuole indicare in quale proporzione certe problematiche o caratteristiche hanno pesato nelle scelte delle scuole.

Graf. 4 Caratteristiche dei destinatari degli interventi



La maggior parte delle reti dichiara di aver scelto quei ragazzi che avevano un comportamento scolastico considerato a rischio abbandono, con un elevato numero di assenze o ritardi, bassi livelli di competenze e che mostravano una forte demotivazione e disaffezione verso lo studio. L'elevato numero di assenze e/o di ritardi è un indicatore di rischio rilevato anche nella scuola dell'infanzia.

Molti dei ragazzi provengono da famiglie in condizioni socio-economiche svantaggiate e non sono pochi i casi in cui si rileva anche una negligenza genitoriale percepibile e riflessa soprattutto nei più piccoli: tra i bambini della scuola dell'infanzia, della primaria, del primo ciclo di istruzione. Sono famiglie monoreddito, attraversate dalla disoccupazione, dal lavoro in nero, o nelle quali, anche se i genitori sono giovani, sono spesso strumentalmente inadeguati a seguire i figli nel percorso di studi perché a loro volta usciti dalla scuola troppo presto. Quando non si è davanti a casi di detenzione di uno o di entrambi i genitori.

Bambini e ragazzi disorientati che hanno bisogno di essere accompagnati a partire dalla scuola dell'infanzia a una conoscenza del sé e dell'altro, delle proprie emozioni, delle proprie inclinazioni e che necessitano di rafforzare le proprie competenze e la propria consapevolezza soprattutto nelle classi ponte: quarte e quinte della scuola primaria, terze della scuola secondaria di primo grado e biennio della scuola secondaria di secondo grado. In misura minore, si è agito sull'orientamento dei ragazzi degli ultimi anni della scuola secondaria di secondo grado, per indirizzarli verso la prosecuzione degli studi o alla socializzazione al lavoro.

Tra i soggetti con BES sono stati coinvolti soprattutto bambini e ragazzi con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) e disabili (psichici, fisici, sensoriali) certificati con la Legge 104. In genere le reti esprimono soddisfazione per i percorsi realizzati con i ragazzi con DSA i quali, impegnati soprattutto in attività di tipo laboratoriale e affiancati dai compagni in una situazione di formazione tra pari e di cooperative learning, riescono ad esprimersi liberamente e a confrontarsi con le proprie difficoltà. Gli esperti e i docenti coinvolti nelle attività hanno applicato spesso una didattica innovativa che prevede l'interazione di più linguaggi e l'uso delle nuove tecnologie della didattica, come software di sintesi vocale, programmi di video scrittura, LIM.

Sebbene l'impianto dell'Azione fosse stato costruito principalmente in un'ottica di prevenzione della dispersione scolastica, le scuole hanno accettato la sfida di provare a riallacciare un rapporto, a ristabilire un contatto con i *drop out*, cioè con gli ex allievi che avevano abbandonato il percorso di istruzione senza conseguire il titolo; al fine, in alcuni casi, di far loro conseguire quanto meno il diploma di scuola secondaria di primo grado, in altri, di reinserirli in un percorso di istruzione o di formazione professionale. Gli ex allievi sono stati rintracciati grazie agli archivi delle segreterie delle scuole e alla memoria storica di alcuni docenti; contattati personalmente dai loro ex docenti i ragazzi hanno tentato una riapertura nei confronti della scuola che, a volte, si è trasformata in una piena partecipazione al progetto, altre in una promessa poi delusa. Nell'individuazione dei *drop out*, un ruolo importante è stato

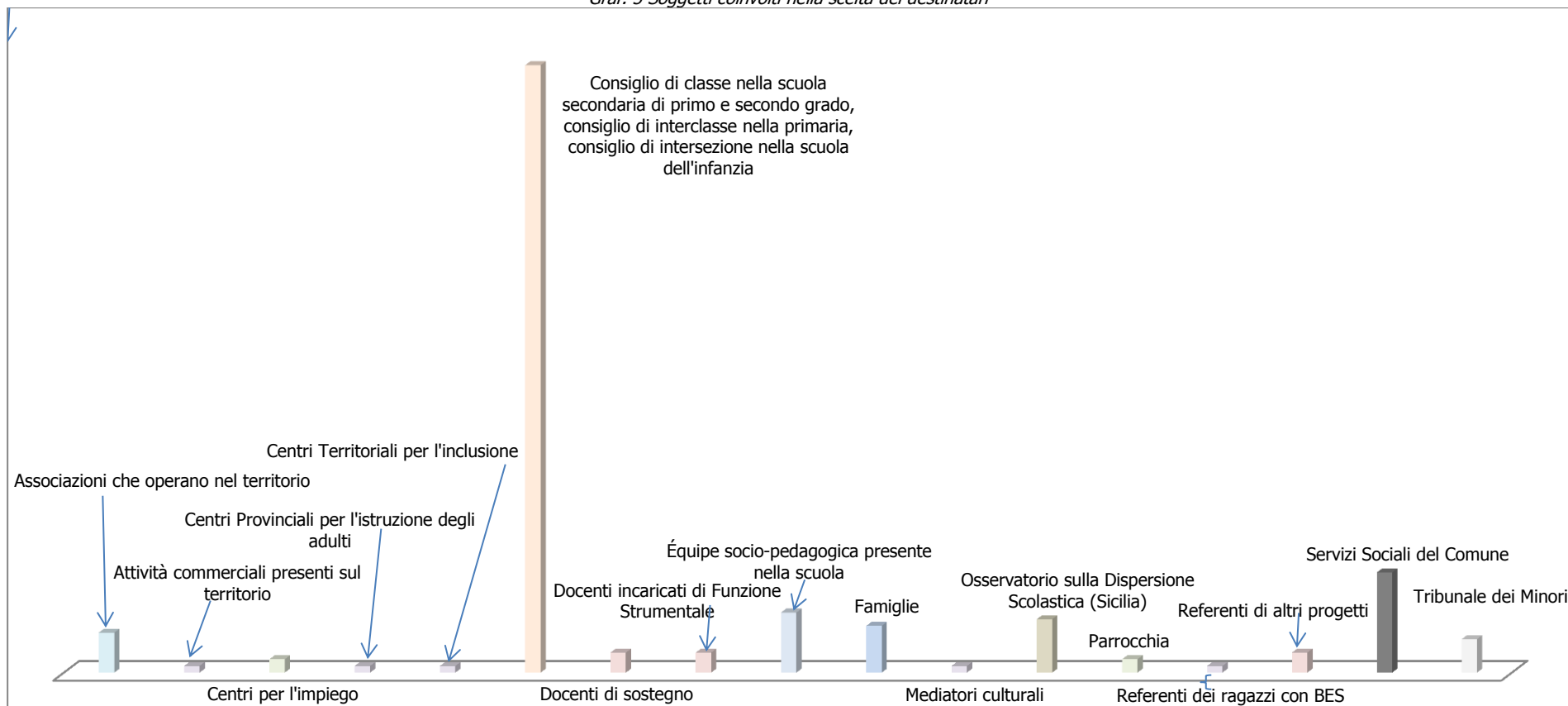
giocato anche dai Servizi Sociali dei Comuni, dagli enti non profit che operano sul territorio, dai Tribunali dei Minori, dalle case famiglia, dai centri per l'educazione degli adulti.

I bambini e i ragazzi di cittadinanza non italiana sono stati coinvolti soprattutto per migliorare le loro competenze e la conoscenza della lingua italiana; le loro carenze linguistiche sono viste, infatti, come il principale ostacolo alla partecipazione alle attività della classe e alla vita scolastica. Con i ragazzi di etnia Rom o Sinti si è lavorato soprattutto per avvicinare le famiglie alla realtà scolastica (e quindi alle sue regole organizzative), al fine di sensibilizzarle all'importanza della frequenza regolare e per abbattere i pregiudizi della comunità autoctona.

I ragazzi con profitti scolastici positivi sono stati inseriti nei percorsi per fare da tutor, da mentor, da traino agli altri ragazzi a rischio dispersione, in modo da non ghettizzarli. Questa strategia si è rivelata vincente soprattutto quando dell'affiancamento hanno goduto i ragazzi con BES. Spesso il rapporto è stato uno a uno e l'associazione mentor-mentee è avvenuta per analogia di interessi; il mentee ha instaurato un rapporto di fiducia con la sua "guida" che gli ha permesso di scoprire le proprie potenzialità, di acquisire fiducia in se stesso e di partecipare alle attività del gruppo dei pari, relazionandosi positivamente.

Il grafico seguente mostra quali soggetti hanno partecipato alla scelta dei destinatari degli interventi e in che proporzione hanno inciso nelle scelte.

Graf. 5 Soggetti coinvolti nella scelta dei destinatari



Tali soggetti in ordine di influenza sono:

- consiglio di classe nella scuola secondaria di primo e secondo grado, consiglio di interclasse nella primaria, consiglio di intersezione nella scuola dell'infanzia;
- servizi Sociali del Comune;
- équipe socio-pedagogica presente nella scuola;
- osservatorio sulla Dispersione Scolastica (soprattutto in Sicilia);
- famiglie;
- associazioni che operano nel territorio;
- Tribunale dei Minori;
- docenti di sostegno; docenti incaricati di Funzione Strumentale; referenti di altri progetti;
- centri per l'impiego; parrocchia;
- attività commerciali presenti sul territorio; centri Provinciali per l'istruzione degli adulti; centri Territoriali per l'inclusione; mediatori culturali; referenti dei ragazzi con BES.

I destinatari sono stati individuati prevalentemente attraverso griglie di lettura/indicatori che tenevano conto delle valutazioni curricolari, del numero di assenze e del numero di ritardi nell'entrata a scuola. Poi è stata molto apprezzata l'autocandidatura degli allievi stessi, che dopo la presentazione del progetto hanno deciso di parteciparvi; questa modalità di selezione è stata, per ragioni ovvie, la prevalente con i *drop out*, ma non sono mancati casi di ragazzi della scuola secondaria di secondo grado che hanno deciso di aderire ai percorsi per la mancanza nel territorio di attività attrattive ludico ricreative o perché invogliati da attività laboratoriali finalizzate alla realizzazione di un prodotto. Non sono mancate, da parte dei ragazzi, richieste di attivazione di attività di sportello o di counseling.

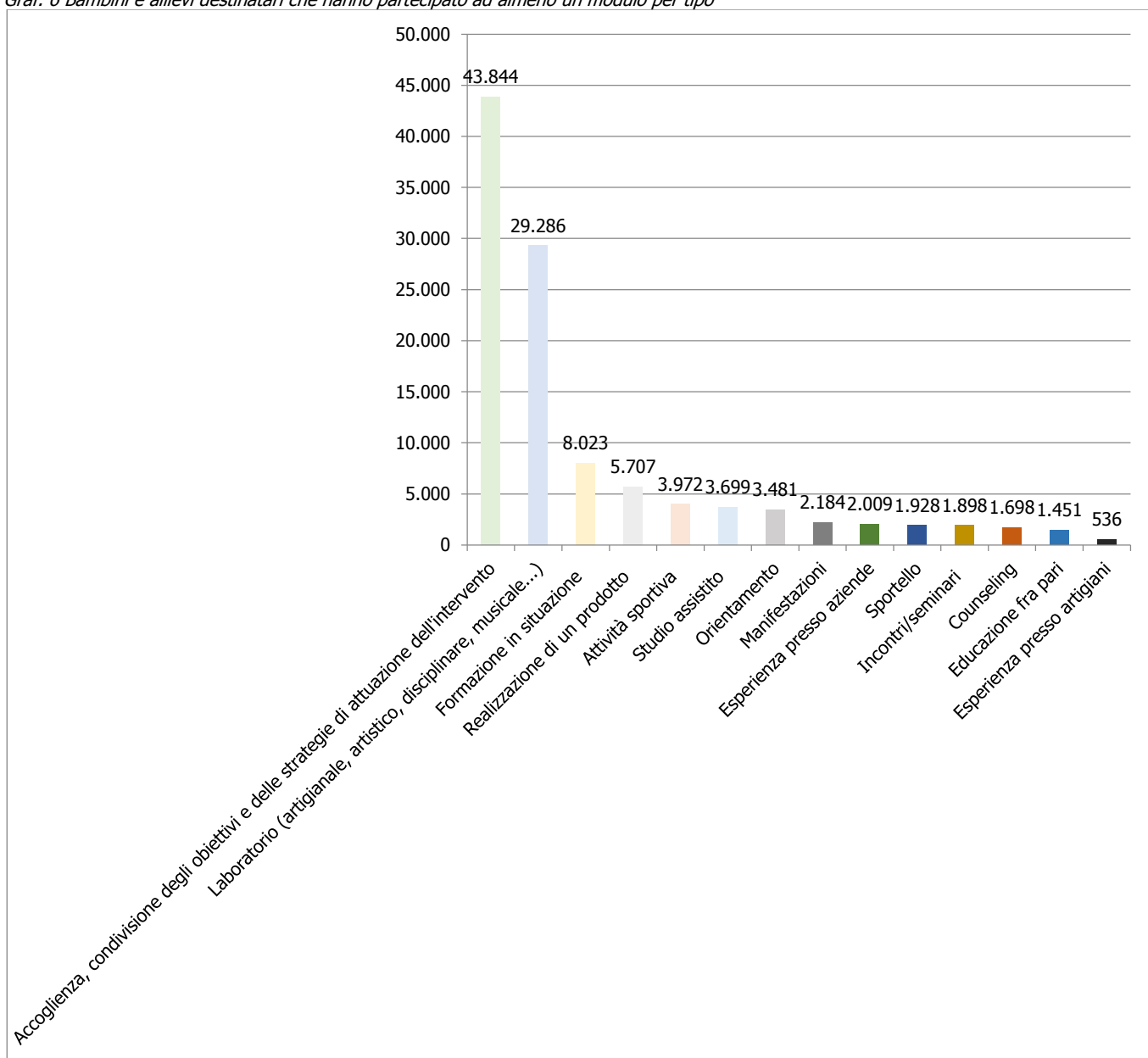
4.4.3. Le attività svolte per prevenire e contrastare la dispersione scolastica

Il modulo dell'accoglienza, sebbene obbligatorio, non è stato seguito da tutti i destinatari: **3.449** partecipanti su **47.293**, il 7,3%, non l'hanno infatti frequentato. Si può ipotizzare che ciò sia dovuto a un'errata interpretazione degli intenti con i quali questo era stato pensato. Si trattava, infatti, di un modulo di accompagnamento che doveva estendersi a tutta la durata del percorso ed era volto a una condivisione delle finalità degli interventi, a sensibilizzare i destinatari a un'autovalutazione dei propri cambiamenti, a una riflessione sugli ostacoli incontrati, sul proprio percorso di crescita e sul proprio miglioramento; il tutto con il supporto del tutor docente della scuola e di psicologi professionisti. In alcuni casi, al contrario di quanto fino a ora detto, lo svolgimento del modulo si è esaurito nelle prime fasi del percorso ed è stato destinato principalmente ad approfondire la raccolta di informazioni socio-demografiche sui destinatari e alla esclusiva valutazione dei bisogni iniziali senza un monitoraggio

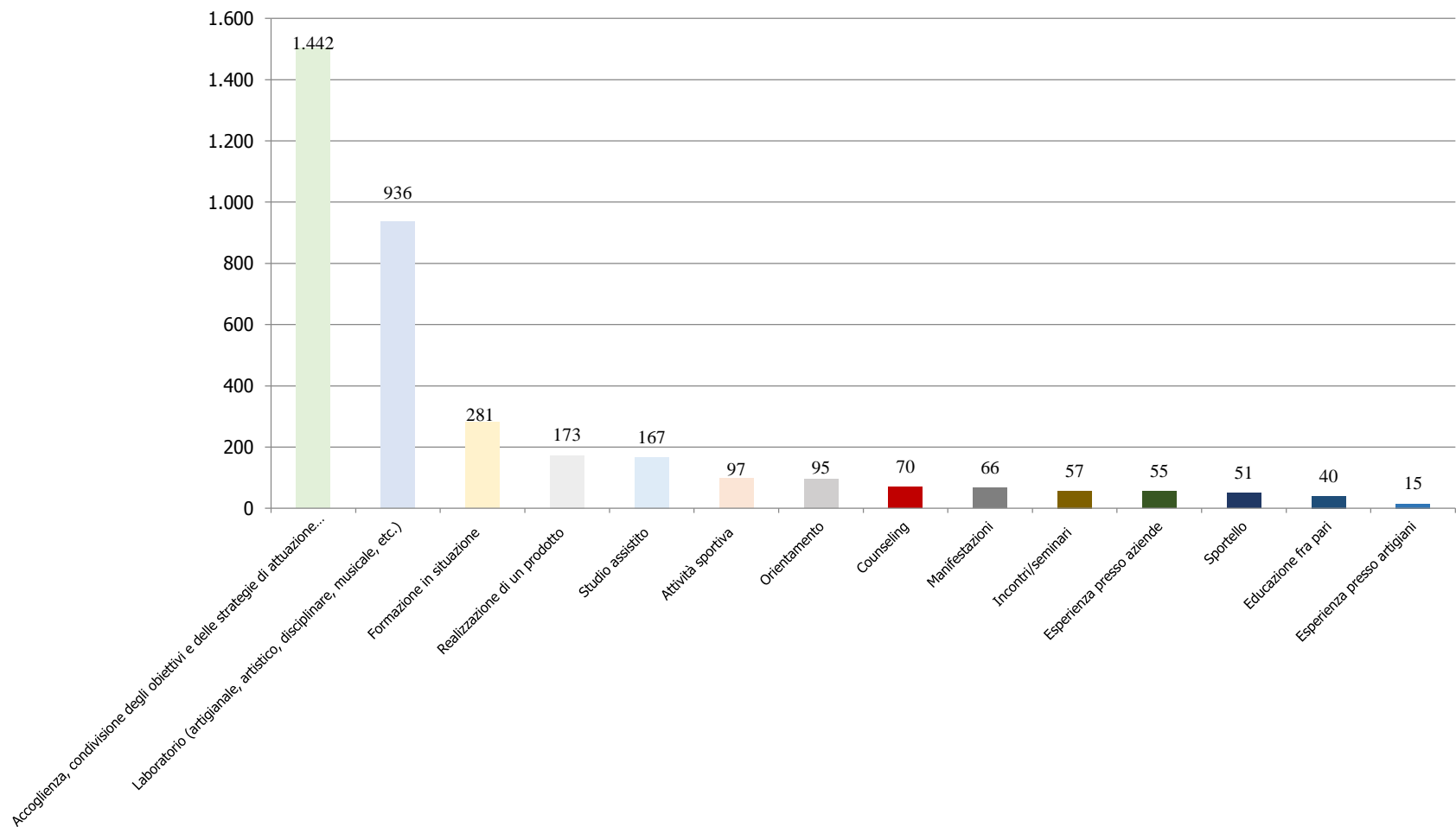
dell'evoluzione delle varie specifiche situazioni durante lo svolgimento delle attività; è dunque plausibile che per coloro che sono stati iscritti ai percorsi non dall'inizio, ma in corso d'opera, non sia stato possibile frequentare il modulo dell'accoglienza.

Nei grafici seguenti è riportata la distribuzione della partecipazione dei bambini e degli allievi per tipo di modulo.

Graf. 6 Bambini e allievi destinatari che hanno partecipato ad almeno un modulo per tipo



Graf. 7 Bambini e allievi destinatari stranieri che hanno partecipato ad almeno un modulo per tipo

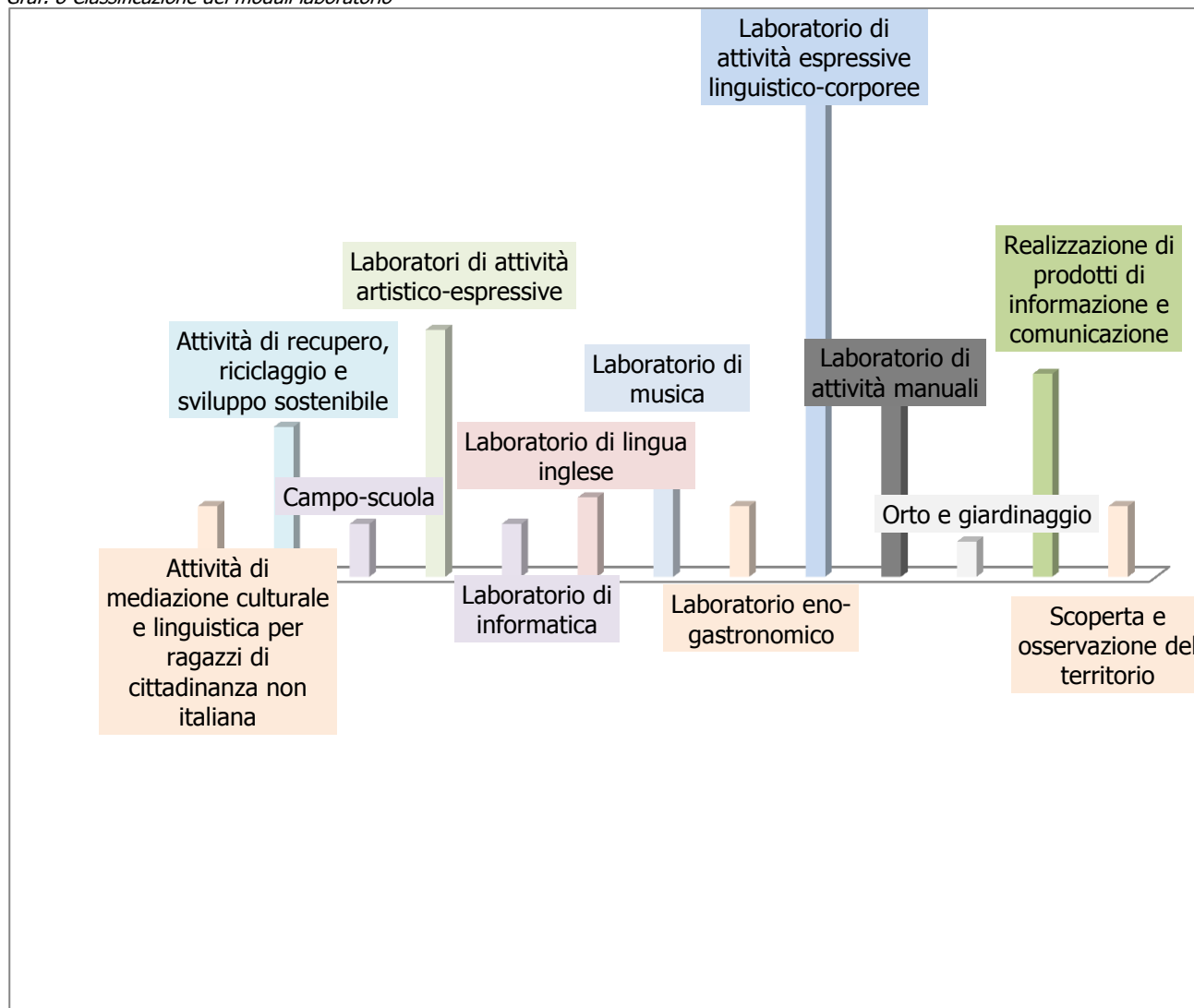


Dai due grafici emerge che si è cercato di coinvolgere i ragazzi soprattutto con una didattica di tipo laboratoriale, spesso sviluppata nell'ottica della verticalità e a classi aperte.

I vari tipi di laboratorio realizzati durante l'esperienza F3 sono stati classificati nelle seguenti categorie:

- laboratorio di attività espressive linguistico-corporee;
- laboratorio di attività artistico-espressive;
- realizzazione di prodotti di informazione e comunicazione;
- laboratorio di attività manuali;
- attività di recupero, riciclaggio e sviluppo sostenibile;
- laboratori di musica,
- laboratorio di lingua inglese;
- attività di mediazione culturale e linguistica per ragazzi di cittadinanza non italiana;
- laboratorio eno-gastronomico;
- scoperta e osservazione del territorio;
- campo-scuola;
- laboratorio di informatica;
- orto e giardinaggio.

Graf. 8 Classificazione dei moduli laboratorio



I laboratori di attività espressive linguistico-corporee hanno riguardato principalmente esperienze di teatro, di danza, di scrittura creativa e di lettura espressiva, e percorsi museali nei quali i ragazzi si sono cimentati con l'autoritratto.

L'espressione artistica è stata promossa attraverso la fotografia, i laboratori di grafica e di disegno, di realizzazione scenografica, di pittura, di ceramica, di terracotta, di scultura.

Molto apprezzata dai ragazzi la realizzazione di cortometraggi, che a volte li ha portati a partecipare a Festival anche internazionali; altri prodotti di informazione e comunicazione realizzati con l'aiuto degli esperti sono stati siti web, web radio, web tv. La riorganizzazione della biblioteca della scuola come spazio autogestito è stata un'altra impresa molto praticata.

Tra le attività manuali maggiormente proposte ricorrono la realizzazione di costumi, di gioielli e la robotica.

Molto diffuse le attività di recupero, riciclaggio e sviluppo sostenibile, che comprendono al loro interno lo studio della nuova organizzazione e del nuovo impiego dei beni e degli spazi sottratti alla criminalità organizzata.

In molti percorsi si è deciso di fare delle uscite con i ragazzi, finalizzate alla riscoperta del proprio territorio sotto vari punti di vista: storico, produttivo, paesaggistico e folkloristico.

Gli orti didattici sono stati una delle attività privilegiate, soprattutto per i più piccoli e per la scuola secondaria di primo grado.

Se si guarda all'Azione F3 nel suo complesso e ai giudizi dati dal Gruppo di Direzione e Coordinamento delle reti si può fare un bilancio positivo delle attività svolte. La partecipazione alle attività è stata attiva e interessata soprattutto nelle scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione; gli allievi più grandi della scuola secondaria di secondo grado a volte hanno avuto difficoltà a cogliere in pieno la mission del progetto e quando nei moduli non si sono previste attività laboratoriali specifiche fortemente caratterizzanti il percorso di indirizzo scelto nella scuola di appartenenza questi sono stati giudicati come etichettanti e ad personam. In altri casi, invece, è stato apprezzato il contesto non valutativo e informale dei moduli dei percorsi, durante i quali è stato possibile esplorare il proprio vissuto da condividere con i pari, attraverso esperienze ludiche e spazi aperti alla discussione.

Alcuni ritengono che gli interventi rivolti ai ragazzi di cittadinanza non italiana e ai Rom siano stati tra i più efficaci, quando si è puntato non solo sui bisogni educativi, ma anche su quelli affettivi e relazionali, nella convinzione che nessuno apprende se non si sente riconosciuto. Il riconoscimento è passato anche attraverso l'uso della narrazione e del portfolio, nel quale i ragazzi hanno raccontato la storia dei propri sforzi, i propri progressi e si sono sentiti protagonisti del proprio lavoro. Nel caso specifico dei ragazzi Rom, il primo passo della legittimazione è stato socializzare e sensibilizzare le famiglie sia presso la scuola sia presso i campi nei quali vivono.

Per poter ricreare un contatto con i drop out, molti sostengono sia necessario intervenire attraverso le associazioni presenti nel territorio e gli educatori professionali, prestando maggiore attenzione alla formazione professionale, rispetto alla prospettiva del rientro nel percorso d'istruzione che è troppo difficile da realizzare. Inoltre occorre prestare fede a quanto loro promesso per non creare un senso di vuoto, di scoraggiamento e per non deluderli; i problemi organizzativi dei progetti, i corsi professionali non attivati dalle regioni spesso hanno allontanato i *drop out* per l'ennesima volta.

Problemi insormontabili per la realizzazione dei progetti si sono rivelati essere i trasporti e la logistica soprattutto quando si è cercato di favorire gli scambi di allievi tra scuole dislocate in diverse realtà territoriali anche all'interno di una stessa municipalità.

4.4.4. Le famiglie dei destinatari

La condizione socio-economica della famiglia di provenienza dei bambini e degli allievi destinatari dei moduli è stata ricostruita prendendo in considerazione l'informazione sulla posizione nel mercato del lavoro dei genitori e il loro titolo di studio, che sono state rispettivamente ricodificate nelle variabili "reddito" e "titolo di studio in macro categorie". La nuova variabile REDDITO si declina nelle categorie: "senza reddito", "reddito da lavoro dipendente o da pensione", "reddito da lavoro autonomo", "informazione mancante"; la variabile TITOLO DI STUDIO IN MACRO CATEGORIE, nelle categorie: "non espletamento dell'obbligo di istruzione", "espletamento dell'obbligo di istruzione", "titolo di studio medio-alto", "titolo di studio alto", "informazione mancante".

Tab. 2 Categorie delle variabili POSIZIONE NEL MERCATO DEL LAVORO e REDDITO

| Categorie della variabile POSIZIONE NEL MERCATO DEL LAVORO | Ricodifica nelle categorie della variabile REDDITO |
|--|--|
| In cassa integrazione | Reddito da lavoro dipendente o da pensione |
| Occupato alle dipendenze pubbliche con contratto di lavoro a tempo determinato /a progetto | Reddito da lavoro dipendente o da pensione |
| Occupato alle dipendenze pubbliche con contratto a tempo indeterminato | Reddito da lavoro dipendente o da pensione |
| Occupato alle dipendenze private con contratto a tempo determinato/a progetto | Reddito da lavoro dipendente o da pensione |
| Occupato alle dipendenze private con contratto a tempo indeterminato | Reddito da lavoro dipendente o da pensione |
| Pensionato/a | Reddito da lavoro dipendente o da pensione |
| Lavoratore autonomo | Reddito da lavoro autonomo |
| Imprenditore/libero professionista | Reddito da lavoro autonomo |
| In cerca di prima occupazione da meno di 6 mesi | Senza reddito |
| In cerca di prima occupazione da 6-11 mesi | Senza reddito |
| In cerca di prima occupazione da 12-23 mesi | Senza reddito |
| In cerca di prima occupazione da oltre 24 mesi | Senza reddito |
| In cerca di nuova occupazione da meno di 6 mesi | Senza reddito |
| In cerca di nuova occupazione da 6-11 mesi | Senza reddito |
| In cerca di nuova occupazione da 12-23 mesi | Senza reddito |
| In cerca di nuova occupazione da oltre 24 mesi | Senza reddito |
| In mobilità | Senza reddito |
| Casalingo/a | Senza reddito |
| Studente | Senza reddito |
| Disoccupato/a | Senza reddito |
| Altro | Informazione mancante |
| Informazione mancante | Informazione mancante |
| Non dichiarato | Informazione mancante |

Tab. 3 Categorie delle variabili TITOLO DI STUDIO e TITOLO DI STUDIO IN MACRO CATEGORIE

| Categorie della variabile TITOLO DI STUDIO | Ricodifica nelle categorie della variabile TITOLO DI STUDIO IN MACRO CATEGORIE |
|--|--|
| Nessun titolo | Non espletamento dell'obbligo di istruzione |
| Licenza elementare | Non espletamento dell'obbligo di istruzione |
| Licenza media | Espletamento dell'obbligo di istruzione |
| Superamento del biennio superiore | Espletamento dell'obbligo di istruzione |
| Diploma di qualifica (istituto professionale di stato) | Titolo di studio medio-alto |
| Diploma di maturità/diploma di scuola superiore | Titolo di studio medio-alto |
| Laurea I° Livello | Titolo di studio alto |
| Laurea II° Livello | Titolo di studio alto |
| Laurea vecchio ordinamento | Titolo di studio alto |
| Dottorato di ricerca | Titolo di studio alto |
| Laurea magistrale | Titolo di studio alto |
| Informazione mancante | Informazione mancante |
| Non Dichiarato | Informazione mancante |

Tab. 4 Distribuzione della condizione REDDITO dei genitori dei bambini e degli allievi destinatari degli interventi

| | Padre | | Madre | |
|--|---------------|------------|---------------|------------|
| | N | % | N | % |
| Senza reddito | 3.473 | 7,3 | 19.290 | 40,8 |
| Reddito da lavoro autonomo | 8.187 | 17,3 | 1.959 | 4,1 |
| Reddito da lavoro dipendente o da pensione | 11.126 | 23,5 | 4.878 | 10,3 |
| Informazione mancante | 24.507 | 51,8 | 21.166 | 44,8 |
| Totale | 47.293 | 100 | 47.293 | 100 |

Tab. 5 Distribuzione della condizione TITOLO DI STUDIO IN MACRO CATEGORIE dei genitori dei bambini e degli allievi destinatari degli interventi

| | Padre | | Madre | |
|---|---------------|------------|---------------|------------|
| | N | % | N | % |
| Non espletamento dell'obbligo di istruzione | 3.401 | 7,2 | 3.505 | 7,4 |
| Espletamento dell'obbligo di istruzione | 13.810 | 29,2 | 13.289 | 28,1 |
| Titolo di studio medio-alto | 7.397 | 15,6 | 7.953 | 16,8 |
| Titolo di studio alto | 1.626 | 3,4 | 1.816 | 3,8 |
| Informazione mancante | 21.059 | 44,5 | 20.730 | 43,8 |
| Totale | 47.293 | 100 | 47.293 | 100 |

Partendo da queste informazioni e dagli stati riportati dai genitori nelle due nuove variabili “reddito” e “titolo di studio in macro categorie” è stata costruita una tipologia ragionata della condizione socio-economica delle famiglie. La distribuzione della tipologia condizione socio-economica delle famiglie può essere effettuata soltanto in 20.580 casi nei quali i genitori non hanno informazioni mancanti nelle variabili considerate e presenta le seguenti categorie:

- **famiglie di basso livello socio-economico, famiglie senza reddito** che riguarda tutti i ragazzi che hanno entrambi i genitori nello stato “senza reddito” della variabile “reddito” indipendentemente dal loro stato nella variabile “titolo di studio in macro categorie”;
- **famiglie monoreddito da lavoro autonomo**, che comprende tutti i ragazzi che hanno un solo genitore con reddito da lavoro autonomo e l'altro nella condizione di “senza reddito” indipendentemente dal loro titolo di studio;
- **famiglie monoreddito da lavoro dipendente o da pensione**, che riguarda tutti i ragazzi che hanno un solo genitore con reddito da lavoro dipendente o da pensione e l'altro nella condizione di “senza reddito” indipendentemente dal loro titolo di studio;
- **famiglie di livello socio-economico elevato**, in cui tutti i ragazzi hanno entrambi i genitori che si trovano in una delle due condizioni “reddito da lavoro autonomo” o “reddito da lavoro dipendente o da pensione” e con un titolo di studio alto;
- **famiglie di livello socio-economico medio** che riguarda tutti i ragazzi con entrambi i genitori che si trovano in una delle due **condizioni** “reddito da lavoro autonomo” o “reddito da lavoro dipendente o da pensione” indipendentemente dal titolo di studio, esclusi i casi nei quali entrambi i genitori hanno un titolo di studio alto.

Tab. 6 Distribuzione della condizione socio-economica delle famiglie dei bambini e degli allievi destinatari degli interventi

| Condizione socio-economica delle famiglie | N | % |
|---|---------------|------------|
| Famiglie di basso livello socio-economico, famiglie senza reddito | 2.554 | 12,4 |
| Famiglie monoreddito da lavoro autonomo | 5.190 | 25,2 |
| Famiglie monoreddito da lavoro dipendente o da pensione | 7.323 | 35,6 |
| Famiglie di livello socio-economico elevato | 644 | 3,1 |
| Famiglie di Livello socio-economico medio | 4.869 | 23,7 |
| Totale | 20.580 | 100 |

Se si aggregano le famiglie monoreddito da lavoro autonomo alle famiglie di livello socio-economico medio e le famiglie monoreddito da lavoro dipendente o da pensione alle famiglie di basso livello socio-economico, la nuova distribuzione della *condizione socio-economica* delle famiglie diventa la seguente.

Tab. 7 Distribuzione della condizione socio-economica delle famiglie riaggregata in 3 categorie

| Condizione socio-economica delle famiglie riaggregata in 3 categorie | N | % |
|---|---------------|------------|
| Famiglie di basso livello socio-economico, famiglie senza reddito | 9.877 | 48,0 |
| Famiglie di livello socio-economico elevato | 644 | 3,1 |
| Famiglie di Livello socio-economico medio | 10.059 | 48,9 |
| Totale | 20.580 | 100 |

4.4.5. Bambini e allievi che hanno abbandonato i percorsi

L'insieme dei 3.823 ragazzi che hanno lasciato i percorsi dell'F3 non presenta particolari caratteristiche rispetto alla popolazione dei partecipanti che hanno portato a compimento almeno un modulo: è composto per il 54,6% da maschi e per il 45,4% da femmine e nel 96,5% di casi si tratta di ragazzi di cittadinanza italiana.

Tab. 8 Distribuzione dei bambini e degli allievi che hanno abbandonato i percorsi per sesso e per cittadinanza

| Sesso | Cittadinanza | | | | | |
|---------------|---------------------|------------|------------------|------------|---------------|------------|
| | Italiana | | Straniera | | Totale | |
| | N | % | N | % | N | % |
| F | 1.684 | 45,6 | 52 | 39,4 | 1.736 | 45,4 |
| M | 2.007 | 54,4 | 80 | 60,6 | 2.087 | 54,6 |
| Totale | 3.691 | 100 | 132 | 100 | 3.823 | 100 |

La distribuzione della condizione socio-economica delle famiglie di coloro che hanno abbandonato i percorsi può essere calcolata soltanto in 1.364 casi nei quali i genitori non hanno valori mancanti nelle variabili “reddito” e “titolo di studio in macro categorie”.

Tab. 9 Distribuzione della condizione socio-economica delle famiglie dei bambini e degli allievi che hanno abbandonato i percorsi

| Condizione socio-economica delle famiglie | N | % |
|---|--------------|--------------|
| Famiglie di basso livello socio-economico, famiglie senza reddito | 164 | 12,0 |
| Famiglie monoreddito da lavoro autonomo | 350 | 25,7 |
| Famiglie monoreddito da lavoro dipendente o da pensione | 460 | 33,7 |
| Famiglie di livello socio-economico elevato | 52 | 3,8 |
| Famiglie di Livello socio-economico medio | 338 | 24,8 |
| Totale | 1.364 | 100,0 |

Se si aggregano le famiglie monoreddito da lavoro autonomo alle famiglie di livello socio-economico medio e le famiglie monoreddito da lavoro dipendente o da pensione alle famiglie di basso livello socio-economico la distribuzione della *condizione socio-economica* delle famiglie diventa la seguente.

Tab. 10 Distribuzione della condizione socio-economica delle famiglie riaggregate in 3 categorie

| | N | % |
|---|--------------|------------|
| Famiglie di basso livello socio-economico, famiglie senza reddito | 624 | 45,7 |
| Famiglie di livello socio-economico elevato | 52 | 3,8 |
| Famiglie di Livello socio-economico medio | 688 | 50,4 |
| Totale | 1.364 | 100 |

4.5. Target strumentali

di Patrizia Lotti

Nella fase di affidamento dei progetti, la Circolare 199 ha chiesto alle scuole di definire, per tutta la durata del progetto, le azioni in cui coinvolgere i target prioritari e i target strumentali (genitori e personale scolastico) per il raggiungimento degli obiettivi mirati, ma già nella fase di avvio, nelle linee guida sulla progettazione, erano state fornite le motivazioni di questo coinvolgimento per la buona riuscita degli interventi.

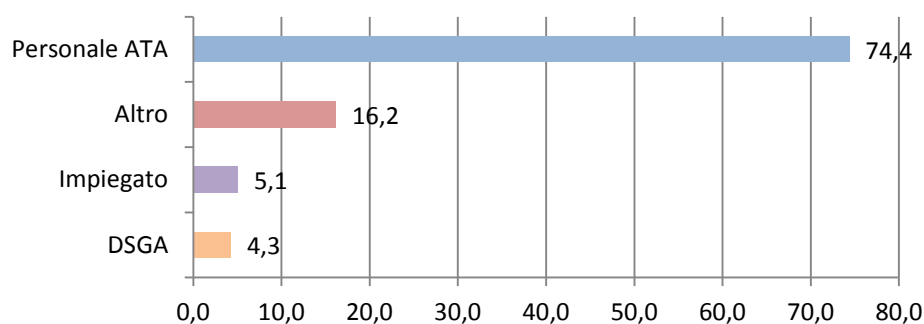
Richiamando le azioni 3.1 e 3.2 della programmazione 2006-2006, le Linee guida allegate alla Circolare 1631 riportavano l'esempio dei moduli attivati per promuovere la gestione consapevole delle funzioni di socializzazione scuola famiglia. Intervenire per con moduli dedicati alle famiglie e/o al personale scolastico è stato quindi indicato come uno strumento per rafforzare l'esito obiettivo da raggiungere per gli allievi.

Nei progetti F3 la tipologia di modulo "Incontri, seminari, convegni" poteva essere rivolta in modo esclusivo ai target strumentali. Gli esperti psicologi e quelli provenienti da associazioni o agenzie formative operanti nell'ambito della formazione sono stati coinvolti, oltre che nella progettazione e nella realizzazione dei moduli di accoglienza e di orientamento degli allievi, anche nella realizzazione dei moduli destinati al personale scolastico (allargato ai collaboratori della rete) e ai genitori.

4.5.1. Personale scolastico

Il personale non docente registrato nei moduli di attività in qualità di corsista, per un totale di 176 persone, è per la maggior parte personale ATA (74,4%), mentre quello proveniente dalla rete incide per un totale del 21,3%.

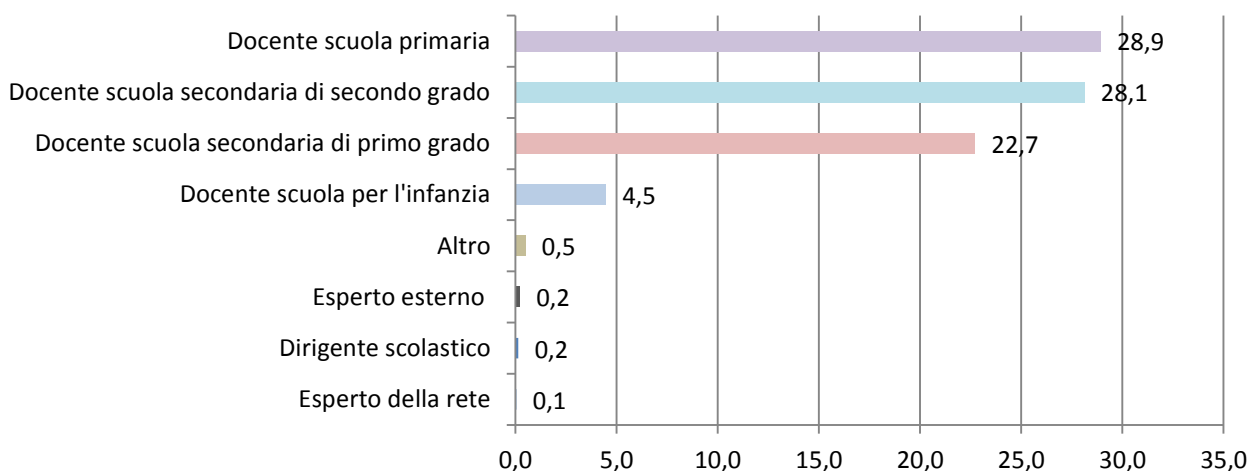
Graf. 1 - Distribuzione del personale non docente per occupazione



Per quanto riguarda il personale docente invece il totale è di 6632 persone – comprensivo dei professionisti affini come i dirigenti scolastici o gli esperti provenienti dal mondo delle professioni – ed è interessante notare come i docenti di scuola primaria, se pur di poco, superano anche la percentuale dei docenti della scuola secondaria di secondo grado.

Se nel target prioritario abbiamo potuto notare che la maggior parte degli studenti coinvolti sono appartenenti alle scuole secondarie di primo e di secondo grado, anche per i docenti in qualità di corsisti vediamo che l'insieme più consistente appartiene agli stessi due gradi di istruzione (28,1% + 22,7%).

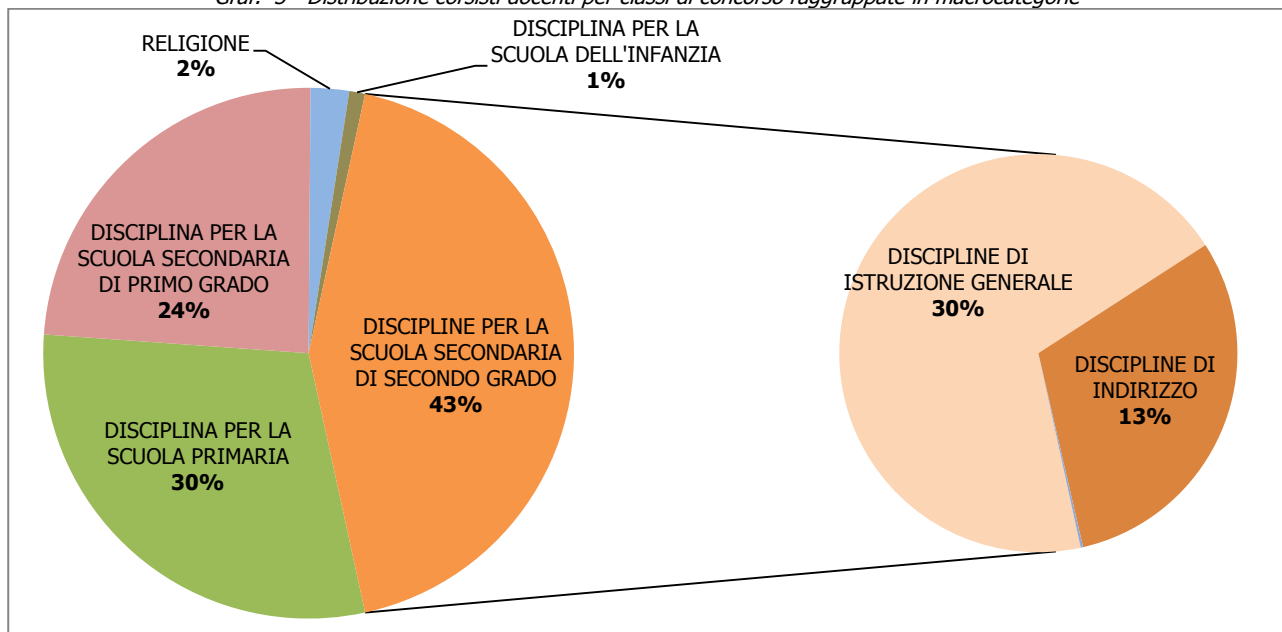
Graf. 2 - Distribuzione del personale docente per occupazione



Guardando alle classi di concorso di questi docenti e focalizzandosi su quelle riferite alla scuola secondaria di secondo grado possiamo vedere che la maggior parte di questo gruppo è relativa ai docenti delle discipline di istruzione generale¹.

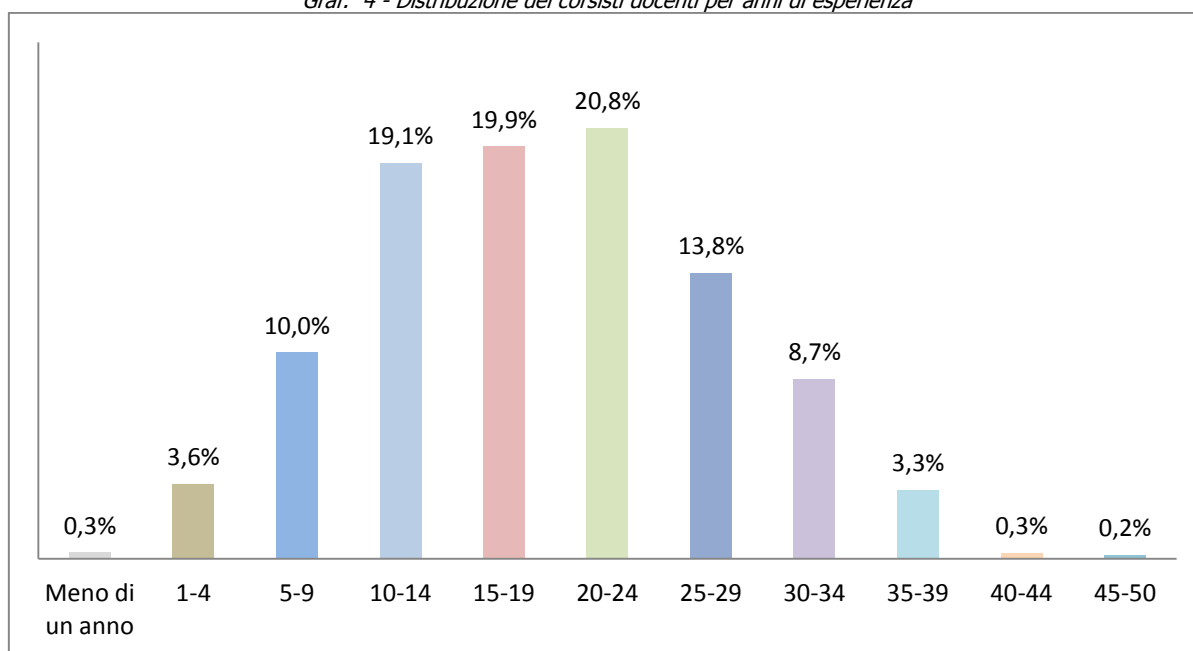
¹ L'elaborazione grafica poggia su un precedente raggruppamento delle classi di concorso per il riferimento ai gradi di istruzione e alle aree disciplinari che nel Graf. 3 non risultano visibili in toto.

Graf. 3 - Distribuzione corsisti docenti per classi di concorso raggruppate in macrocategorie



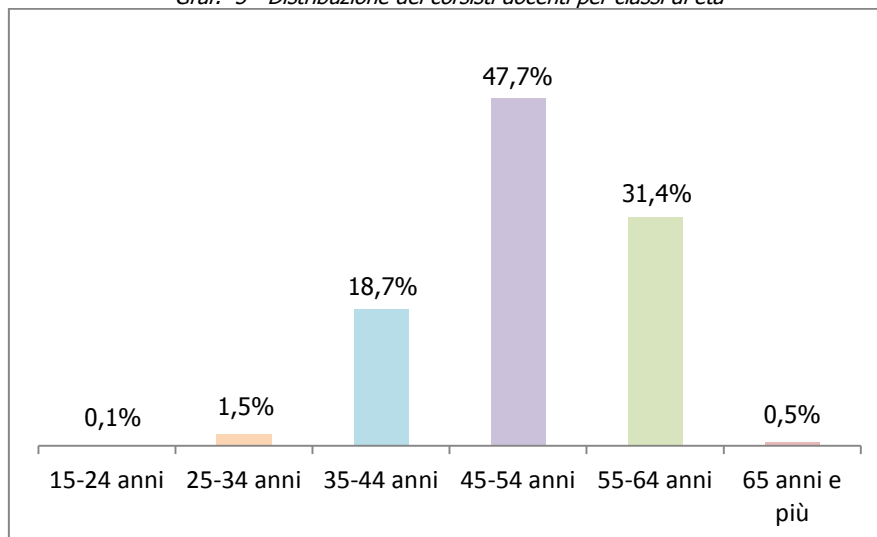
La maggioranza assoluta di questi docenti corsisti hanno un numero di anni di esperienza compresi fra i 10 e i 29 anni.

Graf. 4 - Distribuzione dei corsisti docenti per anni di esperienza



Andando inoltre a verificare l'età di questi corsisti docenti vediamo che la maggioranza assoluta è relativa a persone dai 45 ai 64, è quindi ipotizzabile l'esigenza di un aggiornamento delle persone in servizio da più anni sulle tematiche legate al disagio scolastico che certamente non erano presenti nel dibattito all'inizio della loro carriera lavorativa.

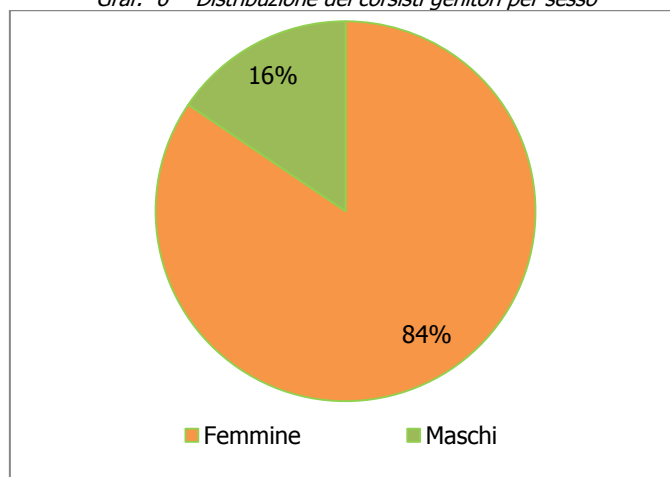
Graf. 5 - Distribuzione dei corsisti docenti per classi di età



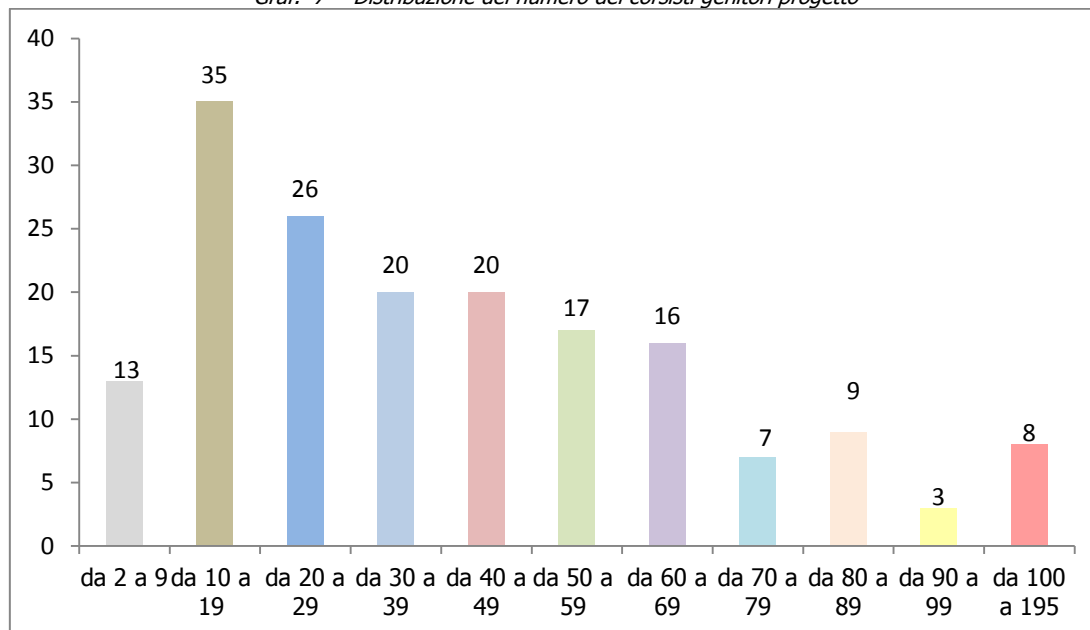
4.5.2. Genitori

I genitori che hanno partecipato ai moduli delle attività a loro dedicati nei progetti F3, per un totale di 7208, sono soprattutto donne (Cfr. Graf. 6). Queste persone sono state coinvolte in 174 dei 207 progetti, con una media di 41 genitori per progetto, ma il numero dei genitori maggiormente coinvolti in un modulo a loro dedicato è fra i 10 e i 19 e complessivamente il numero di genitori per singolo progetto è piuttosto basso, solo in 27 casi i genitori che hanno partecipato alle attività loro dedicate sono stati in numero maggiore di 70 (Cfr. Graf. 7).

Graf. 6 - Distribuzione dei corsisti genitori per sesso

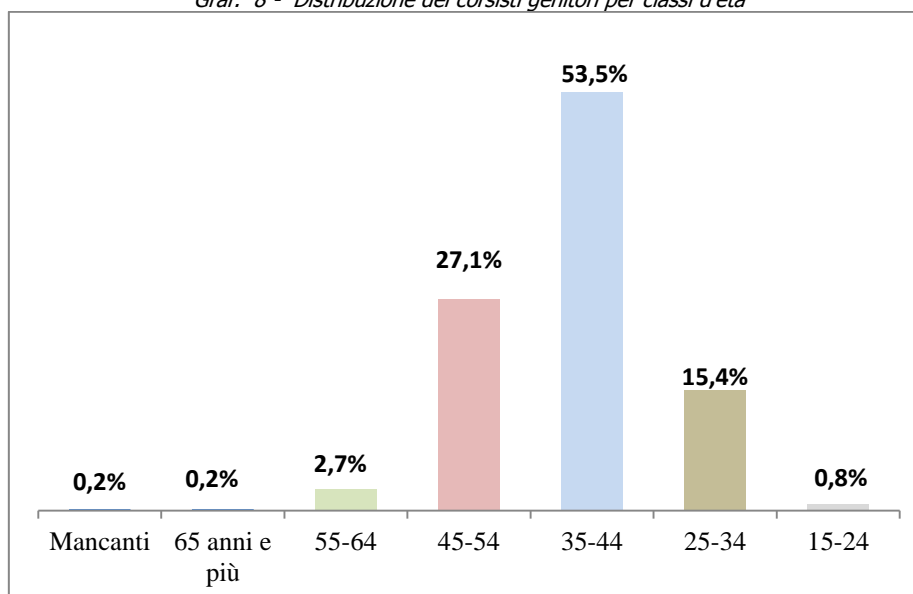


Graf. 7 - Distribuzione del numero dei corsisti genitori progetto



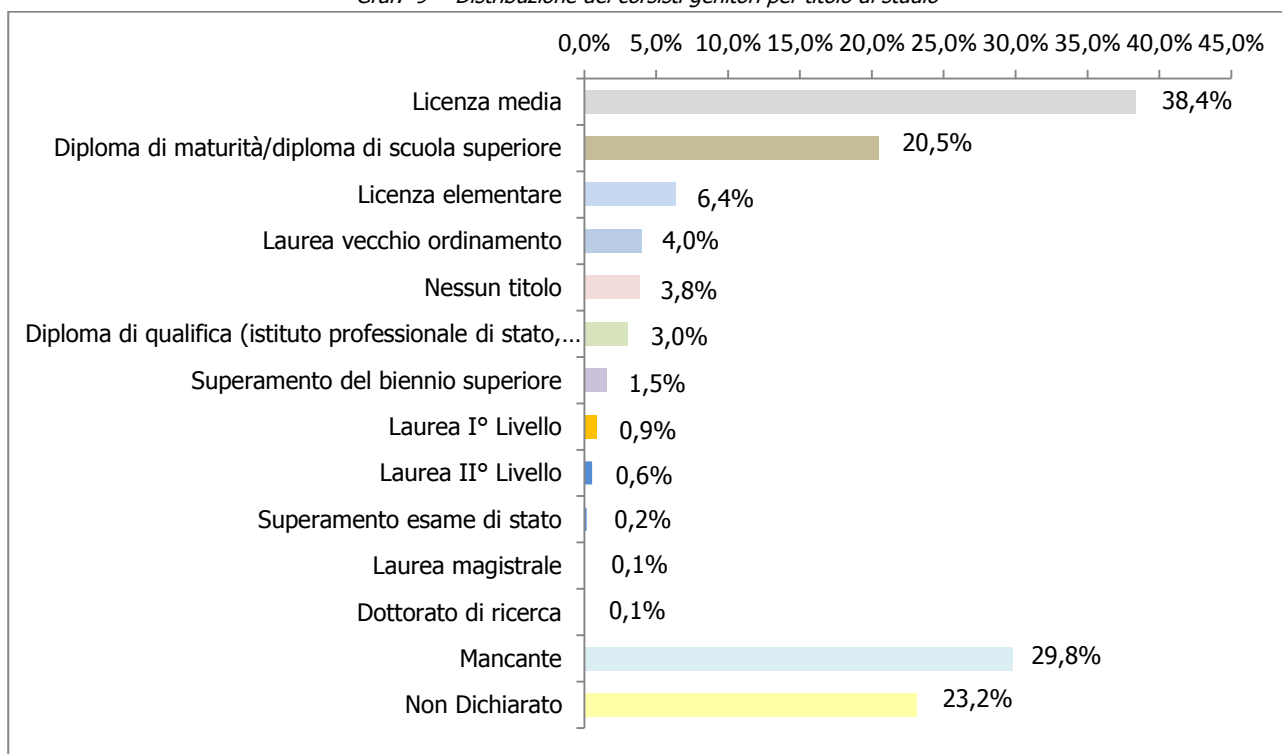
Per quanto riguarda la loro età possiamo vedere la maggioranza di loro ha fra i 35 e i 44 anni. Complessivamente le fasce d'età dei genitori più presenti è inferiore di un decennio rispetto a quelle dei docenti (cfr. Graf. 5 e Graf. 8). Lo 0,8% dei genitori coinvolti ha un'età uguale o inferiore ai 24 anni e il 2,9% uguale o superiore ai 55; se nel primo caso siamo di fronte a genitori giovanissimi, di cui era sottolineata l'inesperienza e in alcuni casi la difficoltà di gestione del proprio ruolo fra le cause di disagio degli studenti individuati come target prioritario, nel secondo caso è possibile si tratti anche di nonni affidatari.

Graf. 8 - Distribuzione dei corsisti genitori per classi d'età



Rispetto al titolo di studio, il numero maggiore di questi genitori ha la licenza media (38%) sommandoli con chi ha il diploma di maturità (20,5%) compongono la maggioranza assoluta; d'altra parte questo dato è sicuramente in linea con i dati sui titoli di studio a livello nazionale.

Graf. 9 - Distribuzione dei corsisti genitori per titolo di studio



Parte II. Osservazione e analisi dei prototipi di intervento territoriale

5. Competenze e strumenti di analisi

di Patrizia Lotti

L'azione F3, ispirandosi al Rapporto Barca ha previsto che di affiancare agli usuali indicatori di *output* (es: quanti progetti, percorsi, moduli, studenti) anche quelli di *outcome* (miglioramento dell'efficacia dell'intervento educativo verificato tramite la riduzione assenze o bocciature, l'aumento contatto con le famiglie, il reinserimento nei percorsi di istruzione e formazione, ecc.). Volontà del livello centrale di progettazione, presso l'Organismo Intermedio, era di stimolare il passaggio da una gestione documentale di tipo burocratico, basata solo sulle regole e il controllo di conformità ad una gestione di tipo "post-burocratico"¹, che tiene conto anche dei risultati ottenuti in relazione agli obiettivi stabiliti. Per perseguire criteri di *accountability*, gli strumenti di valutazione, autovalutazione e riflessione hanno previsto schemi e riferimenti comuni e trasversali ai progetti realizzati dalle reti; criteri che facilitano l'elaborazione di una ricerca *Evidence Based Education* (EBE)² utile all'elaborazione progettuale delle azioni della successiva Programmazione oltre che alle altre decisioni politiche finalizzate al miglioramento del sistema educativo.

Gli strumenti elaboratori dal Gruppo di Lavoro in accordo con l'O.I. hanno voluto stimolare la documentazione generativa, nella quale il documentare non ha un ruolo di archiviazione, ma formativo in senso autoriflessivo e di comunicazione verso colleghi e quanti potranno essere interessati alle attività realizzate al fine di poterle replicare in altro contesto. Purtroppo la scuola italiana ancora non presta molta attenzione a questo tipo di documentazione, perché negli anni passati non c'è stata una riflessione accurata sugli aspetti riferiti alla didattica, che andasse ad incidere sui processi di crescita professionale attraverso un'azione di revisione e ripensamento dell'esperienza scolastica³. Pur se la documentazione basata su un approccio esclusivamente archivistico e in un'ottica di raccolta e conservazione può essere considerato superato, anche nel processo di realizzazione dei progetti F3 c'è stato in alcuni casi il tentativo di riportare ai processi noti e del passato gli strumenti di riflessione e documentazione.

Come ricorda Paolo Bisogno, la documentazione generativa porta al cambiamento sul piano dei comportamenti, degli atteggiamenti e delle conoscenze: "l'obiettivo della documentazione è far conoscere ciò che è stato fatto per poter fare"⁴. Affinché la documentazione sia generativa, essa deve far comprendere al possibile lettore – che sia la persona preposta al controllo sul buon uso dei fondi di progetto, il decisore politico o il collega della stessa o di un'altra scuola, occorre che faccia comprendere l'oggetto della sua

¹ Maroy, C. (2005). *Vers une régulation post-burocratique des systèmes d'enseignement en Europe*, Les Cahiers de Recherche en Education et Formation, N. 49, GIRSEF, Louvain.

² Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico metodologica internazionale sulle didattiche efficaci ed inclusive*. Trento: Erickson.

³ A. Specchia, *La documentazione scolastica*, Anicia, Roma 2001, p. 39

⁴ P. Bisogno, *Il futuro della memoria*, Franco Angeli, Milano 1995.

documentazione, gli aspetti salienti e i punti importanti dell'intervento realizzato, rendendo visibile le capacità progettuali del docente

“Ci sono due modi di passeggiare in un bosco. Nel primo modo ci si muove per tentare una o molte strade (per uscire al più presto o per riuscire a raggiungere la casa della Nonna, o di Pollicino, o di Hansel e Gretel); nel secondo modo ci si muove per capire come sia fatto il bosco e perché certi sentieri siano accessibili ed altri no”⁵. Adattando questa citazione al nostro contesto, possiamo dire che ogni singolo progetto F3 è stato la sperimentazione del modo per uscire al più presto dal bosco – contrastare i fattori di rischio della dispersione scolastica -, la documentazione riflessiva di ognuno di questi progetti e la loro successiva elaborazione costituiscono la conoscenza che permetterà soprattutto ai progetti successivi di capire meglio come orientarsi non solo in quel contesto territoriale, ma in tutti i boschi, perché la documentazione di processo rende leggibile qualsiasi percorso, facilitando la competenza trasversale della progettazione⁶.

Tonando ai principi della *Evidence Based Education*, ricordiamo che se la ricerca vive nella documentazione, la documentazione non sta a sé ma dipende dalla ricerca”⁷. Ne consegue che la ricerca non può nascere se non dispone di informazioni, mezzi e procedimenti e quindi è strettamente connessa alla documentazione. Per questo il Gruppo di Lavoro Indire ha affiancato le fasi dell'azione F3 svolgendo una costante attività di ricerca sui metodi, sulle tecniche e sugli strumenti di raccolta dei dati e delle informazioni, consentendo di sviluppare dei filoni di indagine:

- sulle dimensioni/concezioni del fenomeno della dispersione scolastica emergenti dai lavori dalle reti;
- sul tipo di interventi messi in atto per contrastarla;
- sulle tecnologie didattiche impiegate;
- sulla ricaduta delle attività laboratoriali sulle competenze trasversali e di base;
- sull'uso del portfolio delle competenze dello studente.

Nella sua funzione di accompagnamento alle scuole Indire ha sensibilizzato le reti e ha elaborato diversi strumenti di valutazione e di autovalutazione che andassero a individuare:

- l'impatto delle azioni messe in campo, attraverso la costruzione di un set di indicatori volti a misurare il miglioramento raggiunto nei percorsi;
- l'utilizzo del portfolio delle competenze dello studente (strumento indirizzato a comprendere le caratteristiche individuali - aspetti cognitivi, emotivi, motivazionali - degli allievi a rischio dispersione, attraverso il questionario di rilevazione;
- i fattori esogeni e endogeni alla scuola ai quali gli attori della rete attribuissero una maggiore influenza su percorsi scolastici irregolari e/o sulla dispersione scolastica, attraverso la creazione di un format per la descrizione di tutti gli elementi del prototipo di intervento realizzato.

5 U. Eco, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Bompiani, Milano 1994, p. 33

6 C. Covri, *La documentazione dei processi*, in I. Benzioni, *Documentare? Sì, grazie*, Junior, Bergamo 2001, p. 59

7 F. De Bartolomeis, *Lavorare per progetti*, La Nuova Italia, Firenze 1989, p. 155

Nell'accompagnamento di processo alle reti, questi strumenti sono stati utilizzati per facilitare la consapevolezza non burocratica della gestione dell'intervento, affinché nelle attività messe in campo si consolidassero le pratiche didattiche innovative sperimentate e potessero essere individuati dei fattori di continuità. Inoltre, affinché l'elaborazione della conoscenza generata da questa sperimentazione possa potenziare la competenza sociale e relazione tipica del knowledge management, il gruppo di lavoro ha cercato una sintesi delle pratiche e quindi degli elementi irrinunciabili di un intervento contro la dispersione scolastica, nella convinzione che il *benchmarking*, cioè l'utilizzo consapevole e calibrato dei livelli di significatività raggiunti in altre realtà scolastiche per la realizzazione di nuove progettualità possa migliorare le performance dell'intero sistema.

6. Gli indicatori di risultato finalizzati a rilevare il miglioramento raggiunto nei percorsi

di Valentina Pedani

6.1. Gli indicatori nell'ottica del Piano d'Azione Coesione

Il Piano d'Azione Coesione aveva tra i suoi scopi rendere il mondo della scuola più attrattivo e al passo con i tempi anche attraverso il rafforzamento delle azioni per l'autovalutazione e la valutazione. Nel piano si evidenziava un «forte orientamento ai risultati» attribuendo un ruolo centrale alla valutazione e quindi alla «selezione di indicatori di risultato strettamente connessi ai contenuti e all'esito delle azioni previste e in grado di misurare i miglioramenti prodotti¹». L'Indire era qui richiamato non solo a fornire i dati, raccolti attraverso il Sistema Informativo Gestione della Programmazione Unitaria 2007-2013, necessari alla valorizzazione degli indicatori di realizzazione e di risultato per monitorare le performance delle Azioni del Piano, ma anche a svolgere delle specifiche attività valutative in particolar modo nell'Azione F3.

Questo ha dato origine a un'intensa attività di ricerca che ha portato alla scelta e alla costruzione di indicatori che, da una parte, volevano porre l'attenzione sui fattori predittivi della dispersione scolastica - è opportuno, infatti sottolineare che l'Azione era nata soprattutto nell'ottica delle prevenzione e della riduzione del numero degli *ELET* (*Early Leaving from Education and Training*) cioè di coloro che abbandonano precocemente i percorsi di istruzione prima della fine della scuola secondaria di secondo grado - e dall'altra, erano volti a misurare il miglioramento raggiunto e quindi l'efficacia del prototipo di intervento territoriale contro la dispersione scolastica attuato dalle reti.

¹ Cfr. Piano d'Azione Coesione. Interventi e risultati attesi del Piano d'Azione Coesione per il miglioramento dei servizi pubblici collettivi al sud. Priorità istruzione. Allegato I p. 8

La dispersione scolastica può essere intesa come frutto dell'inefficacia di più sistemi: formativo, sociale, economico, culturale e questa stessa può essere considerata indicatore del corto circuito che si viene a creare tra questi sistemi e/o tra questi sistemi e l'allievo. Nella scelta degli indicatori si è dunque tenuto conto di tutti quei fattori che possono essere presagio o causa delle dispersione scolastica come l'assenteismo scolastico, il non presentarsi alle prove di verifica disciplinari, le condizioni socioeconomiche familiari svantaggiate, le storie familiari di abbandono, le basse votazioni curriculari.

Tab. 1 Elenco degli indicatori di risultato proposti dall'Indire

| Indicatori di risultato |
|--|
| Contatti di persona con la famiglia |
| Contatti telefonici con la famiglia |
| Contatti via e-mail con la famiglia |
| Interruzione di frequenza |
| Passaggio alla classe successiva |
| Percentuale di assenza |
| Percentuale di prove di verifica a cui lo studente non si è presentato |
| Percentuale di ritardi nell'entrata a scuola |
| Reinserimento in percorsi di formazione |
| Risultato Prove Sistema Nazionale Valutazione in italiano |
| Risultato Prove Sistema Nazionale Valutazione in matematica |
| Votazione curriculare in Italiano |
| Votazione curriculare in Lingua straniera |
| Votazione curriculare in matematica |
| Votazione curriculare in scienze |
| Votazione riportata nelle verifiche orali in italiano |
| Votazione riportata nelle verifiche orali in lingua straniera |
| Votazione riportata nelle verifiche orali in matematica |
| Votazione riportata nelle verifiche orali in scienze |
| Votazione riportata nelle verifiche scritte in italiano |
| Votazione riportata nelle verifiche scritte in lingua straniera |
| Votazione riportata nelle verifiche scritte in scienze |

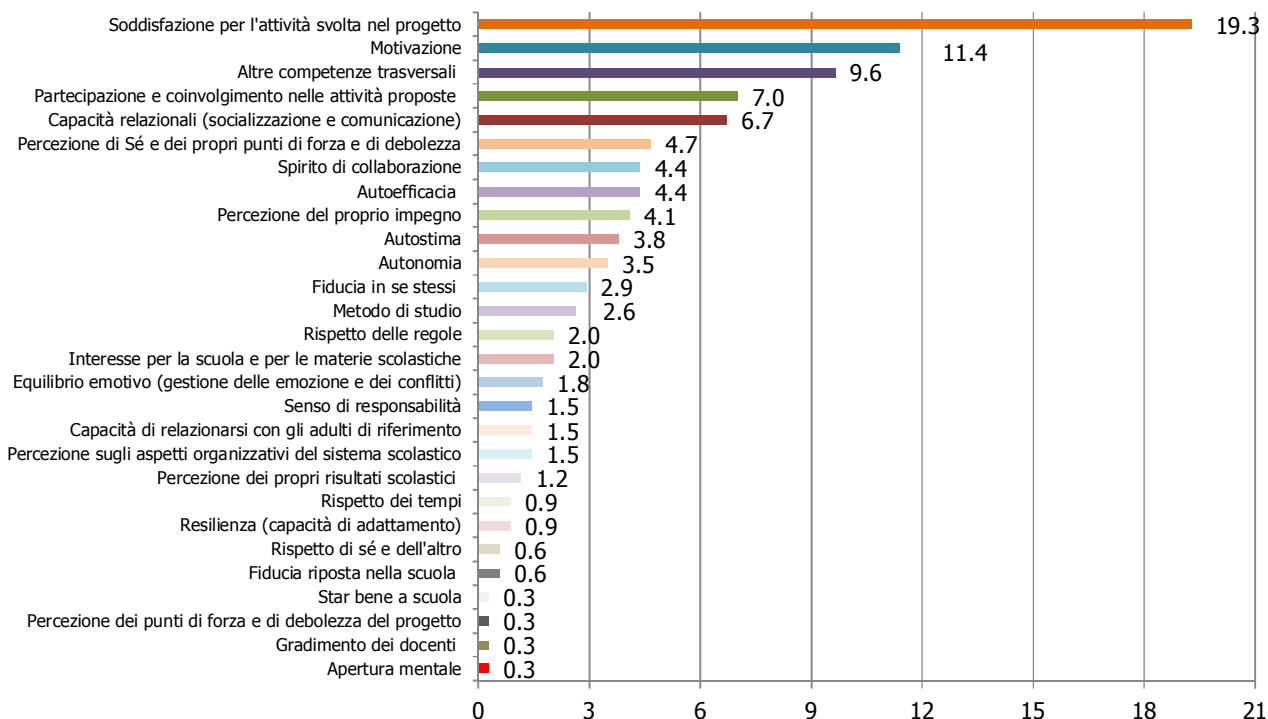
Gli indicatori proposti dall'Indire e riportati nella tabella avevano come unità di rilevazione il singolo bambino/allievo, dovevano essere monitorati dalla rete durante lo svolgimento del percorso F3 e facevano riferimento al percorso curricolare del ragazzo.

Sebbene nella progettazione dell'Azione si fosse cercato di intervenire su più fronti, sono risultati essere completamente mancanti indicatori volti a rilevare come si sia agito a livello di sistema scolastico e se vi siano stati dei cambiamenti sia dal punto di vista organizzativo sia per quanto riguarda le risorse umane (corpo docente). Sarebbe stato forse opportuno pensare a dei questionari di autovalutazione dei docenti da compilare ex ante, in itinere ed ex post sia sulle attività progettate sia sulla formazione ricevuta. Non sono inoltre stati previsti dall'Indire strumenti di valutazione e di autovalutazione rivolti agli altri destinatari degli interventi: i ragazzi e i loro genitori.

Maggiore attenzione è stata dedicata dalle reti stesse allo studio delle risorse individuali degli studenti; queste, infatti, oltre agli indicatori proposti dall'Indire sono andate ad esplorare:

- le dimensioni cognitive, emotive e relazionali;
- la soddisfazione e la percezione sulle attività svolte;
- altre competenze trasversali (capacità assertive; attentive; di analisi e di sintesi; di collegamento tra le conoscenze acquisite nel progetto e i contenuti disciplinari; di creare e costruire; di ideare e progettare; di integrarsi; di organizzare il proprio lavoro; di orientarsi rispetto al proprio futuro; di portare a termine un compito; di rielaborare conoscenze, contenuti e metodi proposti; di riflettere e razionalizzare; di risolvere un problema; di selezionare delle informazioni; di usare strumenti di lavoro).

Graf. 1 Dimensioni rilevate dalle reti per rilevanza percentuale



Per rilevare queste informazioni le reti si sono mosse tra l'autovalutazione e l'osservazione esterna, dando priorità ora all'una, ora all'altra. Nel primo caso, hanno usato strumenti come lo stesso portfolio dello studente, interviste aperte o questionari autosomministrati; nel secondo, griglie osservative a disposizione del Referente della Valutazione, del tutor del modulo di accoglienza, dei docenti, dei genitori. In casi sporadici hanno svolto dei focus group ai quali hanno partecipato i docenti dei consigli di classe, di interclasse, di intersezione, i membri del Gruppo di Direzione e Coordinamento, gli stessi genitori. La maggior parte delle reti ha distribuito questionari per rilevare tra i destinatari, ma anche tra i docenti, la soddisfazione per le attività svolte, sia *in itinere*, sia a fine corso; quando invece si è trattato di registrare la corrispondenza tra aspettative e gradimento, gli strumenti sono stati autosomministrati ex ante ed ex post. Tale sistema di monitoraggio era già a pieno titolo nella prassi didattica di alcune scuole; le reti che invece non avevano ancora maturato un'esperienza forte nella valutazione hanno fatto tesoro dell'esperienza F3 portando a regime il sistema di monitoraggio sperimentato e dichiarando di volere tenere sotto osservazione indicatori come il numero di assenze e le votazioni curricolari per prevenire la dispersione e valutare l'impatto delle iniziative adottate.

6.2. Il monitoraggio degli indicatori

Le reti, per rilevare l'efficacia degli interventi proposti, erano quindi chiamate a scegliere e a monitorare, a livello di percorso, gli indicatori di risultato. Queste, sulla base delle caratteristiche dei destinatari e delle aree di miglioramento sulle quali andavano a intervenire, dovevano selezionare almeno uno tra gli indicatori proposti dall'Indire nell'assoluta libertà di poterne proporre anche di nuovi.

Il referente per la Valutazione di ogni rete aveva il compito di monitorare gli indicatori:

- rilevando le baseline, cioè lo stato di partenza dei destinatari sugli indicatori, prima dell'inizio del percorso;
- indicando il valore target che ci si aspettava di raggiungere alla fine del percorso²
- effettuando le rilevazioni periodiche durante i circa due anni di percorso.

Di seguito la TAVOLA SINOTTICA degli indicatori proposti dall'Indire che era stata allegata alla Circolare 8475 del 05/08/2013 al fine di fornire alle reti indicazioni propedeutiche al monitoraggio degli indicatori.

² Il valore target non rispondeva al vincolo che tutti i destinatari avessero alla fine del percorso lo stesso rendimento, o frequentassero con la stessa frequenza, ma che il percorso avesse prodotto in tutti lo stesso miglioramento, cfr. Nota prot. 5078 del 3 maggio 2013

Fig. 1 Tavola sinottica degli indicatori proposti dall'Indire - 1



Tavola sinottica degli indicatori di risultato proposti da INDIRE

Istruzioni per l'inserimento della baseline, del valore target e per la rilevazione periodica degli indicatori

Premessa

In fase di progettazione ogni rete ha definito gli obiettivi del progetto e li ha articolati in aree di miglioramento collegate ai singoli percorsi progettati per i soggetti target su cui intende intervenire. Gli indicatori sono finalizzati a misurare il miglioramento raggiunto e, quindi, l'efficacia del prototipo proposto. Le reti trovano in queste tavole solo la definizione delle caratteristiche degli indicatori, ma sono tenute a contestualizzarli e personalizzarli esplicitando le procedure e gli strumenti che utilizzeranno per la rilevazione.

Se, ad esempio, l'indicatore scelto fosse "Votazione curriculare in italiano", in corrispondenza di una delle seguenti aree di miglioramento "Bassi livelli di competenze di base" oppure "Bassi livelli nelle competenze di cittadinanza e legalità" o "Passaggio ad un nuovo ciclo di istruzione", o altra area, il referente per la valutazione introdurrà in piattaforma la documentazione che esplicita le modalità di attuazione delle verifiche (scritte e/o orali), le griglie di correzione che evidenziano le componenti della competenza linguistica che saranno oggetto di verifica, le scale di valutazione che garantiscono l'interpretazione univoca dei voti attribuiti alla performance di ciascun allievo nonché gli "strumenti" veri e propri, cioè le prove di verifica utilizzate per le prove scritte e le sceneggiature dei colloqui orali che consentiranno la validità della ripetizione della misura (in ingresso, in itinere, a conclusione del percorso).

Dall'interlocuzione con le scuole è risultato che la raccolta degli indicatori allegata alla circolare AOODGAI/199 del 08/01/2013 mostra alcune lacune quando si mira a valutare il miglioramento conseguito da bambini della scuola dell'infanzia o relativamente a competenze trasversali.

Sono stati, pertanto, aggiunti ulteriori indicatori, tratti dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Nelle Indicazioni viene sottolineato che il primo segmento di istruzione costituisce un'offerta organica di proposte didattiche che mirano allo sviluppo di competenze per tutti i bambini e che anche nella scuola dell'infanzia è necessario valutare i progressi raggiunti. Le Indicazioni introducono,

1

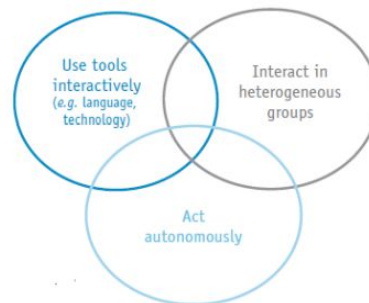
Fig. 2 Tavola sinottica degli indicatori proposti dall'Indire - 2



pertanto, anche per la scuola dell'infanzia dei "traguardi" in corrispondenza di competenze non collegate alle discipline (come negli altri livelli scolastici), ma a specifici campi di esperienza.

È utile confrontare i traguardi definiti per la scuola dell'infanzia con il "framework" sviluppato dal progetto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) promosso dall'OCSE nel 1997 per individuare le competenze necessarie per il successo individuale e lo sviluppo della società (*What competencies Do We Need for a Successful Life and a Well-Functioning Society?* <http://www.oecd.org/fr/edu/apprendre-au-dela-de-lescoles/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>). Il progetto DeSeCo evidenzia tre categorie, che presentano ampi spazi di intersezione, per la classificazione delle competenze chiave:

- a) Interagire in gruppi eterogenei
- b) Agire autonomamente
- c) Utilizzare interattivamente gli strumenti (*The social and professional demands of the global economy and the information society require mastery of socio-cultural tools for interacting with knowledge, such as language, information, and knowledge, as well as physical tools such as computers.* <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> pg 10).



I traguardi di competenze definiti per la Scuola dell'infanzia rientrano nelle tre categorie DeSeCo:

1. **Il sé e l'altro:** consapevolezza della propria e dell'altrui identità (sviluppare il senso del sé; riuscire a narrare e a narrarsi; riconoscere i segni della propria e dell'altrui cultura; conoscere il proprio territorio, le istituzioni i servizi pubblici, il funzionamento della città...) - **DeSeCo a) e b)**
2. **Il corpo e il movimento:** saper usare il proprio corpo e il movimento come strumento di comunicazione e di coordinazione con gli altri (capacità di controllare la gestualità, di riconoscere il linguaggio del corpo e le forme di espressione non verbale...) - **DeSeCo b)**

2

Fig. 3 Tavola sinottica degli indicatori proposti dall'Indire - 3



3. **Immagini, suoni, colori:** sapersi esprimere in e conoscere altre forme di linguaggio visuale, musicale... Sapere esprime in queste forme di linguaggio emozioni, sentimenti, bisogni. - **DeSeCo c)**
4. **I discorsi e le parole:** capacità di esprimersi nella lingua italiana (arricchire il proprio lessico, esprimersi con creatività inventando storie, drammatizzazioni; chiedere e offrire spiegazioni; usare la lingua per progettare attività e per definirne le regole, riuscire ad esprimere emozioni, sentimenti, bisogni...) - **DeSeCo c)**
5. **La conoscenza del mondo:** capacità di uscire dall'ambito ristretto dell'esperienza personale per rispondere ai "perché" che illuminano progressivamente nuovi spazi di realtà (capacità di classificare oggetti e descriverne le proprietà; di confrontare e valutare; di usare strumenti diversi di misurazione; di rilevare e commentare dati; di osservare organismi viventi e fenomeni naturali; di usare macchinari e strumenti tecnologici...) - **DeSeCo c)**

Pensiamo che i "traguardi" possano essere utilizzati per valutare l'acquisizione di competenze trasversali, grazie all'opportuna personalizzazione delle procedure e degli strumenti per l'utilizzo di detti indicatori. Si ricorda, peraltro, che le competenze non sono correlate a una particolare età o a un livello scolastico, ma sono le procedure e gli strumenti di misura che variano se si vogliono valutare le competenze di allievi del primo ciclo, del secondo o di adulti.

Le reti, qualora lo ritengano opportuno, potranno, infatti, dopo avere dato avvio alla procedura di standardizzazione e dopo avere preso contatto con l'ufficio PON, ricondurre, in fase di **revisione degli interventi** e, quindi, di riprogettazione, gli indicatori specifici di rete ai cinque macroindicatori qui proposti.

Inserimento delle baseline e rilevazione periodica degli indicatori. Una volta inserite e validate, per ciascun destinatario del target prioritario, le baseline degli indicatori del percorso che s'intende attivare ai fini dell'AVVIO dell'intero progetto F3 (cfr. Circolare Prot. n. AODGAI/5078 del

3


Fig. 4 Tavola sinottica degli indicatori proposti dall'Indire - 4



03/05/2013) è possibile immettere nel sistema informativo le baseline degli indicatori degli altri percorsi in qualsiasi momento, anche nel pieno svolgersi delle attività dei singoli moduli. Si ricorda, però, che solo con la convalida delle baseline sarà possibile dare avvio alla rilevazione periodica degli indicatori di un dato percorso e, quindi, monitorarne l'andamento rispetto ai valori target e come specificato nella Circolare qui citata *"Il lasso di tempo fra la rilevazione delle baseline e la definizione del valore target dell'indicatore è finalizzato a consentire alla rete un'analisi consapevole nella scelta dei valori che consentiranno la valutazione dell'esito positivo dei percorsi attuati e, pertanto, della efficacia del modello di intervento che costituirà la proposta prototipale che la rete presenterà a fine progetto. Tali valori target devono infatti essere contemporaneamente sufficientemente "ambiziosi" da consentire di misurare l'effettivo miglioramento degli allievi e/o dei giovani coinvolti nel percorso, ma anche abbastanza "realistici" perché, in considerazione delle condizioni di partenza, sia ragionevole aspettarsi la variazione voluta nei tempi di attuazione dei percorsi stessi"*.

Per quanto riguarda il monitoraggio degli indicatori, e quindi la rilevazione periodica dei dati, si ribadisce quanto esplicitato in "premessa": l'indicatore è il concetto specifico su cui vogliamo acquisire delle informazioni. Lo strumento con cui si estraggono le informazioni, ad esempio la griglia osservativa che potrebbe essere usata per rilevare la competenza nel campo di esperienza "Il sé e l'altro", è lasciato alla libera scelta delle reti, in quanto è l'Istituzione Scolastica nella più completa autonomia che deve scegliere le tecniche e costruire gli strumenti di rilevazione che ritiene più opportuni per la rilevazione del raggiungimento della competenza, come del resto è sempre il singolo docente a stabilire le domande di una verifica orale o di una verifica scritta.


Fig. 5 Tavola sinottica degli indicatori proposti dall'Indire - 5



| Nome Indicatore | Descrizione Indicatore | Come inserire la Baseline (a livello di singolo allievo) | Periodicità aggiornamento | Indicazioni per la rilevazione periodica (a livello di singolo allievo) | Come inserire il Valore Target (a livello di percorso) |
|--|--|---|----------------------------------|--|---|
| Contatti di persona con la famiglia | Conteggio dei contatti di persona avvenuti tra famiglia e scuola (dalla famiglia verso la scuola) | Inserire il numero di contatti di persona intercorsi tra famiglia e scuola nei quattro mesi scolastici precedenti l'inizio delle attività formative F3. Se, per esempio, il primo modulo F3 inizia il 28 marzo, devono essere sommati i contatti intercorsi nei mesi di novembre-dicembre-gennaio-febbraio. I mesi di luglio e agosto non devono essere considerati mesi scolastici | Mensile a sintesi quadrimestrale | Inserire il numero di contatti di persona intercorsi con la famiglia dell'allievo nel mese successivo l'inizio delle attività formative F3. S'intendono sempre i contatti di persona dalla famiglia verso la scuola. Se, per esempio, il primo modulo inizia il 28 marzo, nella prima registrazione in itinere (dal 1° al 15 maggio) devono essere inseriti i contatti di persona avvenuti tra famiglia e scuola nel mese di aprile. La seconda registrazione (dal 1° al 15 giugno) prenderà in considerazione i dati del periodo che va dal 1° maggio al 31 maggio, e così via. | Il valore target è dato dai contatti di persona (dalla famiglia verso la scuola) che ci si pone come obiettivo di riuscire ad avere con le famiglie degli allievi (o giovani) negli ultimi 4 mesi di percorso formativo F3. Il Valore Target dell'indicatore deve essere definito a livello di percorso e può essere un valore assoluto o un incremento espresso in punti percentuali. |
| Contatti telefonici con la famiglia | Conteggio dei contatti telefonici avvenuti tra famiglia e scuola (dalla famiglia verso la scuola) | Inserire il numero di contatti telefonici intercorsi tra famiglia e scuola nei quattro mesi precedenti l'inizio delle attività formative F3. Se, per esempio, il primo modulo F3 inizia il 28 marzo 2013, devono essere sommati i contatti intercorsi nei mesi di novembre-dicembre-gennaio-febbraio. I mesi di luglio e agosto non devono essere considerati mesi scolastici | Mensile a sintesi quadrimestrale | Inserire il numero di contatti telefonici intercorsi con la famiglia dell'allievo nel mese successivo l'inizio delle attività formative F3. S'intendono sempre i contatti telefonici dalla famiglia verso la scuola. Se, per esempio, il primo modulo inizia il 28 marzo, nella prima registrazione in itinere (dal 1° al 15 maggio) devono essere inseriti i contatti telefonici avvenuti tra famiglia e scuola nel mese di aprile. La seconda registrazione (dal 1° al 15 giugno) prenderà in considerazione i dati del periodo che va dal 1° maggio al 31 maggio, e così via. | Il valore target è dato dai contatti telefonici (dalla famiglia verso la scuola) che ci si pone come obiettivo di riuscire ad avere con le famiglie degli allievi (o giovani) negli ultimi 4 mesi di percorso formativo F3. Il Valore Target dell'indicatore deve essere definito a livello di percorso e può essere un valore assoluto o un incremento espresso in punti percentuali. |

5

Fig. 6 Tavola sinottica degli indicatori proposti dall'Indire - 6



| Nome Indicatore | Descrizione Indicatore | Come inserire la Baseline (a livello di singolo allievo) | Periodicità aggiornamento | Indicazioni per la rilevazione periodica (a livello di singolo allievo) | Come inserire il Valore Target (a livello di percorso) |
|--|--|--|----------------------------------|--|---|
| Contatti via e-mail con la famiglia | Conteggio dei contatti via e-mail avvenuti tra famiglia e scuola (dalla famiglia verso la scuola) | Inserire il numero di contatti via e-mail intercorsi tra famiglia e scuola nei quattro mesi precedenti l'inizio delle attività formative F3. Se, per esempio, il primo modulo F3 inizia il 28 marzo, devono essere sommati i contatti intercorsi nei mesi di novembre-dicembre-gennaio-febbraio. I mesi di luglio e agosto non devono essere considerati mesi scolastici | Mensile a sintesi quadrimestrale | Inserire il numero di contatti via e-mail intercorsi con la famiglia dell'allievo nel mese successivo l'inizio delle attività formative F3. S'intendono sempre i contatti via e-mail dalla famiglia verso la scuola. Se, per esempio, il primo modulo inizia il 28 marzo, nella prima registrazione in itinere (dal 1° al 15 maggio) devono essere inseriti i contatti via e-mail avvenuti tra famiglia e scuola nel mese di aprile. La seconda registrazione (dal 1° al 15 giugno) prenderà in considerazione i dati del periodo che va dal 1° maggio al 31 maggio, e così via. | Il valore target è dato dai contatti via e-mail (dalla famiglia verso la scuola) che ci si pone come obiettivo di riuscire ad avere con le famiglie degli allievi (o giovani) negli ultimi 4 mesi di percorso formativo F3. Il Valore Target dell'indicatore deve essere definito a livello di percorso e può essere un valore assoluto o un incremento espresso in punti percentuali. |
| Interruzione di frequenza | Indicazione dell'avvenuta o meno interruzione di frequenza | Per questo indicatore la baseline è definita (il sistema la inserisce automaticamente) | Annuale | La rilevazione deve avvenire nei primi 15 giorni di luglio. Selezionare dal menu a tendina una delle due opzioni (sì o no). Se si seleziona sì, in caso di avvenuta interruzione di frequenza, inserire anche la data dell'avvenuta interruzione di frequenza. | Valore Target di percorso già definito (espresso con Frequenta) |
| Passaggio alla classe successiva | Indicazione dell'avvenuta passaggio alla classe successiva | Indicare la classe frequentata dall'allievo al momento dell'inizio del percorso formativo F3 | Annuale | La rilevazione deve avvenire nei primi 15 giorni di luglio. Selezionare dal menu a tendina una delle due opzioni (sì o no). | Valore Target di percorso già definito (espresso Si) |

Fig. 7 Tavola sinottica degli indicatori proposti dall'Indire - 7



| Nome Indicatore | Descrizione Indicatore | Come inserire la Baseline (a livello di singolo allievo) | Periodicità aggiornamento | Indicazioni per la rilevazione periodica (a livello di singolo allievo) | Come inserire il Valore Target (a livello di percorso) |
|---|--|---|-------------------------------------|---|---|
| Percentuale di assenza | Conteggio dei giorni di assenza Percentuale calcolata sul numero totale di giorni scolastici | La baseline è data dalla percentuale di assenze fatte dall'allievo nei quattro mesi scolastici precedenti l'inizio del primo modulo formativo F3. Al numeratore inserire il numero di giorni di assenza registrati per il singolo allievo. Se, per esempio, il primo modulo inizia il 28 marzo, il numero di giorni di assenza da registrare sarà calcolato sui mesi di novembre, dicembre, gennaio, febbraio. Al denominatore inserire il numero di giorni scolastici compresi nello stesso arco temporale. I mesi di luglio e agosto non devono essere considerati mesi scolastici Il sistema in automatico calcolerà la percentuale. | Mensile a sintesi quadrimestrale | Inserire al numeratore il numero di assenze fatte dall'allievo nel mese successivo l'inizio del primo modulo formativo F3. Se, per esempio, il primo modulo inizia il 28 marzo, nella prima registrazione in itinere (dal 1° al 15 maggio) devono essere sommate al numeratore le assenze fatte nel mese di aprile. Inserire al denominatore i giorni scolastici compresi nello stesso arco temporale, cioè nel mese di aprile. La seconda registrazione (dal 1° al 15 giugno) prenderà in considerazione i dati del periodo che va dal 1° maggio al 31 maggio, e così via. Il sistema in automatico calcolerà le percentuali mensili e quella quadrimestrale di sintesi. | Il valore target è dato dalla percentuale di assenze che ci si aspetta dagli allievi negli ultimi 4 mesi di percorso formativo F3. Il Valore Target dell'indicatore deve essere definito a livello di percorso e può essere un valore percentuale o un decremento espresso in punti percentuali |
| Percentuale di prove di verifica a cui lo studente non si è presentato | Conteggio delle prove di verifica mancate Percentuale calcolata sul numero totale di prove di verifica predisposte complessivamente | La baseline è data dalla percentuale di prove di verifica a cui lo studente non si è presentato nei quattro mesi scolastici precedenti l'inizio del primo modulo formativo F3. Al numeratore inserire il | Mensile a sintesi quadrimestrale | Inserire al numeratore il numero di prove di verifica a cui lo studente non si è presentato nel mese successivo l'inizio del primo modulo formativo F3. Se, per esempio, il primo modulo inizia il 28 marzo, nella prima registrazione in itinere (dal 1° al 15 maggio) devono essere sommate al numeratore le prove di verifica mancate nel mese di aprile. | Il valore target è dato dalla percentuale di prove di verifica mancate che ci si aspetta dagli allievi negli ultimi 4 mesi di percorso formativo F3. Il Valore Target dell'indicatore deve |

7


Fig. 8 Tavola sinottica degli indicatori proposti dall'Indire - 8



| Nome Indicatore | Descrizione Indicatore | Come inserire la Baseline (a livello di singolo allievo) | Periodicità aggiornamento | Indicazioni per la rilevazione periodica (a livello di singolo allievo) | Come inserire il Valore Target (a livello di percorso) |
|---|---|---|-------------------------------------|---|--|
| | dai docenti in tutte le materie disciplinari nello stesso arco temporale | numero di prove di verifica a cui lo studente non si è presentato nei quattro mesi scolastici precedenti l'inizio del primo modulo formativo F3. Se, per esempio, il primo modulo inizia il 28 marzo, il numero di prove di verifica mancate da registrare sarà calcolato sui mesi di novembre, dicembre, gennaio, febbraio. Al denominatore inserire le prove di verifica predisposte complessivamente dai docenti in tutte le materie disciplinari nello stesso arco temporale I mesi di luglio e agosto non devono essere considerati mesi scolastici Il sistema in automatico calcolerà la percentuale. | | Inserire al denominatore le prove di verifica predisposte complessivamente dai docenti in tutte le materie disciplinari nello stesso arco temporale, cioè nel mese di aprile. La seconda registrazione (dal 1° al 15 giugno) prenderà in considerazione i dati del periodo che va dal 1° maggio al 31 maggio, e così via. Il sistema in automatico calcolerà le percentuali mensili e quella quadrimestrale di sintesi. | essere definito a livello di percorso e può essere un valore percentuale o un decremento espresso in punti percentuali |
| Percentuale di ritardi nell'entrata a scuola | Conteggio mensile dei ritardi nell'entrata a scuola Percentuale calcolata sul numero totale di giorni scolastici | La baseline è data dalla percentuale di ritardi nell'entrata a scuola del singolo studente registrati nei quattro mesi scolastici precedenti l'inizio del primo modulo formativo F3. Al numeratore inserire il numero di ritardi nell'entrata | Mensile a sintesi quadrimestrale | Inserire al numeratore il numero di giorni in cui l'allievo è entrato a scuola in ritardo nel mese successivo l'inizio del primo modulo formativo F3. Se, per esempio, il primo modulo inizia il 28 marzo, il numero di giorni di entrata a scuola in ritardo nella prima registrazione in itinere dovrà essere quello del periodo che va dal 1° di aprile al 30 di aprile. | Il valore target è dato dalla percentuale di ritardi nell'entrata a scuola che ci si aspetta dagli allievi negli ultimi 4 mesi di percorso formativo F3. Il Valore Target dell'indicatore deve essere definito a livello |

8


Fig. 9 Tavola sinottica degli indicatori proposti dall'Indire - 9



| Nome Indicatore | Descrizione Indicatore | Come inserire la Baseline (a livello di singolo allievo) | Periodicità aggiornamento | Indicazioni per la rilevazione periodica (a livello di singolo allievo) | Come inserire il Valore Target (a livello di percorso) |
|--|---|--|----------------------------------|---|---|
| | | <p>a scuola del singolo studente registrati nei quattro mesi scolastici precedenti l'inizio del primo modulo formativo F3.</p> <p>Se, per esempio, il primo modulo inizia il 28 marzo 2013, il numero di ritardi nell'entrata a scuola sarà calcolato sui mesi di novembre, dicembre, gennaio, febbraio 2013. Al denominatore inserire il numero di giorni scolastici compresi nello stesso arco temporale.</p> <p>I mesi di luglio e agosto non devono essere considerati mesi scolastici</p> <p>Il sistema in automatico calcolerà la percentuale.</p> | | <p>Inserire al denominatore i giorni scolastici compresi nello stesso arco temporale.</p> <p>La seconda registrazione prenderà in considerazione i dati del periodo che va dal 1° maggio al 31 maggio, e così via.</p> <p>Il sistema in automatico calcolerà la percentuale.</p> | <p>di percorso e può essere un valore percentuale o un decremento espresso in punti percentuali.</p> |
| Votazione riportata nelle verifiche orali in lingua straniera | Media delle votazioni riportate nelle verifiche orali in lingua straniera | <p>Inserire la media aritmetica delle votazioni riportate dall'allievo nelle verifiche orali in lingua straniera realizzate nei quattro mesi precedenti l'inizio delle attività formative F3.</p> <p>Se, per esempio, il primo modulo inizia il 28 marzo, la media delle votazioni nelle verifiche orali in lingua straniera deve essere</p> | Mensile a sintesi quadrimestrale | <p>Inserire: 1) la media aritmetica delle votazioni nelle verifiche orali in lingua straniera ottenute dall'allievo nel mese successivo l'inizio del primo modulo formativo F3. 2) il numero di verifiche orali in lingua straniera a cui si è sottoposto l'allievo.</p> <p>Se, per esempio, il primo modulo inizia il 28 marzo, nella prima registrazione in itinere (dal 1° al 15 maggio) deve essere riportata la media aritmetica delle</p> | <p>Il Valore Target di percorso è dato dalla media delle votazioni nelle verifiche orali in lingua straniera che ci si aspetta dagli allievi nelle prove svolte negli ultimi 4 mesi di percorso formativo F3. Il Valore Target di percorso può essere un numero assoluto o un</p> |

9


Fig. 10 Tavola sinottica degli indicatori proposti dall'Indire - 10



| Nome Indicatore | Descrizione Indicatore | Come inserire la Baseline (a livello di singolo allievo) | Periodicità aggiornamento | Indicazioni per la rilevazione periodica (a livello di singolo allievo) | Come inserire il Valore Target (a livello di percorso) |
|--|--|---|---------------------------|--|--|
| | | <p>calcolata sul numero complessivo di votazioni riportate nei mesi di novembre-dicembre-gennaio-febbraio.</p> <p>I mesi di luglio e agosto non devono essere considerati mesi scolastici</p> | | <p>votazioni ottenute e le verifiche a cui si è sottoposto l'allievo, nel mese di aprile.</p> <p>La seconda registrazione (dal 1° al 15 giugno) prenderà in considerazione i dati del periodo che va dal 1° maggio al 31 maggio, e così via.</p> <p>Il sistema in automatico calcolerà la media mensile e quella quadrimestrale delle votazioni riportate.</p> | <p>incremento in termini di punti (es.+ 2 punti nella scala 1-10).</p> |
| Reinserimento in percorsi di formazione | Indicazione dell'avvenuto reinserimento o meno in un percorso di istruzione/formazione e e/o apprendistato | Per questo indicatore la baseline è definita (il sistema la inserisce automaticamente) | Annuale | <p>La rilevazione deve avvenire nei primi 15 giorni di luglio. Selezionare dal menu a tendina una delle due opzioni (sì o no). Se si seleziona sì, in caso di avvenuto reinserimento in percorsi di formazione, inserire anche la data dell'avvenuto reinserimento</p> | <p>Valore Target di percorso già definito (espresso con Sì')</p> |
| Risultato Prove Sistema Nazionale Valutazione in italiano | Registrazione del punteggio ottenuto nell'ultima prova del Sistema Nazionale di Valutazione in italiano sostenuta dall'allievo | Inserire il punteggio riportato nell'ultima Prova del Sistema Nazionale di Valutazione in italiano sostenuta dall'allievo prima dell'inizio del primo modulo formativo F3 | Annuale | <p>La rilevazione deve avvenire nei primi 15 giorni di luglio.</p> <p>Selezionare dal menu a tendina se l'allievo ha sostenuto una nuova Prova Invalsi in Italiano (sì o no). Se si inserisce a sistema la data in cui si è sostenuta la prova e il punteggio ottenuto dall'allievo</p> | <p>Il Valore Target di percorso è dato dal punteggio nelle Prove del Sistema Nazionale Valutazione in Italiano che si vuole far ottenere agli allievi alla fine del percorso formativo F3. Il punteggio può essere un numero assoluto o un incremento in termini di punti (es.+ 50 punti).</p> |
| Risultato Prove Sistema Nazionale Valutazione in | Registrazione del punteggio ottenuto nell'ultima prova del Sistema Nazionale di | Inserire il punteggio riportato nell'ultima Prova del Sistema Nazionale di Valutazione in matematica | Annuale | <p>La rilevazione deve avvenire nei primi 15 giorni di luglio.</p> <p>Selezionare dal menu a tendina se l'allievo ha sostenuto una nuova Prova</p> | <p>Il Valore Target di percorso è dato dal punteggio nelle Prove del Sistema Nazionale</p> |

10


Fig. 11 Tavola sinottica degli indicatori proposti dall'Indire - 11



| Nome Indicatore | Descrizione Indicatore | Come inserire la Baseline (a livello di singolo allievo) | Periodicità aggiornamento | Indicazioni per la rilevazione periodica (a livello di singolo allievo) | Come inserire il Valore Target (a livello di percorso) |
|--|---|---|--------------------------------|---|---|
| matematica | Valutazione in matematica sostenuta dall'allievo | sostenuta dall'allievo prima dell'inizio del primo modulo formativo F3 | | Invalsi in matematica (sì o no). Se si inserisce a sistema la data in cui si è sostenuta la prova e il punteggio ottenuto dall'allievo. | Valutazione in Matematica che si vuole far ottenere agli allievi alla fine del percorso formativo F3. Il punteggio può essere un numero assoluto o un incremento in termini di punti (es. + 50 punti). |
| Votazione curricolare in italiano | Registrazione dell'ultima votazione (1-10) curricolare in italiano riportata dallo studente | Inserire la votazione curricolare in italiano riportata dall'allievo nel quadrimestre precedente l'inizio del primo modulo formativo F3 | Alla fine di ogni quadrimestre | Alla fine di ogni quadrimestre, in corrispondenza di ogni consegna delle schede di valutazione (successiva all'inizio del percorso formativo F3) dovrà essere registrata la votazione curricolare in italiano riportata dall'allievo. Periodi di registrazione dei dati: 1°-15 luglio e 1°-15 marzo. | Il Valore Target di percorso è dato dalla votazione curricolare in italiano che ci si aspetta dagli allievi nel quadrimestre successivo la chiusura delle attività formative F3. Il Valore Target di percorso può essere un numero assoluto o un incremento in termini di punti (es. + 2 punti nella scala 1-10). |
| Votazione curricolare in Lingua Straniera | Registrazione dell'ultima votazione (1-10) curricolare in lingua straniera riportata dallo studente | Inserire la votazione curricolare in lingua straniera riportata dall'allievo nel quadrimestre precedente l'inizio del primo modulo formativo F3 | Alla fine di ogni quadrimestre | Alla fine di ogni quadrimestre, in corrispondenza di ogni consegna delle schede di valutazione (successiva all'inizio del percorso formativo F3) dovrà essere registrata la votazione curricolare in lingua straniera riportata dall'allievo. Periodi di registrazione dei dati: 1°-15 luglio e 1°-15 marzo. | Il Valore Target di percorso è dato dalla votazione curricolare in lingua straniera che ci si aspetta dagli allievi nel quadrimestre successivo la chiusura delle attività formative F3. Il Valore Target di percorso può essere un |

11

Fig. 12 Tavola sinottica degli indicatori proposti dall'Indire - 12



| Nome Indicatore | Descrizione Indicatore | Come inserire la Baseline (a livello di singolo allievo) | Periodicità aggiornamento | Indicazioni per la rilevazione periodica (a livello di singolo allievo) | Come inserire il Valore Target (a livello di percorso) |
|--|---|--|----------------------------------|--|---|
| | | | | | numero assoluto o un incremento in termini di punti (es. + 2 punti nella scala 1-10). |
| Votazione curricolare in matematica | Registrazione dell'ultima votazione (1-10) curricolare in matematica riportata dallo studente | Inserire la votazione curricolare in matematica riportata dall'allievo nel quadrimestre precedente l'inizio del primo modulo formativo F3 | Alla fine di ogni quadrimestre | Alla fine di ogni quadrimestre, in corrispondenza di ogni consegna delle schede di valutazione (successiva all'inizio del percorso formativo F3) dovrà essere registrata la votazione curricolare in matematica riportata dall'allievo. Periodi di registrazione dei dati: 1°-15 luglio e 1°-15 marzo. | Il Valore Target di percorso è dato dalla votazione curricolare in matematica che ci si aspetta dagli allievi nel quadrimestre successivo la chiusura delle attività formative F3. Il Valore Target di percorso può essere un numero assoluto o un incremento in termini di punti (es. + 2 punti nella scala 1-10). |
| Votazione riportata nelle verifiche scritte in matematica | Media delle votazioni riportate nelle verifiche scritte in matematica | Inserire la media aritmetica delle votazioni riportate dall'allievo nelle verifiche scritte in matematica realizzate nei quattro mesi precedenti l'inizio delle attività formative F3. Se, per esempio, il primo modulo inizia il 28 marzo, la media delle votazioni nelle verifiche scritte in matematica deve essere calcolata sul numero complessivo di votazioni riportate nei mesi di novembre-dicembre-gennaio-febbraio. | Mensile a sintesi quadrimestrale | Inserire: 1) la media aritmetica delle votazioni nelle verifiche scritte in matematica ottenute dall'allievo nel mese successivo l'inizio del primo modulo formativo F3. 2) il numero di verifiche scritte in matematica a cui si è sottoposto l'allievo. Se, per esempio, il primo modulo inizia il 28 marzo, nella prima registrazione in itinere (dal 1° al 15 maggio) deve essere riportata la media aritmetica delle votazioni ottenute e le verifiche a cui si è sottoposto l'allievo, nel mese di aprile. La seconda registrazione (dal 1° al 15 giugno) prenderà in considerazione i dati del periodo che va dal 1° maggio al 31 | Il Valore Target di percorso è dato dalla media delle votazioni nelle verifiche scritte in matematica che ci si aspetta dagli allievi nelle prove svolte negli ultimi 4 mesi di percorso formativo F3. Il Valore Target di percorso può essere un numero assoluto o un incremento in termini di punti (es. + 2 punti nella scala 1-10). |

12

Fig. 13 Tavola sinottica degli indicatori proposti dall'Indire - 13

| Nome Indicatore | Descrizione Indicatore | Come inserire la Baseline (a livello di singolo allievo) | Periodicità aggiornamento | Indicazioni per la rilevazione periodica (a livello di singolo allievo) | Come inserire il Valore Target (a livello di percorso) |
|--|--|--|----------------------------------|--|---|
| | | I mesi di luglio e agosto non devono essere considerati mesi scolastici | | maggio, e così via. Il sistema in automatico calcolerà la media mensile e quella quadrimestrale delle votazioni riportate. | |
| Votazione riportata nelle verifiche orali in matematica | Media delle votazioni riportate nelle verifiche orali in matematica | Inserire la media aritmetica delle votazioni riportate dall'allievo nelle verifiche orali in matematica realizzate nei quattro mesi precedenti l'inizio delle attività formative F3. Se, per esempio, il primo modulo inizia il 28 marzo, la media delle votazioni nelle verifiche orali in matematica deve essere calcolata sul numero complessivo di votazioni riportate nei mesi di novembre-dicembre-gennaio-febbraio. I mesi di luglio e agosto non devono essere considerati mesi scolastici | Mensile a sintesi quadrimestrale | Inserire: 1) la media aritmetica delle votazioni nelle verifiche orali in matematica ottenute dall'allievo nel mese successivo l'inizio del primo modulo formativo F3. 2) il numero di verifiche orali in matematica a cui si è sottoposto l'allievo. Se, per esempio, il primo modulo inizia il 28 marzo, nella prima registrazione in itinere (dal 1° al 15 maggio) deve essere riportata la media aritmetica delle votazioni ottenute e le verifiche a cui si è sottoposto l'allievo, nel mese di aprile. La seconda registrazione (dal 1° al 15 giugno) prenderà in considerazione i dati del periodo che va dal 1° maggio al 31 maggio, e così via. Il sistema in automatico calcolerà la media mensile e quella quadrimestrale delle votazioni riportate. | Il Valore Target di percorso è dato dalla media delle votazioni nelle verifiche orali in matematica che ci si aspetta dagli allievi nelle prove svolte negli ultimi 4 mesi di percorso formativo F3. Il Valore Target di percorso può essere un numero assoluto o un incremento in termini di punti (es.+ 2 punti nella scala 1-10). |
| Votazione curricolare in scienze | Registrazione dell'ultima votazione (1-10) curricolare in scienze riportata dallo studente | Inserire la votazione curricolare in scienze riportata dall'allievo nel quadrimestre precedente l'inizio del primo modulo formativo F3 | Alla fine di ogni quadrimestre | Alla fine di ogni quadrimestre, in corrispondenza di ogni consegna delle schede di valutazione (successiva all'inizio del percorso formativo F3) dovrà essere registrata la votazione curricolare in scienze riportata dall'allievo. | Il Valore Target di percorso è dato dalla votazione curricolare in scienze che ci si aspetta dagli allievi nel quadrimestre successivo la chiusura |


13

Fig. 14 Tavola sinottica degli indicatori proposti dall'Indire - 14

| Nome Indicatore | Descrizione Indicatore | Come inserire la Baseline (a livello di singolo allievo) | Periodicità aggiornamento | Indicazioni per la rilevazione periodica (a livello di singolo allievo) | Come inserire il Valore Target (a livello di percorso) |
|---|--|--|----------------------------------|--|--|
| | | | | Periodi di registrazione dei dati: 1°-15 luglio e 1°-15 marzo. | delle attività formative F3. Il Valore Target di percorso può essere un numero assoluto o un incremento in termini di punti (es.+ 2 punti nella scala 1-10). |
| Votazione riportata nelle verifiche orali in scienze | Media delle votazioni riportate nelle verifiche orali in scienze | Inserire la media aritmetica delle votazioni riportate dall'allievo nelle verifiche orali in scienze realizzate nei quattro mesi precedenti l'inizio delle attività formative F3. Se, per esempio, il primo modulo inizia il 28 marzo, la media delle votazioni nelle verifiche orali in scienze deve essere calcolata sul numero complessivo di votazioni riportate nei mesi di novembre-dicembre-gennaio-febbraio. I mesi di luglio e agosto non devono essere considerati mesi scolastici | Mensile a sintesi quadrimestrale | Inserire: 1) la media aritmetica delle votazioni nelle verifiche orali in scienze ottenute dall'allievo nel mese successivo l'inizio del primo modulo formativo F3. 2) il numero di verifiche orali in scienze a cui si è sottoposto l'allievo. Se, per esempio, il primo modulo inizia il 28 marzo, nella prima registrazione in itinere (dal 1° al 15 maggio) deve essere riportata la media aritmetica delle votazioni ottenute e le verifiche a cui si è sottoposto l'allievo, nel mese di aprile. La seconda registrazione (dal 1° al 15 giugno) prenderà in considerazione i dati del periodo che va dal 1° maggio al 31 maggio, e così via. Il sistema in automatico calcolerà la media mensile e quella quadrimestrale delle votazioni riportate. | Il Valore Target di percorso è dato dalla media delle votazioni nelle verifiche orali in scienze che ci si aspetta dagli allievi nelle prove svolte negli ultimi 4 mesi di percorso formativo F3. Il Valore Target di percorso può essere un numero assoluto o un incremento in termini di punti (es.+ 2 punti nella scala 1-10). |

14


Fig. 15 Tavola sinottica degli indicatori proposti dall'Indire - 15



| Nome Indicatore | Descrizione Indicatore | Come inserire la Baseline (a livello di singolo allievo) | Periodicità aggiornamento | Indicazioni per la rilevazione periodica (a livello di singolo allievo) | Come inserire il Valore Target (a livello di percorso) |
|--|---|--|----------------------------------|--|--|
| Votazione riportata nelle verifiche scritte in italiano | Media delle votazioni riportate nelle verifiche scritte in italiano | Inserire la media aritmetica delle votazioni riportate dall'allievo nelle verifiche scritte in italiano realizzate nei quattro mesi precedenti l'inizio delle attività formative F3. Se, per esempio, il primo modulo inizia il 28 marzo, la media delle votazioni nelle verifiche scritte in italiano deve essere calcolata sul numero complessivo di votazioni riportate nei mesi di novembre-dicembre-gennaio-febbraio. I mesi di luglio e agosto non devono essere considerati mesi scolastici | Mensile a sintesi quadrimestrale | Inserire: 1) la media aritmetica delle votazioni nelle verifiche scritte in italiano ottenute dall'allievo nel mese successivo l'inizio del primo modulo formativo F3. 2) il numero di verifiche scritte in italiano a cui si è sottoposto l'allievo. Se, per esempio, il primo modulo inizia il 28 marzo, nella prima registrazione in itinere (dal 1° al 15 maggio) deve essere riportata la media aritmetica delle votazioni ottenute e le verifiche a cui si è sottoposto l'allievo, nel mese di aprile. La seconda registrazione (dal 1° al 15 giugno) prenderà in considerazione i dati del periodo che va dal 1° maggio al 31 maggio, e così via. Il sistema in automatico calcolerà la media mensile e quella quadrimestrale delle votazioni riportate. | Il Valore Target di percorso è dato dalla media delle votazioni nelle verifiche scritte in italiano che ci si aspetta dagli allievi nelle prove svolte negli ultimi 4 mesi di percorso formativo F3. Il Valore Target di percorso può essere un numero assoluto o un incremento in termini di punti (es. + 2 punti nella scala 1-10). |
| Votazione riportata nelle verifiche scritte in lingua straniera | Media delle votazioni riportate nelle verifiche scritte in lingua straniera | Inserire la media aritmetica delle votazioni riportate dall'allievo nelle verifiche scritte in lingua straniera realizzate nei quattro mesi precedenti l'inizio delle attività formative F3. Se, per esempio, il primo modulo inizia il 28 marzo, la media delle votazioni nelle verifiche scritte in lingua straniera deve essere calcolata sul numero | Mensile a sintesi quadrimestrale | Inserire: 1) la media aritmetica delle votazioni nelle verifiche scritte in lingua straniera ottenute dall'allievo nel mese successivo l'inizio del primo modulo formativo F3. 2) il numero di verifiche scritte in lingua straniera a cui si è sottoposto l'allievo. Se, per esempio, il primo modulo inizia il 28 marzo, nella prima registrazione in itinere (dal 1° al 15 maggio) deve essere riportata la media aritmetica delle votazioni ottenute e le verifiche a cui si è | Il Valore Target di percorso è dato dalla media delle votazioni nelle verifiche scritte in lingua straniera che ci si aspetta dagli allievi nelle prove svolte negli ultimi 4 mesi di percorso formativo F3. Il Valore Target di percorso può essere un numero assoluto o un incremento in termini |

15


Fig. 16 Tavola sinottica degli indicatori proposti dall'Indire - 16



| Nome Indicatore | Descrizione Indicatore | Come inserire la Baseline (a livello di singolo allievo) | Periodicità aggiornamento | Indicazioni per la rilevazione periodica (a livello di singolo allievo) | Come inserire il Valore Target (a livello di percorso) |
|---|--|--|----------------------------------|--|---|
| | | complessivo di votazioni riportate nei mesi di novembre-dicembre-gennaio-febbraio. I mesi di luglio e agosto non devono essere considerati mesi scolastici | | sottoposto l'allievo, nel mese di aprile. La seconda registrazione (dal 1° al 15 giugno) prenderà in considerazione i dati del periodo che va dal 1° maggio al 31 maggio, e così via. Il sistema in automatico calcolerà la media mensile e quella quadrimestrale delle votazioni riportate. | di punti (es. + 2 punti nella scala 1-10). |
| Votazione riportata nelle verifiche scritte in scienze | Media delle votazioni riportate nelle verifiche scritte in scienze | Inserire la media aritmetica delle votazioni riportate dall'allievo nelle verifiche scritte in scienze realizzate nei quattro mesi precedenti l'inizio delle attività formative F3. Se, per esempio, il primo modulo inizia il 28 marzo, la media delle votazioni nelle verifiche scritte in scienze deve essere calcolata sul numero complessivo di votazioni riportate nei mesi di novembre-dicembre-gennaio-febbraio. I mesi di luglio e agosto non devono essere considerati mesi scolastici | Mensile a sintesi quadrimestrale | Inserire: 1) la media aritmetica delle votazioni nelle verifiche scritte in scienze ottenute dall'allievo nel mese successivo l'inizio del primo modulo formativo F3. 2) il numero di verifiche scritte in scienze a cui si è sottoposto l'allievo. Se, per esempio, il primo modulo inizia il 28 marzo, nella prima registrazione in itinere (dal 1° al 15 maggio) deve essere riportata la media aritmetica delle votazioni ottenute e le verifiche a cui si è sottoposto l'allievo, nel mese di aprile. La seconda registrazione (dal 1° al 15 giugno) prenderà in considerazione i dati del periodo che va dal 1° maggio al 31 maggio, e così via. Il sistema in automatico calcolerà la media mensile e quella quadrimestrale delle votazioni riportate. | Il Valore Target di percorso è dato dalla media delle votazioni nelle verifiche scritte in scienze che ci si aspetta dagli allievi nelle prove svolte negli ultimi 4 mesi di percorso formativo F3. Il Valore Target di percorso può essere un numero assoluto o un incremento in termini di punti (es. + 2 punti nella scala 1-10). |

16


Fig. 17 Tavola sinottica degli indicatori proposti dall'Indire - 17



| Nome Indicatore | Descrizione Indicatore | Come inserire la Baseline (a livello di singolo allievo) | Periodicità aggiornamento | Indicazioni per la rilevazione periodica (a livello di singolo allievo) | Come inserire il Valore Target (a livello di percorso) |
|---|--|--|----------------------------------|--|--|
| Votazione riportata nelle verifiche orali in italiano | Media delle votazioni riportate nelle verifiche orali in italiano | Inserire la media aritmetica delle votazioni riportate dall'allievo nelle verifiche orali in italiano realizzate nei quattro mesi precedenti l'inizio delle attività formative F3. Se, per esempio, il primo modulo inizia il 28 marzo, la media delle votazioni nelle verifiche orali in italiano deve essere calcolata sul numero complessivo di votazioni riportate nei mesi di novembre-dicembre-gennaio-febbraio. I mesi di luglio e agosto non devono essere considerati mesi scolastici | Mensile a sintesi quadrimestrale | Inserire: 1) la media aritmetica delle votazioni nelle verifiche orali in italiano ottenute dall'allievo nel mese successivo l'inizio del primo modulo formativo F3. 2) il numero di verifiche orali in italiano a cui si è sottoposto l'allievo. Se, per esempio, il primo modulo inizia il 28 marzo, nella prima registrazione in itinere (dal 1° al 15 maggio) deve essere riportata la media aritmetica delle votazioni ottenute e le verifiche a cui si è sottoposto l'allievo, nel mese di aprile. La seconda registrazione (dal 1° al 15 giugno) prenderà in considerazione i dati del periodo che va dal 1° maggio al 31 maggio, e così via. Il sistema in automatico calcolerà la media mensile e quella quadrimestrale delle votazioni riportate. | Il Valore Target di percorso è dato dalla media delle votazioni nelle verifiche orali in italiano che ci si aspetta dagli allievi nelle prove svolte negli ultimi 4 mesi di percorso formativo F3. Il Valore Target di percorso può essere un numero assoluto o un incremento in termini di punti (es. + 2 punti nella scala 1-10). |
| Competenza nel campo di esperienza "Il sé e l'altro"¹ | Posizione dell'allievo/giovane rispetto al raggiungimento della competenza nel campo di esperienza "Il sé e l'altro" | La baseline è data dalla posizione dell'allievo rispetto al possesso della competenza (si/no). Il dato deve essere inserito nei primi quattro mesi di percorso formativo F3 | Alla fine del percorso | Alla fine del percorso dovrà essere rilevato e registrato per ogni allievo il possesso della competenza (si/no) | Valore Target di percorso già definito (espresso con SI) |


¹ Gli indicatori Competenza nel campo di esperienza "Il sé e l'altro", Competenza nel campo di esperienza "Il corpo e il movimento", Competenza nel campo di esperienza "Immagini, suoni, colori", Competenza nel campo di esperienza "I discorsi e le parole", Competenza nel campo di esperienza "La conoscenza del mondo" sono tratti dai CAMPI DI ESPERIENZA della SCUOLA DELL'INFANZIA. DECRETO 16 novembre 2012, n. 254. Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89

Fig. 18 Tavola sinottica degli indicatori proposti dall'Indire - 18



| Nome Indicatore | Descrizione Indicatore | Come inserire la Baseline (a livello di singolo allievo) | Periodicità aggiornamento | Indicazioni per la rilevazione periodica (a livello di singolo allievo) | Come inserire il Valore Target (a livello di percorso) |
|---|--|--|---------------------------|---|--|
| Competenza nel campo di esperienza "Il corpo e il movimento" | Posizione dell'allievo/giovane rispetto al raggiungimento della competenza nel campo di esperienza "Il corpo e il movimento" | La baseline è data dalla posizione dell'allievo rispetto al possesso della competenza (si/no). Il dato deve essere inserito nei primi quattro mesi di percorso formativo F3 La rete nella più completa autonomia è libera di scegliere le tecniche e di costruire gli strumenti di rilevazione che ritiene più opportuni per la rilevazione del raggiungimento della competenza | Alla fine del percorso | Alla fine del percorso dovrà essere rilevato e registrato per ogni allievo il possesso della competenza (si/no) | Valore Target di percorso già definito (espresso con SI) |
| Competenza nel campo di esperienza "Immagini, suoni, colori" | Posizione dell'allievo/giovane rispetto al raggiungimento della competenza nel campo di esperienza "Immagini, suoni, colori" | La baseline è data dalla posizione dell'allievo rispetto al possesso della competenza (si/no). Il dato deve essere inserito nei primi quattro mesi di percorso formativo F3 La rete nella più completa autonomia è libera di scegliere le tecniche e di costruire gli strumenti di rilevazione che ritiene più opportuni per la rilevazione del raggiungimento della competenza | Alla fine del percorso | Alla fine del percorso dovrà essere rilevato e registrato per ogni allievo il possesso della competenza (si/no) | Valore Target di percorso già definito (espresso con SI) |

Fig. 19 Tavola sinottica degli indicatori proposti dall'Indire - 19



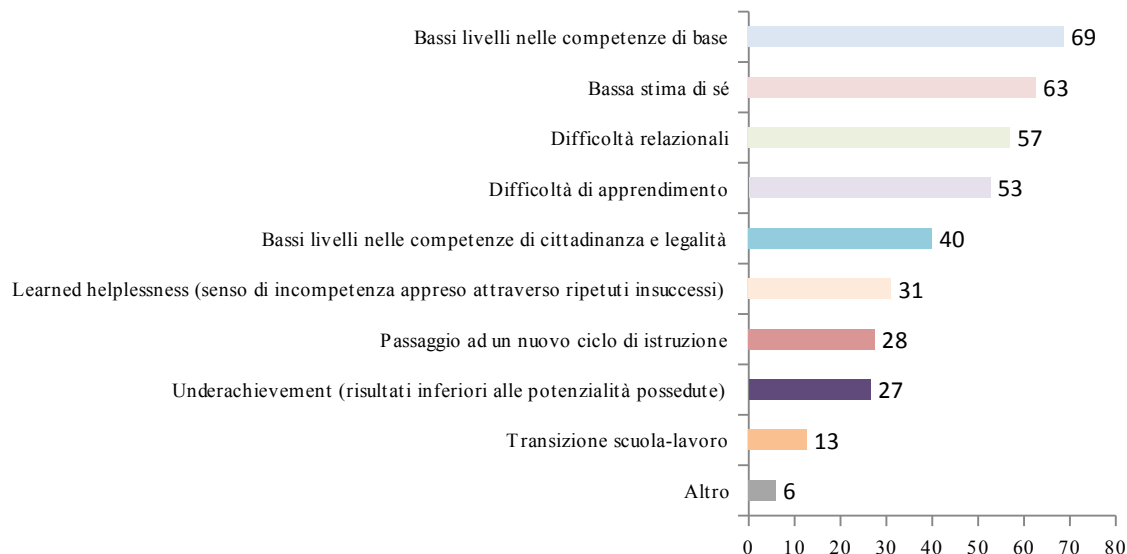
| Nome Indicatore | Descrizione Indicatore | Come inserire la Baseline (a livello di singolo allievo) | Periodicità aggiornamento | Indicazioni per la rilevazione periodica (a livello di singolo allievo) | Come inserire il Valore Target (a livello di percorso) |
|---|--|--|---------------------------|---|--|
| Competenza nel campo di esperienza "I discorsi e le parole" | Posizione dell'allievo/giovane rispetto al raggiungimento della competenza nel campo di esperienza "I discorsi e le parole" | La baseline è data dalla posizione dell'allievo rispetto al possesso della competenza (si/no). Il dato deve essere inserito nei primi quattro mesi di percorso formativo F3 La rete nella più completa autonomia è libera di scegliere le tecniche e di costruire gli strumenti di rilevazione che ritiene più opportuni per la rilevazione del raggiungimento della competenza | Alla fine del percorso | Alla fine del percorso dovrà essere rilevato e registrato per ogni allievo il possesso della competenza (si/no) | Valore Target di percorso già definito (espresso con Si) |
| Competenza nel campo di esperienza "La conoscenza del mondo" | Posizione dell'allievo/giovane rispetto al raggiungimento della competenza nel campo di esperienza "La conoscenza del mondo" | La baseline è data dalla posizione dell'allievo rispetto al possesso della competenza (si/no). Il dato deve essere inserito nei primi quattro mesi di percorso formativo F3 La rete nella più completa autonomia è libera di scegliere le tecniche e di costruire gli strumenti di rilevazione che ritiene più opportuni per la rilevazione del raggiungimento della competenza | Alla fine del percorso | Alla fine del percorso dovrà essere rilevato e registrato per ogni allievo il possesso della competenza (si/no) | Valore Target di percorso già definito (espresso con Si) |

6.3. Aree di miglioramento ed esiti dei percorsi

Bassi livelli nelle competenze di base (68,7%), Bassa stima di sé (62,6%), Difficoltà relazionali (57%), Difficoltà di apprendimento (52,7%), sono le Aree di Miglioramento nelle quali si è deciso maggiormente di intervenire nei percorsi. Significativo è il dato sui percorsi orientati al miglioramento delle competenze di base che sembra essere il segnale di un tentativo generalizzato di intervenire in maniera sistematica ed aggiuntiva all'attività scolastica ordinaria sul miglioramento del rendimento scolastico. «Bassa stima di sé» e «Difficoltà relazionali» ci riportano ad attività centrate sulle difficoltà che i giovani incontrano nell'inserirsi nel contesto classe e nei contesti educativi più generali e che spesso sono dovute a problematiche legate all'adolescenza e/o a un contesto familiare che non si pone nella condizione dell'ascolto.

Le altre Aree di Miglioramento - Cittadinanza, Legalità e Senso di incompetenza dovuta a insuccessi ripetuti- a loro volta, raccolgono percentuali di presenza significative seppur distanti da quelle prima elencate.

Tab. 2 Distribuzione percentuale delle aree di miglioramento dei percorsi attivati dalle reti



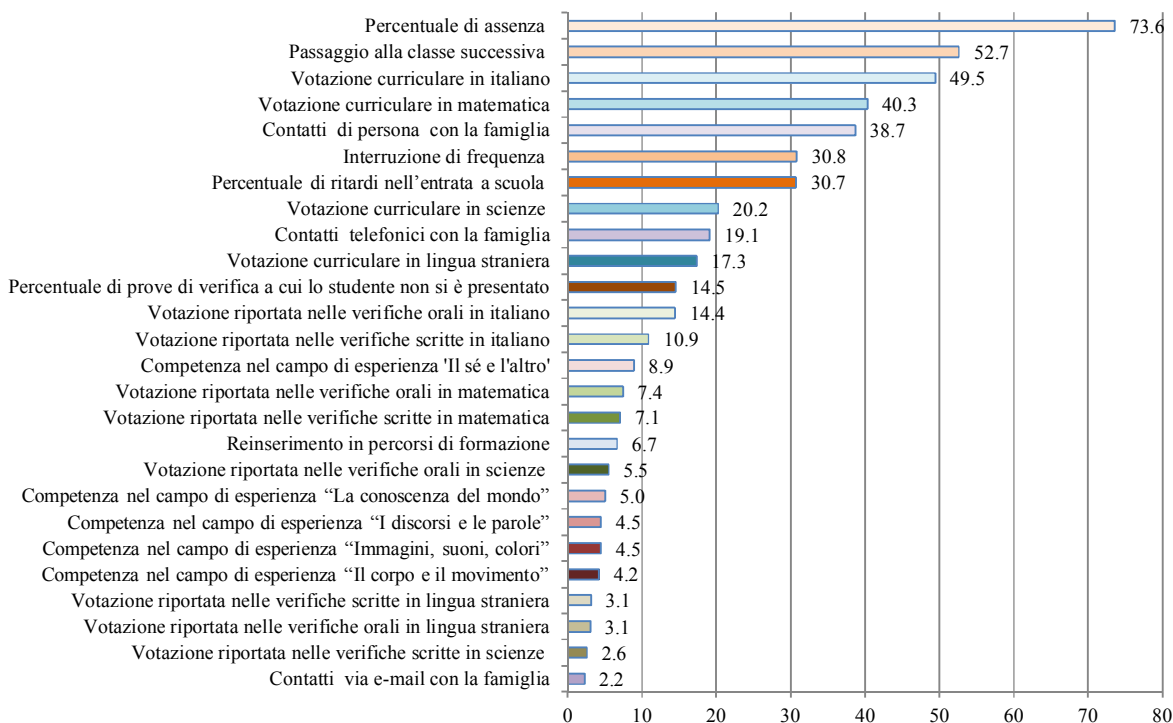
In fase di analisi e di restituzione dei dati, per verificare l'esito dei percorsi si è deciso di considerare il raggiungimento del target previsto per ogni indicatore da parte dei bambini e degli allievi destinatari. Il dataset degli indicatori di risultato è stato sottoposto a un complesso processo di pulizia e trattamento dei dati al fine di prendere in considerazione solo le rilevazioni ritenute affidabili e solo il miglioramento di quei ragazzi che erano gli effettivi destinatari dei percorsi in quanto ritenuti a rischio dispersione scolastica³. Si sono potute quindi effettuare le opportune elaborazioni, riportate nelle tabelle qui di seguito, in 1.468 percorsi (il 96,4% dei percorsi attivati) per un totale di 46.805 ragazzi (il 99% dei soggetti che hanno partecipato all'Azione).

Sono stati, inoltre, esclusi dalle elaborazioni gli indicatori «Risultato Prove Sistema Nazionale Valutazione in italiano» e «Risultato Prove Sistema Nazionale Valutazione in matematica» in quanto

³ Andando quindi ad escludere i compagni con baseline che erano già in linea con il target che le scuole si erano proposte di raggiungere

non possiamo ritenere affidabili le rilevazioni effettuate sui due indicatori, viste le numerose difficoltà riscontrare e segnalate dalle scuole nel ricevere dall'Invalsi i dati a livello di singolo studente.

Graf. 2 Distribuzione percentuale della scelta degli indicatori nei percorsi



L'indicatore scelto nella maggior parte dei percorsi è «percentuale di assenza» (73,6%) seguito dal «passaggio alla classe successiva» (52,7%), dalla «votazione curricolare in italiano» (49,5%) e dalla votazione curricolare in matematica (40,3%).

La riduzione della disaffezione scolastica, delle ripetenze e i successi nelle competenze di base italiano e matematica sono quindi gli elementi sui quali le reti hanno voluto maggiormente intervenire per ridurre il rischio di dispersione scolastica.

Tab. 3 Distribuzione degli indicatori per numero di soggetti che hanno raggiunto il target, per numero di soggetti che non hanno raggiunto il target e per percentuale di successo⁴

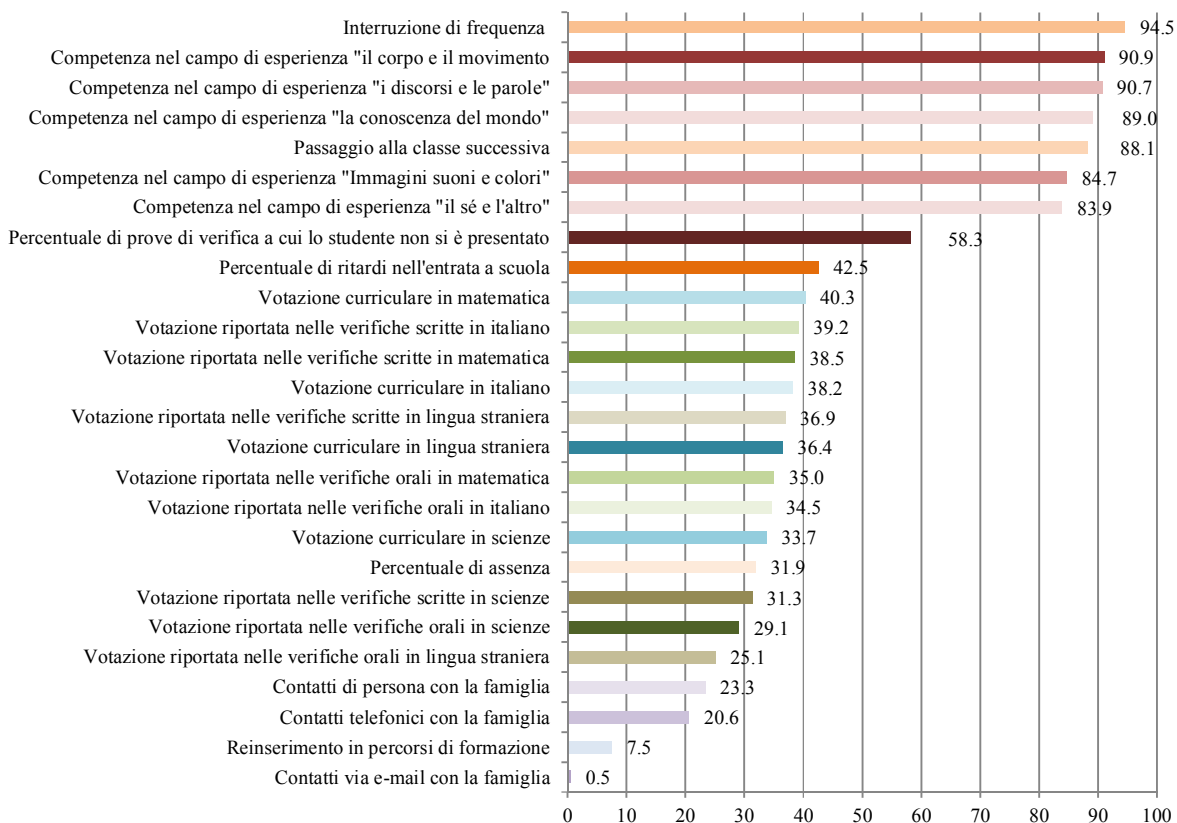
| Indicatore | Bambini e allievi che hanno raggiunto il target | Bambini e allievi che non hanno raggiunto il target | Casi con rilevazioni incomplete | Numero totale di bambini e allievi sui quali è stato rilevato l'indicatore | Percentuale di successo |
|--|---|---|---------------------------------|--|-------------------------|
| Interruzione di frequenza | 13.445 | 784 | 0 | 14.229 | 94,5 |
| Competenza nel campo di esperienza "il corpo e il movimento" | 271 | 27 | 0 | 298 | 90,9 |
| Competenza nel campo di esperienza "i discorsi e le parole" | 495 | 51 | 0 | 546 | 90,7 |
| Competenza nel campo di esperienza "la conoscenza del mondo" | 682 | 84 | 0 | 766 | 89,0 |
| Passaggio alla classe successiva | 23.470 | 3.171 | 0 | 26.641 | 88,1 |
| Competenza nel campo di esperienza "Immagini suoni e colori" | 447 | 81 | 0 | 528 | 84,7 |
| Competenza nel campo di esperienza "il sé e l'altro" | 905 | 174 | 0 | 1.079 | 83,9 |
| Percentuale di prove di verifica a cui lo studente non si è presentato | 2.663 | 1.673 | 235 | 4.571 | 58,3 |
| Percentuale di ritardi nell'entrata a scuola | 3.986 | 5.208 | 176 | 9.370 | 42,5 |
| Votazione curriculare in matematica | 7.367 | 10.914 | 0 | 18.281 | 40,3 |
| Votazione riportata nelle verifiche scritte in italiano | 2.499 | 3.719 | 157 | 6.375 | 39,2 |
| Votazione riportata nelle verifiche scritte in matematica | 1.788 | 2.718 | 138 | 4.644 | 38,5 |
| Votazione curriculare in italiano | 9.072 | 14.692 | 0 | 23.764 | 38,2 |

4 La percentuale di successo è data dai "Bambini e allievi che hanno raggiunto il target" sul "Numero totale di bambini e allievi sui quali è stato rilevato l'indicatore"

Azione F3. Rapporto di monitoraggio e analisi dei prototipi di intervento territoriale

| | | | | | |
|---|-------|--------|-----|--------|------|
| Votazione riportata nelle verifiche scritte in lingua straniera | 833 | 1.329 | 93 | 2.255 | 36,9 |
| Votazione curriculare in lingua straniera | 3.309 | 5.771 | 0 | 9.080 | 36,4 |
| Votazione riportata nelle verifiche orali in matematica | 1.607 | 2.798 | 186 | 4.591 | 35,0 |
| Votazione riportata nelle verifiche orali in italiano | 2.454 | 4.447 | 210 | 7.111 | 34,5 |
| Votazione curriculare in scienze | 3.689 | 7.262 | 0 | 10.951 | 33,7 |
| Percentuale di assenza | 8.914 | 18.666 | 399 | 27.979 | 31,9 |
| Votazione riportata nelle verifiche scritte in scienze | 658 | 900 | 544 | 2.102 | 31,3 |
| Votazione riportata nelle verifiche orali in scienze | 1.051 | 2.276 | 290 | 3.617 | 29,1 |
| Votazione riportata nelle verifiche orali in lingua straniera | 573 | 1.637 | 75 | 2.285 | 25,1 |
| Contatti di persona con la famiglia | 4.194 | 13.790 | 0 | 17.984 | 23,3 |
| Contatti telefonici con la famiglia | 2.085 | 8.036 | 0 | 10.121 | 20,6 |
| Reinserimento in percorsi di formazione | 316 | 3.902 | 0 | 4.218 | 7,5 |
| Contatti via e-mail con la famiglia | 11 | 2.082 | 0 | 2.093 | 0,5 |

Graf. 2 Distribuzione della percentuale di successo dell'indicatore



Sette indicatori hanno una percentuale di successo che si stacca nettamente da tutti gli altri. Due di questi «interruzione di frequenza» (94,5%) e «passaggio alla classe successiva» (88,1%) rilevano proprio una riduzione del rischio di abbandono scolastico dei ragazzi che hanno partecipato ai percorsi dell'F3. Gli altri cinque indicatori sono relativi alle competenze nei campi di esperienza tratte dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*: competenza nel campo di esperienza «il corpo e il movimento» (90,9%); competenza nel campo di esperienza «i discorsi e le parole» (90,7%); competenza nel campo di esperienza «la conoscenza del mondo» (89%); competenza nel campo di esperienza «Immagini suoni e colori» (84,7%); competenza nel campo di esperienza «il sé e l'altro» (83,9%). Si tratta di traguardi introdotti per la scuola dell'infanzia in corrispondenza di competenze non collegate alle discipline, ma a specifici campi di esperienza, che possono essere usati,

attraverso la personalizzazione degli strumenti di rilevazione, anche in altri livelli scolastici⁵. Con minor successo gli indicatori relativi alla valutazione nelle varie discipline e all'ultimo posto quelli riguardanti il coinvolgimento delle famiglie. Non si è dunque riusciti a intervenire sull'area di miglioramento «Bassi livelli nelle competenze di base» che era quella sulla quale le scuole avevano voluto maggiormente investire. Si è lavorato molto sulla rimotivazione, sull'interazione, sull'agire in maniera autonoma, sul saper usare vari strumenti di lettura e di misurazione, di espressione linguistica e tecnologica.

Guardando agli altri risultati dell'Azione F3 si può dire che: 13.445 ragazzi a rischio abbandono hanno continuato a frequentare la scuola; 23.470 ragazzi non hanno ripetuto l'anno scolastico; 7.367 hanno migliorato la votazione curricolare in matematica e 9.072 quella in italiano. Si è inoltre riusciti, con grandi difficoltà, sebbene l'Azione avesse natura preventiva e nonostante da più parti si evidenziasse con evidenti prove empiriche che la scuola non è l'attore più adeguato a coinvolgere coloro che ormai l'hanno abbandonata, a reinserire 316 *drop out*⁶ in percorsi di istruzione/formazione e/o apprendistato. Durante uno degli studi di caso in Campania, la Referente per la Valutazione ha raccontato di avere passato interi pomeriggi al telefono con ragazzi che la scuola era a conoscenza trovarsi in una situazione di abbandono e a rischio di alimentare il mercato illegale della strada e di essere riuscita a far frequentare un corso di pizzaiolo a uno solo di questi per poi portarlo a lavorare in una pizzeria.

Su 1.435 percorsi (il 94,2% dei percorsi attivati) è stato possibile calcolare la percentuale di successo⁷. In totale la maggior parte dei percorsi ha una percentuale di successo tra il 26% e il 50% e tra il 51% e il 75%. I percorsi che hanno una percentuale di successo superiore al 50% sono 739 un po' più della metà del totale.

5 Cfr. Tavola sinottica degli indicatori di risultato proposto da INDIRE. Istruzioni per l'inserimento delle baseline, del valore target e per la rilevazione periodica degli indicatori

6 Il termine drop out si riferisce a coloro che hanno abbandonato il percorso di istruzione che stavano frequentando prima di aver conseguito il diploma o la qualifica, la laurea o altro titolo di studio che certifichi la positiva conclusione del percorso, cfr. F. Batini, DROPOUT E NEET: DI COSA PARLIAMO?, in Batini F., Giusti S. (a cura di), LE STORIE SIAMO NOI. NON STUDIO NON LAVORO NON GUARDO LA TV. QUADERNO DI LAVORO. V convegno biennale sull'orientamento narrativo, p. 101

7 La percentuale di successo del singolo percorso si ottiene considerando il numero totale degli indicatori e il numero totale di allievi sui quali questi sono stati rilevati ed è data dal numero di rilevazioni in cui si è raggiunto il target sul numero di rilevazioni totali (numero degli indicatori per il numero degli allievi)

Tab. 4 Percentuale di successo dei percorsi per regione

| regione | Percorsi presi in esame | Percorsi nei quali la percentuale di successo è più bassa del 25% | | Percorsi nei quali la percentuale di successo è tra il 26% e il 50% | | Percorsi nei quali la percentuale di successo è tra il 51% e il 75% | | Percorsi nei quali la percentuale di successo è tra il 76% e il 100% | |
|---------------|-------------------------|---|-------------|---|-------------|---|-------------|--|-------------|
| | | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Campania | 347 | 74 | 21,3 | 116 | 33,4 | 88 | 25,4 | 69 | 19,9 |
| Puglia | 328 | 53 | 16,2 | 114 | 34,8 | 112 | 34,1 | 49 | 14,9 |
| Calabria | 227 | 29 | 12,8 | 70 | 30,8 | 76 | 33,5 | 52 | 22,9 |
| Sicilia | 533 | 91 | 17,1 | 149 | 28,0 | 181 | 34,0 | 112 | 21,0 |
| Totale | 1.435 | 247 | 17,2 | 449 | 31,3 | 457 | 31,8 | 282 | 19,7 |

7. La rilevazione sul portfolio delle competenze

di Patrizia Lotti

7.1. Inquadramento del portfolio

La Circolare MIUR n. 11666 del 31 luglio 2012, presentando l'azione F3 alle scuole delle quattro regioni obiettivo convergenza affinché presentassero la propria candidatura per la realizzazione dei progetti, le ha anche invitate a utilizzare il portfolio; strumento introdotto nel primo ciclo del sistema scolastico italiano circa un decennio prima e poi reso non più obbligatorio dallo stesso ministero.

Riguardo alle sue radici, il portfolio è nato in ambito artistico e pubblicitario, dove indica la raccolta di lavoro del cammino professionale dell'artista, pubblicitario, fotografo ecc. Nei Paesi di cultura anglosassone questo strumento è entrato in uso nel campo della valutazione alternativa a partire dagli anni ottanta, in funzione di un ripensamento degli strumenti valutativi tramite test standardizzati. Questo tipo di valutazione pone l'accento sullo studente e attribuisce significato e valore ad aspetti diversi da quelli tradizionalmente valutati, riuscendo a guidare e supportare il processo di apprendimento. Nel contesto scolastico si è sviluppato ed è diventato pratica diffusa e condivisa già alla fine del secolo scorso negli Stati Uniti, in Canada e in Australia, interessando anche le scuole del primo ciclo. La diffusione del portfolio nel contesto europeo a partire dall'inizio del nuovo millennio è avvenuta a partire dal secondo ciclo di istruzione, lasciando inizialmente in secondo piano le scuole di grado inferiore¹.

Il Paese europeo dove il portfolio risultava maggiormente in uso dal quesito Eurydice del 2006 era la Gran Bretagna, dove già nel 1991 è stato introdotto il National Record of Achievement (NRA), che raccoglieva i risultati degli studenti ed è stato sostituito, fra il '99 e il 2002 in via sperimentale e definitivamente nel 2004, con il Progress File. Obiettivi del Progress file sono di aiutare giovani e adulti a gestire il proprio processo di apprendimento, stimolando le abilità nell'individuare gli obiettivi, analizzare e registrare i risultati, pianificare le azioni, tramite una serie di strumenti specifici per le diverse fasce d'età.

Il portfolio è uno strumento di documentazione di percorsi di apprendimento realizzati in contesti formali, informali e non formali; è una raccolta di lavori realizzati dall'alunno e selezionati per la loro significatività, ma anche uno strumento di riflessione per mettere in trasparenza, riconoscere e valutare le competenze acquisite nel percorso. Consente all'alunno di riflettere sul proprio processo di apprendimento e sui propri atteggiamenti, di migliorare l'autostima grazie a quanto realizzato, di

¹ L'unità italiana Eurydice ha posto un quesito specifico nella rete europea sull'utilizzo del Portfolio, ampliando l'analisi dei risultati ad una ricerca internazionale; il tutto è confluito nel numero monografico del Bollettino di informazione "Il portfolio: esperienze e strumenti in ambito internazionale", aprile 2006

autovalutarsi rispetto ai risultati raggiunti, di orientarsi rispetto alle scelte di studio e di lavoro. Documenta le competenze acquisite non solo attraverso le prove di profitto, ma anche con i prodotti realizzati e le narrazioni dell'allievo sui risultati conseguiti. Nel 1998 Farr e Tone² hanno classificato il Portfolio in tre categorie, con uno schema divenuto una sorta di protocollo per gli anni successivi:

- Portfolio come sostegno all'apprendimento
 - delle attività: contenente materiali e prodotti legati al curriculum scolastico;
 - di processo: riferito ai processi di apprendimento, di autoaffermazione e meta cognizione;
 - di documentazione: contenente la raccolta dei prodotti più rappresentativi riferiti a esiti e processi.
- Dossier di presentazione: contenente esclusivamente i migliori lavori indicativi delle competenze dello studente
- Portfolio di bilancio degli apprendimenti: contenente i prodotti interessati alla valutazione esterna.

Il primo ha una valenza valutativa di tipo formativo, il secondo di tipo informativo-comunicativo e il terzo certificativa.

Nella comunità europea i due ambiti nei quali si è consolidato l'utilizzo del portfolio sono la formazione informale e non formale e le lingue.

La Decisione 1999/51/CE del Consiglio d'Europa ha introdotto il libretto individuale dei percorsi formativi, che sostiene e promuove la mobilità nell'ambito della formazione in alternanza, in quanto offre la possibilità di registrare, su scala europea, i periodi di formazione effettuati al di fuori dello Stato membro d'origine. La successiva Decisione 2241/2004/CE del Parlamento e del Consiglio d'Europa del 15 dicembre 2004 ha sostituito il precedente documento Europass-formazione con cinque tipologie utili a tutti i cittadini per presentare qualifiche, competenze, esperienze linguistiche e per registrare eventuali percorsi di apprendimento: curriculum vitae europass, europass mobility, supplemento al diploma europass, portfolio europass delle lingue e supplemento al certificato europass. Rimanendo al collegamento fra scuola e lavoro e quindi allo sviluppo dei dispositivi tesi al riconoscimento dei crediti formativi maturati attraverso esperienze sia scolastiche sia della vita sociale o personale, la Francia ha introdotto il Validation des acquis experientiels (VAE), il cui elemento cruciale è rappresentato dal

² Farr, R., & Tone, B. (1998). Portfolio and performance assessment: Helping students evaluate their progress as readers and writers (2nd ed.). Texas: Harcourt Brace College Publishes

portfolio attestante l'esperienza formativa e professionale del soggetto presentatore e quindi le competenze acquisite tramite l'esperienza stessa.

L'ambito delle lingue è quello che per primo ha permesso la penetrazione del termine dai documenti della comunità europea al sistema scolastico italiano. La circolare ministeriale n. 347 del 7 agosto 1998 scrive infatti "la certificazione pone le basi per la costituzione del 'port-folio' delle competenze linguistiche secondo le indicazioni del Consiglio d'Europa. Tramite questa circolare è stato introdotto il Portfolio Europeo delle Lingue (PEL), strumento applicativo che il Common European Framework of Reference ha individuato come documento che accompagni il ragazzo o adulto che studia una lingua lungo tutto l'arco della vita, registrandovi anche le riflessioni sul processo di apprendimento, sui risultati raggiunti e sugli obiettivi futuri.

A livello più generalizzato, l'introduzione dell'utilizzo del portfolio è avvenuta con l'applicazione della legge 53/2003. Le prime indicazioni in merito sono nella circolare n. 85 del 3 dicembre 2004 "Indicazioni per la valutazione degli alunni e per la certificazione delle competenze nella scuola primaria e nella scuola secondaria di I grado". Tali indicazioni sono riprese nella circolare n. 84 del 10 novembre 2005 "Linee guida per la definizione e l'impiego del Portfolio delle competenze nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo di istruzione", che indica la valenza valutativa e orientativa di questo strumento e schematizza il risultato di molte esperienze al fine di realizzare delle indicazioni ragionate e dettagliate sulle modalità di compilazione, strutturazione e gestione in itinere del portfolio.

A seguito della diffusione del portfolio nel primo ciclo di istruzione, il Garante per la Privacy ha emesso il provvedimento del 26 luglio 2005 (pubblicato in GU 8 agosto 2005 n.183), intervenendo a seguito dei reclami e segnalazioni ricevuti da parte dei genitori che lamentavano possibili violazioni della riservatezza. A conclusione dell'esame preliminare dei reclami e segnalazioni, il Garante ha deciso di prescrivere l'adozione di alcune misure volte a favorire il rispetto dei diritti e delle libertà fondamentali nonché della dignità dei cittadini con particolare riferimento alla riservatezza. La preoccupazione del Garante è partita dalla constatazione che la diversità dei modelli di riferimento per il Portfolio porta ad un'ampia annotazione di informazioni sensibili e ha pertanto richiamato le istituzioni scolastiche, nella raccolta dei dati personali tramite il portfolio, al rispetto di alcuni principi nel trattamento dei dati dello studente: finalità, necessità, proporzionalità, indispensabilità. Le misure suggerite agli istituti scolastici da parte del garante sono: predisposizione di un modello, informazione agli interessati, istruzioni per la compilazione, designazione degli incaricati, sicurezza dei dati, esercizio ai diritti di aggiornamento, rettificazione e integrazione, durata della conservazione dei dati, stabilendo inoltre che il portfolio sia

rilasciato allo studente alla fine del percorso di studio, affinché lui stesso possa consegnarlo all'istituto di grado superiore.

Dopo tale pronuncia del Garante, la circolare ministeriale n. 1196 del 9 febbraio 2006 e la nota n. 5596 del 12 giugno 2006 di fatto hanno eliminato il portfolio dal primo ciclo di istruzione, ricordando alle istituzioni scolastiche la possibilità di continuare ad adottare la precedente modulistica e relativi strumenti valutativi, oltre a richiamare nuovamente l'attenzione sulle esigenze del rispetto della privacy nell'inserimento dei dati dovuto all'eventuale utilizzo del portfolio.

Il primo documento ministeriale successivo che ha introdotto nuovamente l'utilizzo del portfolio, pur in un ambito circoscritto legato alla progettazione PON, è la circolare n. 1631 del 5 gennaio 2013 relativa all'azione F3. Infine, pur non utilizzando più il termine portfolio, nella Legge 107 del 2015, art. 1 comma 28, a proposito degli insegnamenti opzionali nel secondo biennio e nell'ultimo anno delle scuole secondarie di secondo grado, viene richiamata una documentazione analoga. In questo caso si parla di attività facenti parte del percorso dello studente e inserite nel suo curriculum, dove si individua il profilo del singolo associandolo a un'identità digitale e raccogliendone tutti i dati utili anche ai fini dell'orientamento e dell'accesso al mondo del lavoro, relativi al percorso degli studi, alle competenze acquisite, alle eventuali scelte degli insegnamenti opzionali, alle esperienze formative anche in alternanza scuola-lavoro e alle attività culturali, artistiche, di pratiche musicali, sportive e di volontariato, svolte in ambito extrascolastico.

Visto l'excurus dell'utilizzo di questo strumento, Anna Maria Ajello e Cristina Belardi³ hanno rilevato che in Italia l'introduzione di questo è avvenuto con una scarsa problematizzazione delle caratteristiche del suo uso, concorrendo a determinare una moda effimera con rapido declino. Al contrario, dalle ricerche internazionali degli ultimi decenni emerge che il portfolio è una delle modalità più adatte a rappresentare l'insieme delle acquisizioni informali e non tradizionali, che può facilitare la necessaria valutazione delle competenze conseguite fuori dai contesti usuali dell'istruzione e formazione.

³ Ajello A. M., Belardi C. (2007) Valutare le competenze informali. Il portfolio digitale, Carocci, Roma

7.2. Azioni di accompagnamento sul portfolio dell'azione F3

La circolare n. 10267 del 16/10/2013, ha fornito alle scuole un quadro di riferimento teorico e metodologico tramite l'allegato "Orientamenti sul Portfolio", dove questo strumento è associato alla didattica per competenze, alla realizzazione dei moduli di accoglienza e alle funzioni del tutor.

In particolare sulle competenze, l'allegato "Orientamenti sul Portfolio" richiama:

- il documento OMS del 1993 "Life skills education in schools";
- la raccomandazione UE del 2006 "Competenze chiave per l'apprendimento permanente";
- la dichiarazione di Cracovia 2000 e Vassiliou 2012 "Competenze di cittadinanza";
- la raccomandazione del consiglio UE "Convalida dell'apprendimento non formale e informale", ripresa nel decreto legislativo n. 13 del 16 gennaio 2013.

Inoltre il tutor del modulo di accoglienza è indicato quale responsabile, insieme al referente per la valutazione, della documentazione del portfolio degli studenti e della rilevazione degli indicatori di percorso, in quanto questo modulo dovrebbe svilupparsi attraverso l'analisi dei bisogni, la condivisione degli obiettivi e delle strategie di attuazione dell'intervento e l'autovalutazione in itinere e a conclusione dei percorsi.

L'allegato ricorda che il portfolio è uno strumento di documentazione dei percorsi di apprendimento realizzati in contesti formali, informali e non formali. Per il docente costituisce uno strumento di documentazione e orientamento che accompagna il percorso di miglioramento o recupero dello studente, raccogliendone i lavori realizzati e selezionati per la loro significatività in base a criteri con lui condivisi. Per lo studente è uno strumento che documenta le competenze acquisite aiutandolo a riflettere sul proprio processo di apprendimento, a migliorare l'autostima, ad autovalutarsi e ad orientarsi.

A supporto delle indicazioni fornite tramite le circolari, sono stati realizzati i seminari quattro seminari regionali nel mese di ottobre 2013⁴, che oltre a monitorare l'avanzamento dell'iniziativa e raccogliere le problematiche emerse dalle reti di progetto, hanno permesso di diffondere sul campo le indicazioni metodologiche relative all'utilizzo del portfolio.

⁴ 14 ottobre a Taranto per i progetti della Puglia, 22 ottobre a Palermo per i progetti della Sicilia, 25 ottobre a Lamezia Terme per i progetti della Calabria, 28 ottobre a Napoli per i progetti della Campania.

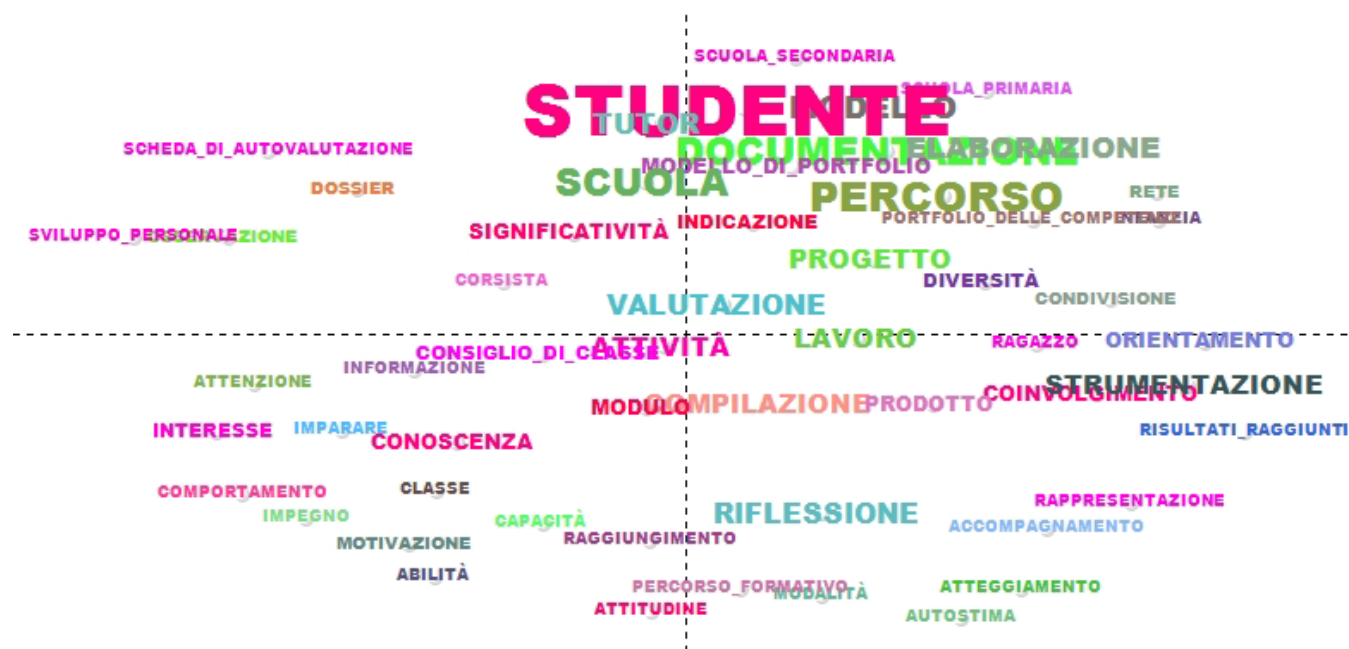
Inoltre la Nota n. 1347 del 12 febbraio 2014 ha avviato il monitoraggio sui modelli di portfolio elaborati dalle scuole delle reti di progetto per documentare e supportare le attività svolte dagli studenti destinatari dei progetti stessi. La rilevazione è stata realizzata tramite questionario nella piattaforma GPU. Al fine di accompagnare le istituzioni scolastiche nella realizzazione del progetto F3, ritenendo il Portfolio un elemento strategico della buona riuscita degli stessi, la rilevazione del suo modello è stata anche un modo per incentivare la riflessione sulla sua introduzione, oltre ad un sistema per documentare le diverse scelte.

Infine nella sezione “tematico analitica” della Scheda di rilevazione del Format di prototipo, presentato alle reti di progetto nei seminari di settembre/ottobre 2014⁵ e diffuso come metodologia di documentazione finale con la nota 8312 del 25 settembre 2014, è stata prevista una domanda specifica sul portfolio, con la quale è stato richiesto *“Come è stato elaborato il modello del portfolio e da chi? In che momento della sperimentazione è stato inserito e come è stato usato? Su quali aspetti del percorso formativo ha agito? È stato uno strumento utile per costruire le connessioni tra attività aggiuntive e attività ordinarie? Punti di forza e criticità”*.

5 26 settembre a Napoli, il 29 e il 30 settembre a Lecce, il 7 ottobre a Palermo, il 14 ottobre a Lamezia Terme.

7.3. Analisi qualitativa dei testi

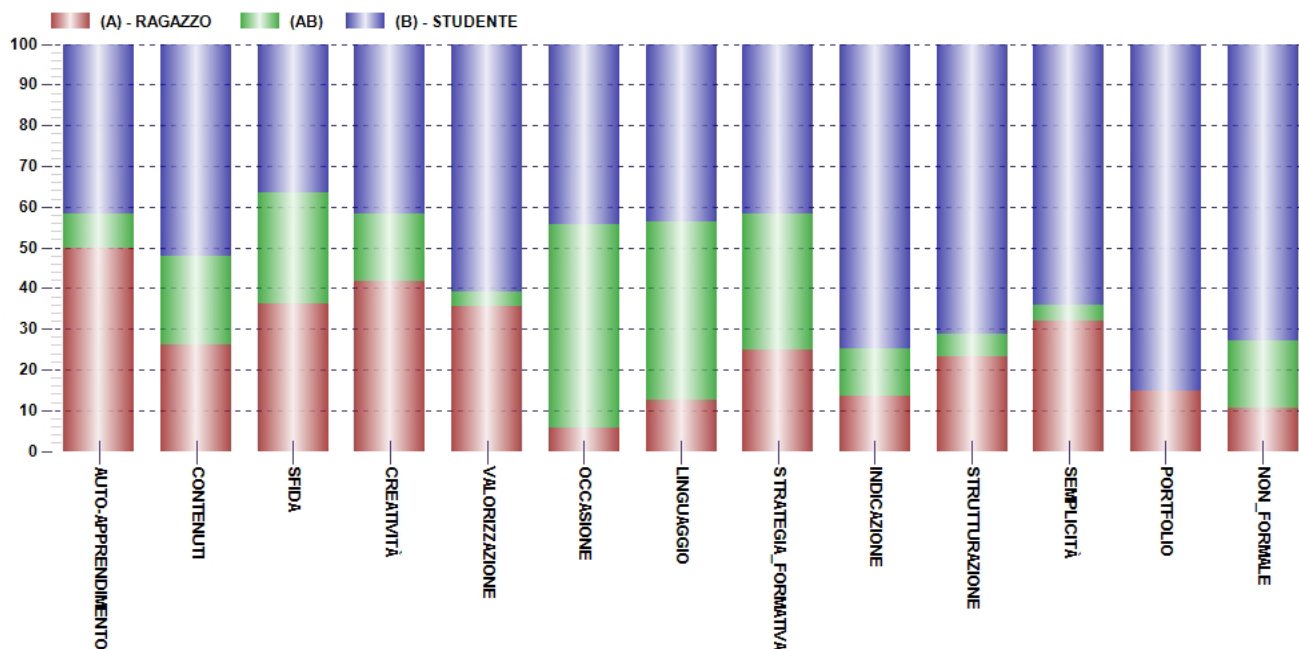
Il questionario di rilevazione prevedeva una precedente descrizione del modello di portfolio per il quale il referente per la valutazione stava andando a rispondere; questi testi, insieme a quelli relativi al punto sul portfolio della sezione tematico-analitica della Scheda di rilevazione del Format di prototipo sono andati a costituire un corpus analizzato qualitativamente con l'ausilio di un software per l'analisi statistica dei dati testuali. In questo modo abbiamo rilevato l'universo semantico di riferimento dell'insieme di quanto è stato riferito al Portfolio da parte delle 207 reti di progetto F3 e su questa cosa abbiamo elaborato alcune informazioni sulle relazioni fra i lemmi più significativi⁶.



La mappa concettuale sopra è stata elaborata attraverso la selezione automatica delle parole chiave; la grandezza dei singoli lemmi evidenzia la quantità delle loro occorrenze nel corpus e il colore la loro vicinanza tematica. Il maggior peso è di “Studente”, ben più evidente di “ragazzo” (posizionato a destra

⁶ La risposta aperta di ciascun questionario di rilevazione e ogni campo relativo al portfolio della scheda finale sono stati trattati come i documenti costituenti il corpus. In fase di importazioni nel software TLab, è stata utilizzata una lista di multiword ricavata dalla precedente lettura veloce di questi testi; lista che ha permesso il riconoscimento delle parole composte (es: consiglio di classe, scheda di autovalutazione, percorso formativo, scuola primaria ecc). Una volta importato il corpus il vocabolario è stato personalizzato, riportando i diversi lemmi di una comune radice semantica ad un'unica forma indicante il concetto di riferimento, utilizzando per questo il lemma derivante dal corpus e riconducibile a questo ipotetico thesaurus. Questo processo però ha avuto delle eccezioni, come ad esempio “docente”, al quale è stato riportato anche “insegnante”, al fine di lasciare la parola riferita a questo ruolo data la presenza degli altri del medesimo contesto (studente, dirigente scolastico), mentre a “insegnamento” sono state riportate tutte le forme del verbo “insegnare”. Infine sono stati uniti i lemmi derivanti da una radice diversa ma riconducibili ad un unico concetto (es: competenza e skill), così come le diverse forme composte indicanti il medesimo significato (es: scuola elementare e scuola primaria).

sull'ascisse). Altre parole di pesantezza leggermente inferiore sono “scuola”, “percorso” e “documentazione”, ma notiamo anche “valutazione” e “riflessione”, cromaticamente e dimensionalmente uguali. Per interpretare questo dato cerchiamo di esplorarlo maggiormente, soffermandoci su alcune di queste parole, andando a valutare la loro co-occorrenza con altre, singolarmente o in coppia.

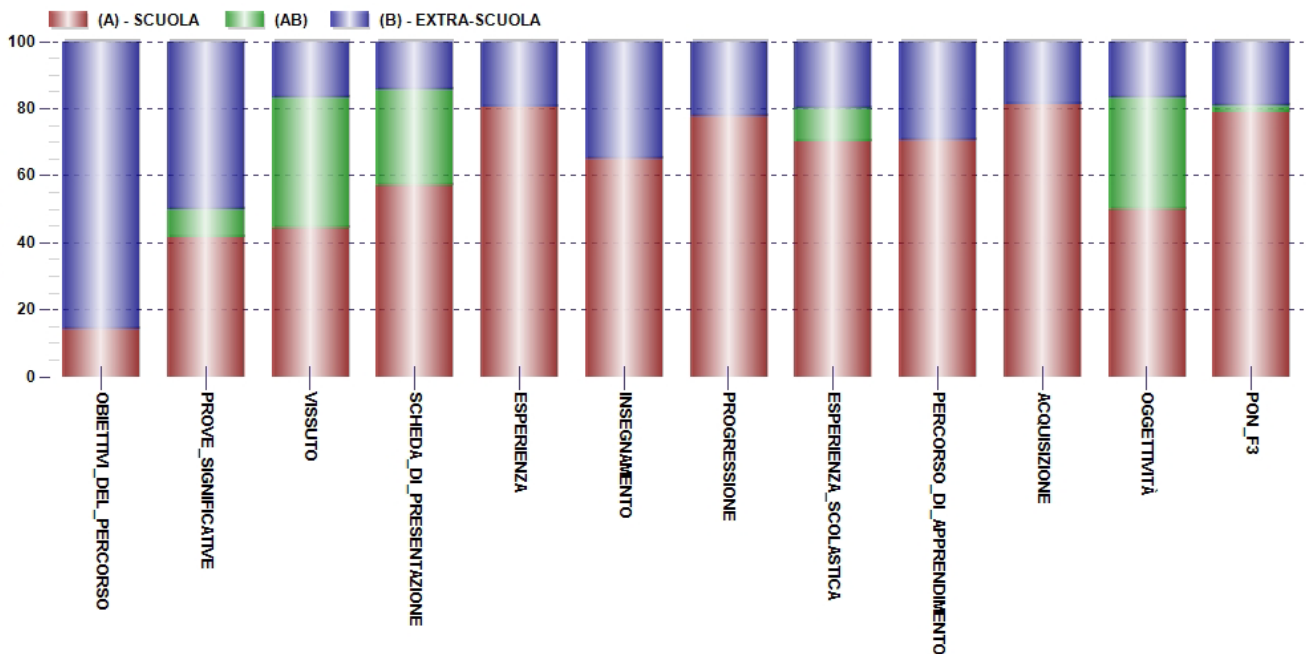


Il grafico sopra ci permette di concentrare l'attenzione su “studente” e “ragazzo”⁷. Entrambe indicano chiaramente la medesima categoria di persone, ma con una diversa accezione semantica: la prima rimanda alle sue funzioni di ruolo nell'ambiente di riferimento (la scuola), la seconda invece al suo stato individuale. In pratica un ragazzo è persona di giovane età che svolge vari ruoli, fra i quali lo studente per la scuola, il figlio per la famiglia ecc ed è degno di nota constatare che scrivendo del portfolio, indicato quale strumento utile a comprendere interessi e particolarità della persona nella sua interezza sia utilizzata molto di più la parola “studente” di quella “ragazzo”. D'altra parte possiamo anche asserire che “studente” co-occorre maggiormente di “ragazzo” con “portfolio”, visto che in molte frasi questo è associato al ruolo, nell'intento di valorizzare chi lo riveste con i significati derivanti anche dai contesti extracurricolari e extra-scolastici.

Vediamo che “auto-apprendimento”, “creatività” e “sfida” ricorrono in egual misura con “ragazzo” e con “studente”; mentre con il resto delle occorrenze prevale la seconda e perfino con il caso di “non

⁷ A studente sono stati riportati anche i lemmi “alunno” e “allievo”, invece a “ragazzo” sono stati riportati “bambino” e “giovane” nella forma grammaticale nominale.

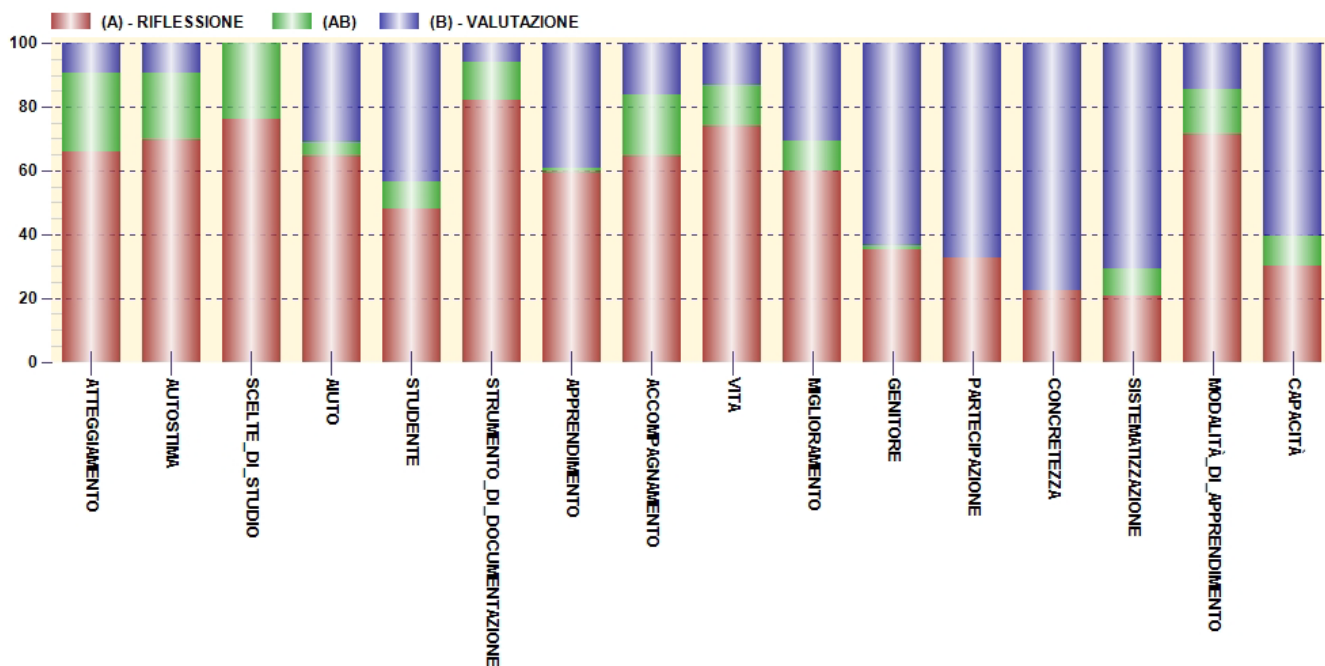
formale”, che indica certamente un contesto fuori dalla scuola, nel quale il ragazzo non riveste il ruolo di studente, ma evidentemente la scuola va a ricercarlo. In questi testi quindi, pur volendo ampliare l’orizzonte di riferimento oltre le mura scolastiche, è il ruolo (studente) a prevalere sullo stato (ragazzo). Altri casi interessanti sono “linguaggio” e “occasione”, con i quali le due parole di riferimento co-occorrono maggiormente insieme, tanto che la co-occorrenza reciproca prevale sulla presenza unica di “ragazzo”. Quindi il passaggio netto dalla prevalenza del ruolo a quella dello stato è mediata da una presenza contemporanea delle due.



Il Portfolio è stato indicato come strumento in grado di lasciare traccia e includere le esperienze dei diversi contesti di vita e per questo abbiamo deciso di valutare (attraverso il grafico sopra) le co-occorrenze di “scuola” ed “extra-scuola”. In questo caso solo “prove significative” e “obiettivi del percorso” sono presenti più volte insieme alla seconda rispetto alla prima; d’altra parte la pedagogia insegna che le prove significative anche quando oggetto di verifica, sono svolte fuori dalla scuola, nel cosiddetto ambiente reale. Il secondo esempio invece fa presupporre l’indicazione che gli obiettivi del percorso abbiano consistenza più fuori che dentro la scuola e infatti, come vedremo nell’analisi degli studi di caso, il recupero dell’interesse o la presa in carico delle problematiche dei ragazzi è stata svolta fuori dal contesto scolastico, nell’extra-scuola. A questo punto la maggior presenza di co-occorrenze di “scuola” con “PON F3” sembrerebbe riportare al contesto di partenza gli obiettivi del percorso realizzato. Infine, anche in questo caso, è interessante notare la maggiore co-occorrenza congiunta delle due parole con “vissuto”, rispetto alla sola presenza insieme ad essa della parola “extra-scuola”, come a

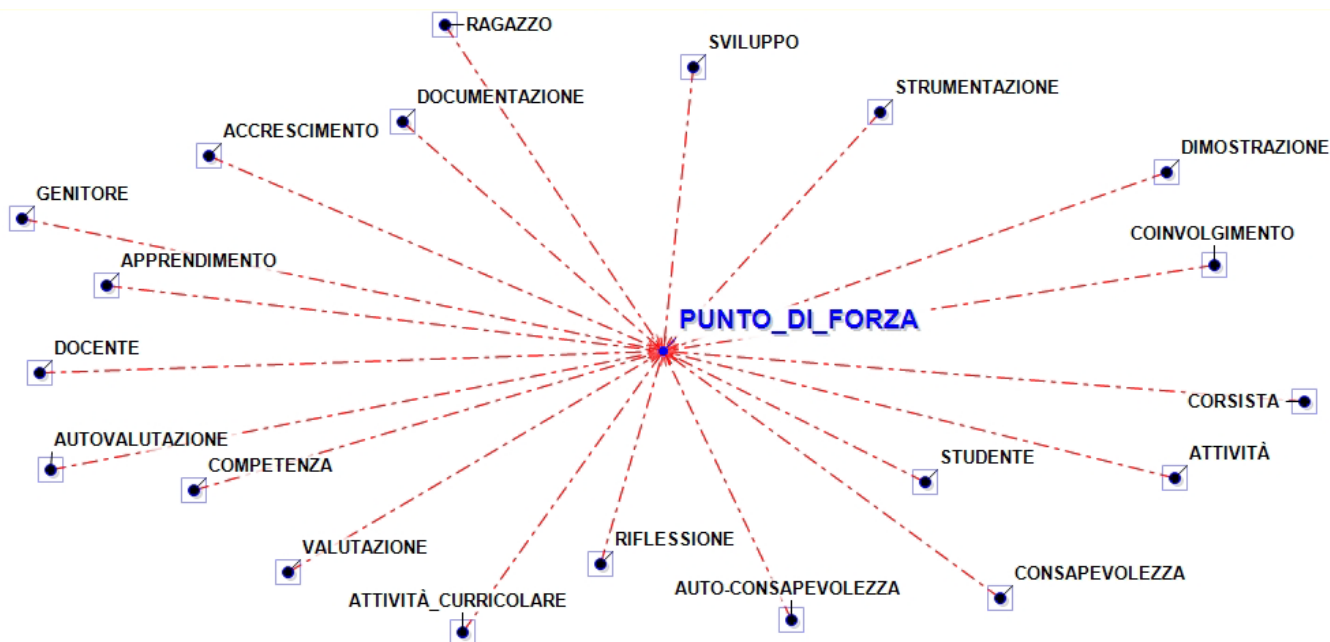
rilevare la minore capacità comprensiva e inclusiva del “vissuto” extrascolastico nei discorsi che comunque partono dal contesto scolastico.

Infine prendiamo in esame le co-occorrenze delle parole “valutazione” e “riflessione”, che nella mappa concettuale abbiamo visto della medesima evidenza e riferite allo stesso tema semantico. “Riflessione” predomina nella co-occorrenza con “strumento di valutazione”, “modalità di apprendimento” e “scelte di studio”, ma è ovviamente una parola più usata anche in relazione a “autostima”, “vita” e “atteggiamento”. “Valutazione” risulta ovviamente più presente con “capacità”, ma anche con “competenze” – caso non riportato nel grafico seguente per un limite numerico del software -. È interessante l’equilibrio fra le parole nella co-occorrenza con “studente”, come pure la prevalenza della prima con “genitore”. Infine la maggior presenza di “valutazione” con “concretezza” e “partecipazione” sono indice della ricerca di un suo arricchimento semantico in senso oggettivo e di condivisione.

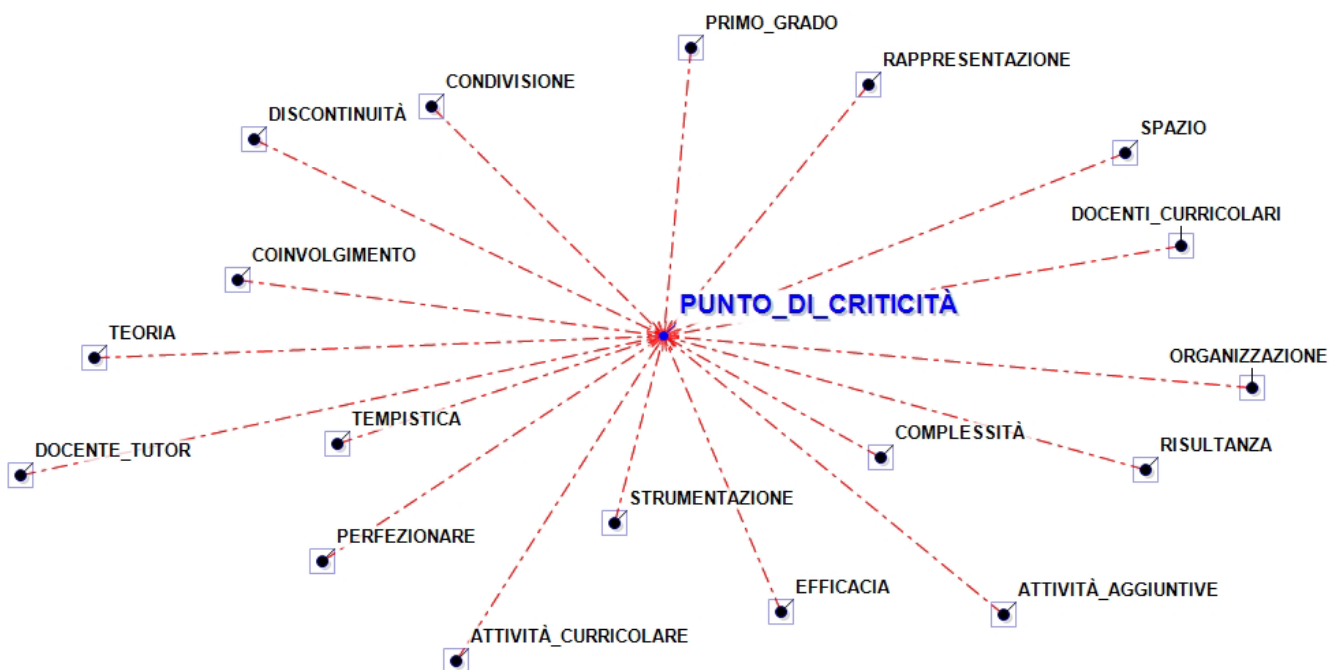


Nella Scheda di rilevazione del format di prototipo, come per tutte le altre domande stimolo, quella relativa al portfolio si chiudeva con la richiesta di indicare i punti di forza e i punti di criticità. Nei due grafici successivi sono quindi mostrate le relazioni di co-occorrenza nelle frasi del corpus fra la parola posta al centro e le altre poste intorno. Ognuna di queste parole è quindi in relazione diretta con parola

al centro, rispetto alla quale è più o meno vicina esprimendo così il legame più o meno stretto con esso espresso nel testo.



“Punto di forza”, in quanto più vicini alla parola al centro del grafico sopra, sono “studente” e riflessione”, mentre “ragazzo” ha una distanza quasi doppia. Invece fra i punti di criticità (vedi grafico sotto) emergono per la loro vicinanza: “complessità”, “tempistica” e “strumentazione”.



Riportare alcune di queste frasi sui punti di forza e di criticità⁸ può essere utile a constatare la contraddizione fra le potenzialità avvertite dai docenti nell'uso del portfolio - sia per riuscire a riconoscere il ragazzo nella sua interezza quindi cogliendo tutte le sue potenzialità, sia inseguire il dialogo fra i diversi ambiti in cui si sviluppa il processo di apprendimento – e tutti gli elementi ostacolanti la sistematizzazione di questo strumento, dovuti ad una sostanziale ritrosia verso la novità, che porta con sé il forte rischio che la sperimentazione resti una parentesi nell'organizzazione ordinaria della scuola.

Principali punti di forza: il coinvolgimento in prima persona dell'allievo a cui è stata offerta la possibilità di fare unità, di ricostruire la propria identità, di orientarsi tra i significati ed i vissuti personali superando l'inevitabile frammentazione delle esperienze scolastiche e non; il lavoro sinergico tra le varie componenti e lo sviluppo del lavoro cooperativo.

Punto di forza del portfolio è senz'altro la testimonianza visibile del percorso educativo e didattico che ogni corsista ha intrapreso e del grado di autoconsapevolezza del lavoro svolto evidenziato da ogni allievo attraverso la narrazione .

Per quanto riguarda invece i punti di forza del portfolio possiamo evidenziare la presenza di schede che contribuiscono all'acquisizione di un'attenta definizione di sé in diversi ambiti (cognitivi, tecnologici, relazionali ecc) che spesso negli alunni non è affatto scontata, mentre tra i punti di debolezza segnaliamo la resistenza da parte di un numero ristretto di alunni che si è rifiutato di riconsegnare il portfolio poiché temeva che le informazioni riportate potessero essere controproducenti. Ciò ha ovviamente reso attuale il tema della percezione dell'istituzione scolastica che talvolta viene percepita come una minaccia per tutti quegli alunni che vivono la scuola come un obbligo e non come un'opportunità. Un'ulteriore criticità riscontrata è la corposità del modello sperimentato e la sua standardizzazione per tutti i moduli che ha reso la compilazione difficile per gli studenti della scuola media.

Punti di forza: attraverso la sua compilazione è emerso il profilo completo dell'alunno. Criticità: si è evinta una reale difficoltà dei ragazzi di scrivere di sé o anche di rappresentarsi graficamente ed è emersa la necessità di maggiori connessioni con l'attività ordinaria

Punti di forza: l'80% dei tutor accoglienza ha valutato positivamente lo strumento per le seguenti ragioni: coinvolgimento delle famiglie, riflessione periodica e sistematica, attenzione alle caratteristiche individuali, emotive, alle metodologie di studio e apprenditive, acquisizione di maggiore consapevolezza del lavoro svolto. Punti di debolezza: non tutti gli alunni dimostrano adeguata motivazione alla compilazione ed uso dello strumento; risulta opportuno dedicarvi tempi adeguati; non tutti sono risultati in grado di effettuare la compilazione in formato digitale.

⁸ Le citazioni testuali sono frutto di estrazioni tramite parole chiave nei contesti elementari, elaborate tramite TLab. Del totale delle estrazioni sono riportate solo quelle considerabili più significative e articolate.

I documenti disponibili potranno essere utilizzati agevolmente dai docenti per meglio personalizzare la loro programmazione didattica e metodologia di valutazione. Il punto di forza principale del portfolio si è rivelato quello di aver offerto un'opportunità di riflessione condivisa fra docenti, studenti e genitori sui concetti stessi di valutazione, documentazione e orientamento.

Il portfolio ha agito sul percorso formativo consentendo all'alunno di riflettere sul proprio percorso di apprendimento e sui propri atteggiamenti e ha permesso allo stesso tempo agli alunni di autovalutarsi, migliorando la propria autostima attraverso i risultati raggiunti e i prodotti realizzati. Il portfolio ha agito come strumento utile per costruire connessioni tra attività aggiuntive e ordinarie consentendo una circolarità educativa fra docenti, esperti ed alunni. Esso è stato inserito a circa un mese dall'inizio delle attività e in alcune scuole della rete è stato presentato anche ai consigli di classe in incontri dedicati. Per le/i ragazze/i è stata un'esperienza nuova accolta favorevolmente, che ha contribuito a migliorare la percezione di sé in forma positiva e, pertanto, questo aspetto è da considerarsi un punto di forza della sperimentazione. Le criticità hanno riguardato, invece, il coinvolgimento effettivo dei genitori nell'esprimere indicazioni e commenti sugli apprendimenti acquisiti dagli alunni e nella collaborazione alla definizione del "piano di orientamento" per il futuro e il coinvolgimento effettivo di tutti i consigli di classe sia per la numerosità degli stessi, sia per il disimpegno dei docenti verso un'attività percepita come un ulteriore carico di lavoro non retribuito.

La costruzione del portfolio è stata, pertanto, trasversale all'intero percorso formativo e si è rivelata particolarmente utile nella creazione di significativi punti di connessione tra le attività (e le valutazioni) progettuali e quelle ordinarie. Tutto ciò non solo per la sua valenza come strumento di integrazione e di documentazione dei percorsi di apprendimento realizzati in contesti formali, informali non formali, ma anche perché per la prima volta i docenti curricolari sono stati coinvolti in tutte le fasi di costruzione del portfolio, per la parte specificatamente di competenza della scuola del mattino. In tale direzione, il portfolio ha evidenziato tutte le sue potenzialità come strumento di orientamento e di riflessione comune utile ad accompagnare il percorso di miglioramento e a supportare gli allievi nella narrazione, nel riconoscimento e nella valutazione delle competenze acquisite ed in particolare quando si manifestano nei prodotti realizzati. Sotto questo punto di vista il portfolio si è rivelato uno strumento innovativo e più incisivo nell'obbligare i due "mondi", quello della scuola del mattino e quello della scuola aggiuntiva a confrontarsi e a dialogare per guardare all'allievo nella sua interezza di persona. Dalla sperimentazione fatta nell'ambito del progetto è scaturita sempre di più la convinzione che l'adozione del portfolio, anche nelle scuole secondarie di secondo grado, sia un elemento indispensabile per il riconoscimento e la valorizzazione di saperi specifici di cui gli allievi sono in possesso e che la scuola tradizionale non riesce, con gli strumenti di valutazione in uso, a intercettare e valorizzare. Per questo consideriamo la sperimentazione e l'adozione del portfolio nelle classi un punto di forza dell'esperienza progettuale.

In conclusione riteniamo che di per sé lo strumento definito sia un punto di forza, perché documenta in modo analitico, plurimo ed oggettivo il percorso formativo. D'altra parte punto di debolezza può essere il fatto che ci sia stato poco tempo e poche occasioni, per di più solo queste extracurricolari, per sperimentarlo e monitorarne gli effetti.

Azione F3. Rapporto di monitoraggio e analisi dei prototipi di intervento territoriale

Dopo incontri con tutor ed esperti, si è lavorato alla strutturazione del Portfolio, in sinergia con il GdC. In ciascun Percorso, in ragione del target e della fascia d'età, è stata adattata la struttura condivisa. Nella stesura c'è stata la collaborazione di tutor, esperti e docenti del CdC di provenienza dell'allievo, anche se soggetto coordinatore è stato il tutor del modulo accoglienza. Il Portfolio non da tutti è stato vissuto come strumento utile e formativo, né didatticamente fruibile, quanto, piuttosto, come adempimento dovuto.

La durata delle attività (ogni percorso ha abbracciato l'intero anno scolastico), la presenza continua di specialisti, le attività realizzate hanno determinato delle aspettative che, in larga misura, sono state attese. Questa documentazione è stata poi consegnata al tutor dell'Orientamento che ha avuto l'incarico di assemblare il portfolio, poiché l'ultima sezione comprendeva e focalizzava questo aspetto. Il documento finale, infatti, si trova nel faldone dell'Orientamento. Tra i punti di forza di questo strumento si rileva un maggiore coinvolgimento dei genitori, una partecipazione più costruttiva verso la scuola e anche verso il proprio figlio/a. È stato registrato, anche, un rapporto più solido nei confronti della scuola che ha riconosciuto i progressi compiuti dai ragazzi attraverso le attività informali, l'impegno profuso e i risultati raggiunti. Come criticità si rileva il fatto che il lavoro svolto non sempre emerge dal Portfolio. Spesso i manufatti, le foto, i video realizzati sono talmente tanti e ognuno di loro ha rappresentato e rappresenta un tassello importante dell'iter progettuale, che è stato difficile allegarli. In esso sono stati inseriti i momenti più salienti, ma alla fine non è così esaustivo da descrivere il reale impatto che questo progetto ha avuto nell'esperienza di ognuno dei partecipanti.

7.4. Risultati quantitativi del questionario per la rilevazione del portfolio

La compilazione del questionario per la rilevazione sui modelli di portfolio attraverso la piattaforma di documentazione GPU è rientrata fra le funzioni del referente per la valutazione, che è stato invitato a redigere un questionario per ogni modello di portfolio utilizzato dalla rete di progetto. Questo ha aumentato il numero dei questionari compilati rispetto a quello delle reti e anche se la maggioranza di esse (82%) ha sostanzialmente dichiarato di averne previsto solo uno, 37 hanno manifestato di averne previsti 2 o più. Come primo punto, la rilevazione permetteva al referente per la valutazione di segnalare se la rete non avesse ancora elaborato almeno un modello di portfolio e solo in un caso è stata segnalata questa circostanza, non proseguendo nella compilazione del questionario.

| Questionari compilati per reti di progetto | | |
|--|------------------|--------------------|
| | reti di progetto | numero questionari |
| | 170 | 1 |
| | 18 | 2 |
| | 13 | 3 |
| | 4 | 4 |
| | 1 | 5 |
| | 1 | 6 |
| | 1 | 0 |
| totale | 207 | 273 |

| Questionario di rilevazione del modello di portfolio | |
|--|---|
| Domanda 1. | <p>Indicare se i seguenti aspetti sono tra le finalità del modello di Portfolio delle Competenze elaborato dalla sua rete nell'Azione F3 e, se sì, indicare in una scala da 1 a 10 il grado di importanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensione da parte dell'allievo dei propri progressi - Scoperta progressiva da parte dell'allievo/giovane delle proprie attitudini - Scoperta progressiva da parte dell'allievo/giovane delle proprie potenzialità - Indagine sui processi di apprendimento - Documentazione dei processi di apprendimento - Orientamento scolastico - Orientamento professionale - Forma di valutazione dell'apprendimento - Raccolta di lavori dell'allievo/giovane - Documentazione esperienze non formali e informali - Altro (specificare) |
| Domanda 2. | <p>Indicare i soggetti che hanno contribuito a costruire il modello di Portfolio</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Referente per la Valutazione b. Tutor del Modulo Accoglienza c. Consigli di classe |

| | |
|------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> d. Collegio docenti e. Gruppo di Direzione e Coordinamento f. Studente/Giovane g. Genitori h. Struttura ospitante i. Soggetti No Profit interni alla rete j. Ente pubblico interno alla rete k. Soggetti No Profit esterni alla rete l. Ente pubblico esterno alla rete |
| Domanda 3. | <p>Chi ha accesso e fruisce del Portfolio delle Competenze</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Consiglio di classe della scuola di appartenenza dell'allievo b. Collegio docenti della scuola di appartenenza dell'allievo c. Referente per la Valutazione d. Tutor del Modulo Accoglienza e. Gruppo di Direzione e Coordinamento f. Allievo/Giovane titolare del Portfolio g. Genitori h. Altri allievi i. Altri soggetti (specificare) |
| Domanda 4. | <p>Formato usato per il Portfolio</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Cartaceo b. Digitale c. Altro (specificare) |
| Domanda 5. | <p>Fase di introduzione del Portfolio</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Modulo di accoglienza b. In altra occasione (specificare) |
| Domanda 6. | <p>Le aree di riferimento del Portfolio sono state scelte</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Dall'allievo/giovane b. Dal docente/tutor c. Altro (specificare) |
| Domanda 7. | <p>Aree di riferimento del Portfolio</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Una disciplina b. Più discipline c. Tutte le discipline d. Un'area disciplinare e. Più aree disciplinari f. Accoglienza g. Laboratorio (artigianale, artistico, disciplinare, musicale ...) h. Formazione in situazione i. Attività sportiva j. Orientamento k. Esperienza in contesti di lavoro l. Studio assistito m. Educazione fra pari n. Counseling o. Sportello p. Incontri/seminari/convegni q. Manifestazioni r. Altro (specificare, ad esempio: altre attività specifiche F3, esperienze scuola lavoro, apprendimenti informali, apprendimenti non formali) |
| Domanda 8. | <p>Quali delle seguenti sezioni sono previste all'interno del Portfolio F3</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Copertina b. Introduzione c. Dossier <ul style="list-style-type: none"> a. Obiettivi del progetto b. Piano di lavoro c. Progetto personalizzato |

| | |
|-------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> d. Griglie/strumenti di autovalutazione e. Griglie/strumenti di valutazione f. Griglie/strumenti di covalutazione con lo studente g. Schede esperienze curriculari (apprendimento formale) h. Schede esperienze extracurriculari (apprendimento non formale) i. Schede esperienze extra scolastiche (apprendimento informale) j. Biografia di apprendimento (documentazione processo di apprendimento) k. Raccolta di attestati l. Certificazione delle competenze disciplinari m. Certificazione delle competenze di cittadinanza n. Certificazione delle competenze professionali o. Altro (specificare) <ul style="list-style-type: none"> d. Materiali e/o documenti allegati <ul style="list-style-type: none"> a. Lavori scritti b. Lavori grafici c. Registrazioni audio, video, file d. Foto e. Elaborati, test f. Pagelle g. Scheda stage h. Certificazioni i. Manufatti j. Altro (specificare) |
| Domanda 9. | Dove sono conservati i Portfolio delle Competenze di ogni singolo allievo/giovane <ul style="list-style-type: none"> a. Classe b. Laboratorio c. Biblioteca d. Altro (specificare) |
| Domanda 10. | Scadenze di aggiornamento del Portfolio <ul style="list-style-type: none"> a. Libere b. A cadenza mensile c. A cadenza bisettimanale d. Altro (specificare) |
| Domanda 11 | Eventuali difficoltà organizzative e gestionali legate all'introduzione e all'uso del Portfolio delle competenze all'interno della rete |
| Domanda 12 | Eventuali difficoltà riscontrate con le famiglie nell'introduzione e nell'uso del Portfolio delle competenze |
| Domanda 13 | Eventuali difficoltà riscontrate con gli allievi/giovani nell'introduzione e nell'uso del Portfolio delle competenze |

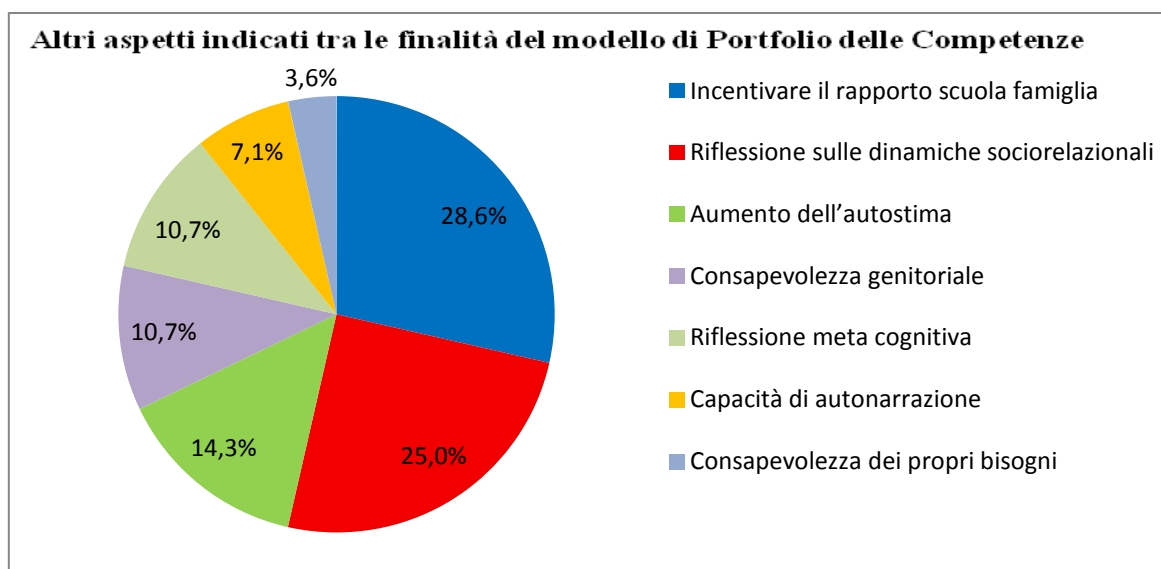
Nella prima domanda del questionario il ventaglio delle finalità del modello di portfolio richiedeva l'indicazione di un gradimento su scala likert da 0 a 10 e nell'elaborazione dei dati le risposte sono state raggruppate in tre insiemi: negativo (da 1 a 4), neutro (da 5 a 6) e positivo (da 7 a 10).

Di tutti gli aspetti suggeriti nella prima domanda come finalità del modello di portfolio, solo "orientamento professionale" ha avuto un gradimento positivo inferiore al 50% (47,3) e "orientamento scolastico" una percentuale di poco superiore (57,5). I tre aspetti con la maggiore percentuale di gradimento positivo sono quelli che riconoscono la centralità dello studente nel riconoscimento dei propri progressi, delle proprie attitudine e delle proprie potenzialità; così le reti di progetto F3,

attraverso la risposta multipla a questa domanda hanno mostrato sintonia con i testi delle circolari che ne hanno incentivato l'uso.

| Importanza degli aspetti indicati fra le finalità del modello di Portfolio | | | | | | | | |
|---|---------------------|-------|--------|-------|----------|-------|--------|------|
| Aspetto | Grado di importanza | | | | | | Totale | |
| | negativo | | Neutro | | positivo | | | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Comprensione da parte dell'allievo/giovane dei propri progressi | 18 | 6,6% | 30 | 11,0% | 225 | 82,4% | 273 | 100% |
| Scoperta progressiva da parte dell'allievo/giovane delle proprie attitudini | 16 | 5,9% | 28 | 10,3% | 229 | 83,9% | 273 | 100% |
| Scoperta progressiva da parte dell'allievo/giovane delle proprie potenzialità | 16 | 5,9% | 30 | 11,0% | 227 | 83,2% | 273 | 100% |
| Indagine sui processi di apprendimento | 24 | 8,8% | 42 | 15,4% | 207 | 75,8% | 273 | 100% |
| Documentazione dei processi di apprendimento | 18 | 6,6% | 49 | 17,9% | 206 | 75,5% | 273 | 100% |
| Orientamento scolastico | 63 | 23,1% | 53 | 19,4% | 157 | 57,5% | 273 | 100% |
| Orientamento professionale | 95 | 34,8% | 49 | 17,9% | 129 | 47,3% | 273 | 100% |
| Forma di valutazione dell'apprendimento | 30 | 11,0% | 48 | 17,6% | 195 | 71,4% | 273 | 100% |
| Raccolta di lavori dell'allievo/giovane | 34 | 12,5% | 36 | 13,2% | 203 | 74,4% | 273 | 100% |
| Documentazione esperienze non formali e informali | 39 | 14,3% | 52 | 19,0% | 182 | 66,7% | 273 | 100% |
| Altro | 1 | 3,6% | 3 | 10,7% | 24 | 85,7% | 28 | 100% |

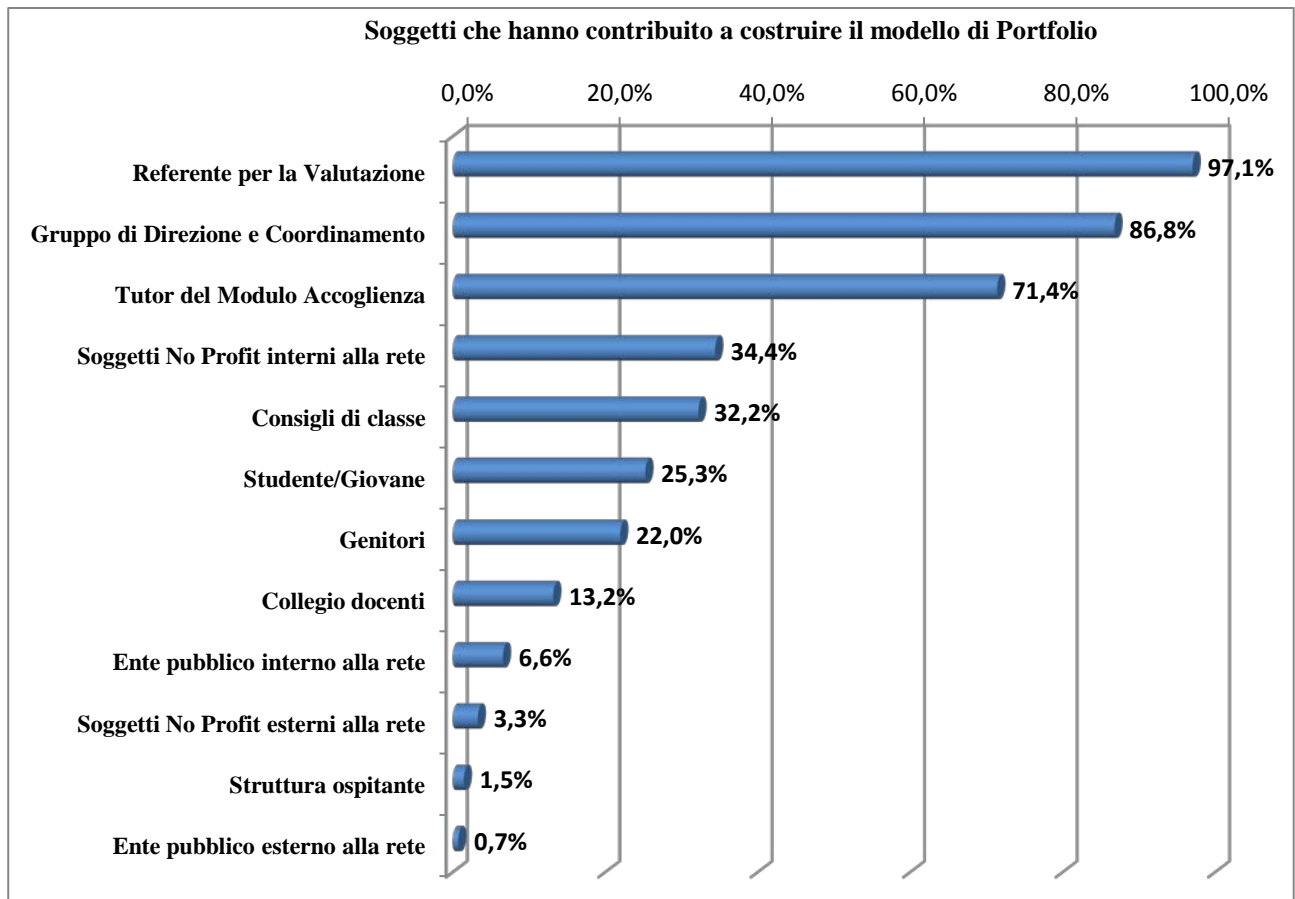
Solo in una minoranza dei questionari di progetto, pari a 28 casi su 273 (10,2%), è stata utilizzata la possibilità di indicare altri aspetti fra le finalità del Portfolio e nella maggioranza di questi casi è stata segnalata l'incentivazione del rapporto scuola famiglia – aspetto molto simile a quello dedicato alla consapevolezza genitoriale, proposto in altri 3 casi (10,7%) -, seguita dalla riflessione sulle dinamiche socio-relazionali (25%).



Nelle domande successive il ventaglio delle risposte non prevedeva scelte esclusive e di conseguenza in molti questionari è stata selezionata più di una delle indicazioni offerte.

Nella seconda domanda, il valutatore (97,1%) emerge quasi unitariamente quale principale soggetto che ha contribuito a costruire il modello di portfolio. Percentuali molto alte indicano anche il Gruppo di Direzione e Coordinamento (86,8%) e il tutor del modulo accoglienza (71,4), conseguentemente queste tre possono essere considerate le figure che maggiormente hanno contribuito a costruire il modello di portfolio nei progetti F3. Del resto ciò è confermato anche nello spazio dedicato al portfolio dei Format di Prototipo, realizzati e inseriti nel sistema GPU a conclusione delle attività di progetto. Nei Format di Prototipo solitamente viene riferito che il valutatore e/o i tutor del modulo accoglienza hanno costruito il portfolio condividendolo nel Gruppo di Direzione e Coordinamento e in altri casi è scritto che il modello è stato costruito dal dirigente scolastico della scuola capofila, sempre condividendolo nello stesso Gruppo di Direzione e Coordinamento.

Guardando alle indicazioni con percentuale più bassa, i soggetti no profit interni alla rete, che nel questionario sono stati scelti nel 34,4% dei casi, ricorrono anche nei Format di Portfolio e in particolare nelle reti con esperti di formazione o psicologi che hanno operato tramite un ente partner. Più contraddittorio è invece il caso dei Consigli di Classe, scelti nel questionario come soggetti che hanno contribuito a costruire il modello (32,2%) e indicati nei format di prototipo come soggetti chiamati alla sua compilazione o anche destinatari dei suoi contenuti e comunque citati in un numero minoritario di casi. Lo stesso accade per gli studenti e per i genitori.

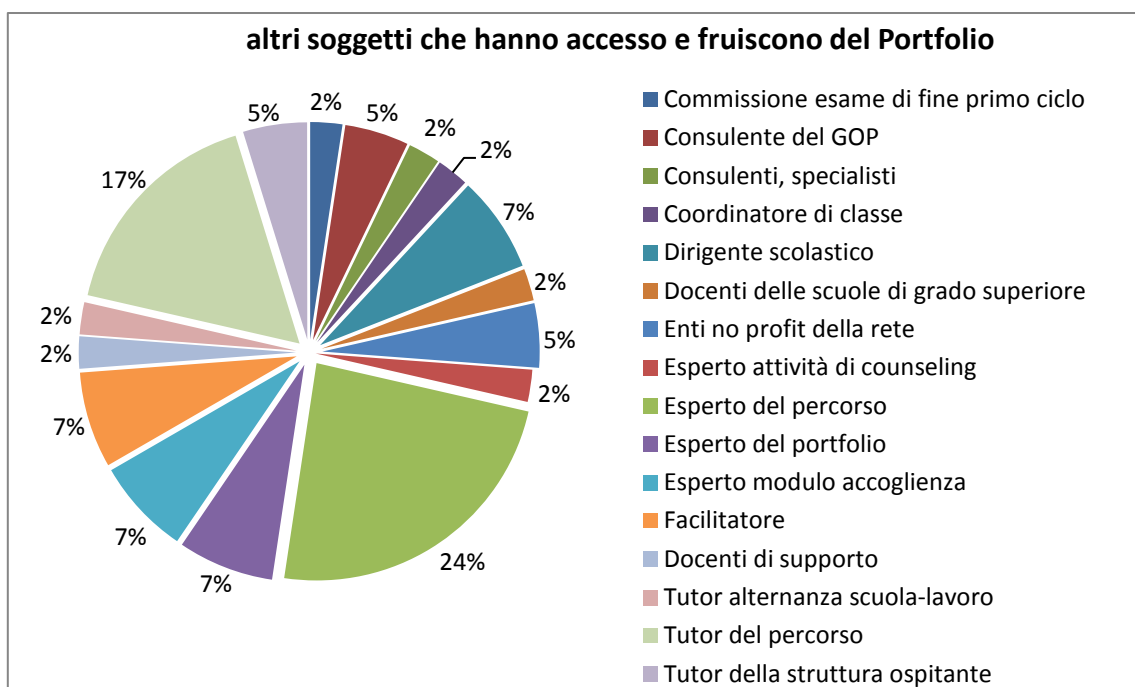


Dalla terza domanda emerge come il “Referente per la Valutazione” (96,3%), oltre ad essere il principale soggetto che ha contribuito alla costruzione del modello di portfolio, come emerso in quella precedente, è anche la figura maggiormente scelta fra quelle che vi hanno accesso e ne hanno fruito. Invece cambiano i soggetti immediatamente successivi nell’indicazione, che in questo caso, oltre al tutor del modulo accoglienza (93%), sono l’Allievo/Giovane titolare del portfolio” (89%) e il “Consiglio di classe di appartenenza dell’allievo” (85,7%); mentre il “Gruppo di Direzione e Coordinamento” (83,2%) questa volta è in quarta posizione percentuale, seguito dai Genitori (66,3%).

| Soggetti che hanno accesso e fruiscono del Portfolio delle Competenze | | | | | | |
|---|-----|-------|-----|-------|--------|------|
| Soggetto | Sì | | No | | Totale | |
| | n | % | n | % | n | % |
| Consiglio di classe della scuola di appartenenza dell'allievo | 234 | 85,7% | 39 | 14,3% | 273 | 100% |
| Collegio docenti della scuola di appartenenza dell'allievo | 66 | 24,2% | 207 | 75,8% | 273 | 100% |
| Referente per la Valutazione | 263 | 96,3% | 10 | 3,7% | 273 | 100% |
| Tutor del Modulo Accoglienza | 254 | 93,0% | 19 | 7,0% | 273 | 100% |
| Gruppo di Direzione e Coordinamento | 227 | 83,2% | 46 | 16,8% | 273 | 100% |
| Allievo/Giovane titolare del Portfolio | 243 | 89,0% | 30 | 11,0% | 273 | 100% |
| Genitori | 181 | 66,3% | 92 | 33,7% | 273 | 100% |
| Altri allievi/giovani | 8 | 2,9% | 265 | 97,1% | 273 | 100% |
| Altri soggetti | 32 | 11,7% | 241 | 88,3% | 273 | 100% |

Solo nell'11,7% dei questionari sono stati esplicitati altri soggetti che hanno avuto accesso e hanno fruito del Portfolio. In questi casi le figure maggiormente specificate sono il "l'Esperto del percorso" (24%) e il "Tutor del percorso" (17%).

Dalle risposte alla terza domanda emerge quindi che l'accesso al Portfolio ha messo insieme le varie figure che a vario titolo operativo hanno avuto a che fare con il progetto (valutatore, tutor dell'accoglienza, tutor ed esperto del percorso) con il quelli che dovrebbero essere stati i protagonisti (allievo/giovane), quali target principale, a fianco dei target secondari: i genitori e i docenti (qui nell'insieme dei CdC).

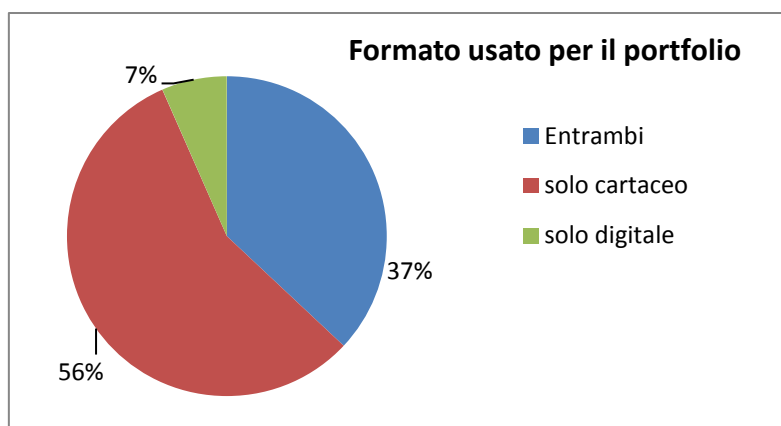


Per quanto riguarda il formato utilizzato per il portfolio, in ben 255 casi su 273 questionari alla quarta domanda è stato indicato quello cartaceo e in 119 quello digitale, ciò significa che la maggioranza di loro, pari al 63%, hanno scelto un doppio formato.

| Formato usato per il Portfolio | | | | | | |
|--------------------------------|-----|-------|-----|-------|--------|------|
| Formato | Sì | | No | | Totale | |
| | n | % | n | % | n | % |
| Cartaceo | 255 | 94,4% | 100 | 6,6% | 273 | 100% |
| Digitale | 119 | 43,6% | 154 | 56,4% | 273 | 100% |
| Entrambi | 101 | 37,0% | 172 | 63,0% | 273 | 100% |

Guardando però le scelte esclusive di formato, quello cartaceo resta maggioritario, scelto nel 56% dei questionari, mentre quello digitale dal 7%.

Da ciò possiamo evincere che la più tradizionale forma cartacea è stata prediletta anche per questo strumento, mentre quella digitale, quando è stata introdotta, di solito è stato fatto in accompagnamento.



Dal testo nel campo dedicato al Portfolio del Formato di Prototipo e in quello di presentazione introduttivo al questionario⁹ emergono le diverse considerazioni sui due formati¹⁰, che in vari casi risultano essere complementari. Da questi testi affiora anche la difficoltà nel portare il Portfolio a sistema, diffondendolo nelle attività ordinarie dei vari Consigli di Classe.

“Il Portfolio dello Studente è stato elaborato dal docente referente per la valutazione sia in formato cartaceo che in formato digitale. Quest’ultimo si compone da una Homepage con diversi link (collegamenti ipertestuale) per un uso flessibile e per facilitarne non solo la consultazione ma anche l’implementazione e l’aggiornamento periodico.”

“Una criticità è stata rappresentata dalla gestione del documento, che nella sua prima stesura è stato previsto su supporto cartaceo, questo lo ha reso poco flessibile e dinamico; il gruppo di progettazione e coordinamento, ha quindi approntato, in fase conclusiva, un prototipo di portfolio in forma di file pdf editabile e quindi compilabile sia in modalità online che in modalità off-line. La compilazione è stata sperimentata col campione di studenti coinvolti nel PON F3 e presenta i seguenti vantaggi: 1) archiviazione remota dei dati e possibilità di consultazione permanente; 2) accesso multiutente che consente la compilazione, per parti specifiche, a studente, docenti, educatori, famiglia.”

“[...] in merito alle criticità, invece, si è potuto notare che l’uso dello strumento in formato digitale Access – e non cartaceo – ha reso l’attività di uso del portfolio parzialmente attraente per gli studenti, che avrebbe gradito un portfolio più social, connesso ad Internet. Si potrebbe ipotizzare infatti che la “messa in rete” di iPass potrebbe agevolare processi di apprendimento social e di costruzione di conoscenza associati a quelli di riflessione e metacognizione sin qui descritti.”

“Modello cartaceo portfolio LinkedIn. La costruzione del portfolio cartaceo è il risultato di un percorso di strutturazione di uno strumento virtuale social. Il portfolio Zinedine è stato utilizzato per la fascia dei

⁹ Il questionario online, prima dell’elenco delle domande presentava un campo di testo nel quale si chiedeva di descrivere il modello sul quale la scuola andava a rispondere.

¹⁰ Le citazioni testuali sono estrazioni tramite parole chiave nei contesti elementari elaborate tramite il software TLab. Sono riportate solo quelle considerabili più significative e articolate.

target di scuola secondaria di primo e secondo grado, attraverso l'uso della piattaforma i ragazzi hanno l'occasione di conoscere se stessi sia rispetto ai percorsi formativi formali, informali e non formali che agli obiettivi futuri di apprendimento e di lavoro. Infatti LinkedIn, calibrato sulla costruzione di reti professionali, permette ai ragazzi di riflettere sulle conoscenze e competenze acquisite e su quelle da sviluppare per il futuro. La versione cartacea di questo strumento rappresenta la fotografia di un momento in questo processo dinamico, non rappresenta un punto di arrivo bensì il punto di partenza per ulteriori percorsi di riconoscimento di sé.”

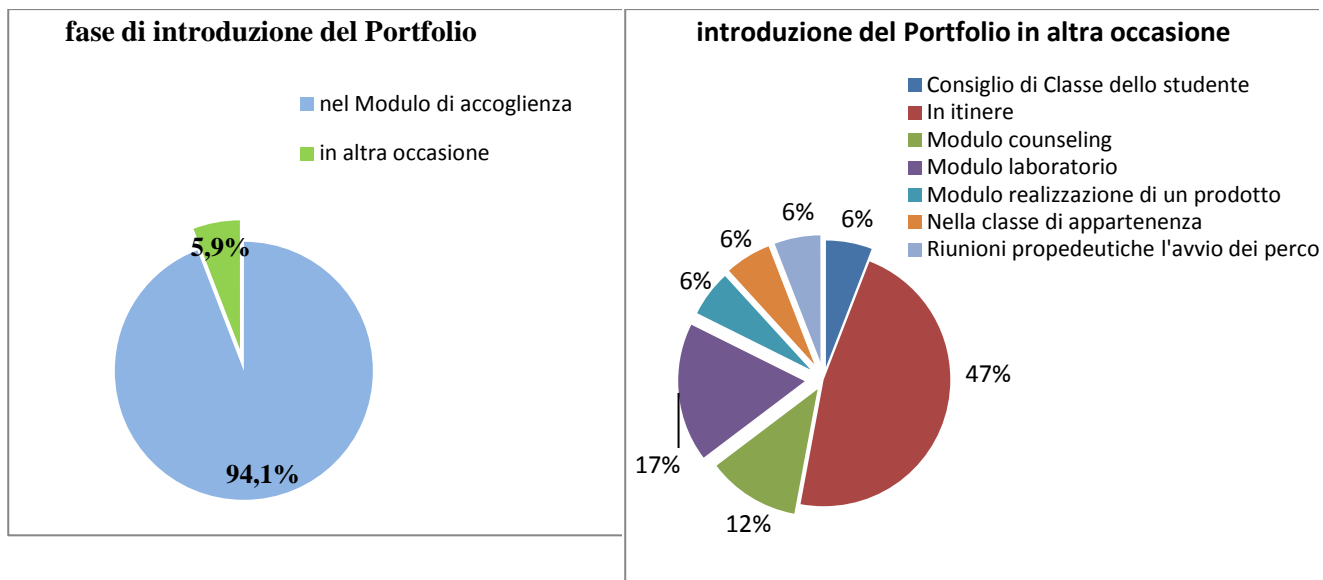
“Il modello di portfolio è stato elaborato dal valutatore ed è stato condiviso da tutti gli operatori. Esso è stato inserito fin dall’inizio del percorso ed è stato uno strumento utile per costruire le connessioni tra attività aggiuntive e attività ordinarie grazie alla scheda di rilevazione in progress. Descrizione di portfolio adottato: il portfolio di ciascun alunno non contiene solo gli elaborati più significativi dei percorsi intrapresi dagli alunni, sia cartacei che plastici o multimediali, ma anche una serie di schede elaborate dal valutatore e compilate dagli alunni, dai tutor di progetto, dai coordinatori di classe. In particolare: schede di osservazioni in itinere dei processi di apprendimento e dello sviluppo sociale, in relazione alle conoscenze di base, all’attenzione, all’impegno, al metodo di lavoro, al ritmo di apprendimento, alla partecipazione, alla relazione con gli altri e al rispetto delle regole; tali schede sono state curate dal tutor.”

“Il portfolio delle competenze adottato dalla rete è in formato cartaceo. Considerata la complessità del progetto, si è preferita questa tipologia ad altre per non gravare sul lavoro dei tutor che già era abbastanza articolato. La redazione online del prototipo, inoltre, avrebbe presupposto competenze informatiche tali che non tutti possedevano con sicurezza. La scelta è stata condivisa all’unanimità. La sua elaborazione è il risultato della sinergia tra: referente per la valutazione, facilitatore, dirigenti delle scuole in rete, associazioni onlus, tutor dell’accoglienza e tutor dell’orientamento.”

“I docenti tutor nei moduli dedicati alla scuola elementare hanno di fatto scelto di non somministrare il portfolio in quanto hanno ritenuto che essendo le attività proposte di breve durata si sarebbe perso il significato valutativo dello stesso. Il nostro portfolio è stato elaborato come strumento utilizzabile anche nelle attività ordinarie, ma di fatto ci si è scontrati con una certa rigidità e ostilità da parte dei consigli di classe in quanto considerato, anche a causa dell’esperienza pregressa, uno strumento che appesantisce ulteriormente il lavoro dei docenti. Il portfolio è stato inserito solo in alcuni moduli maggiormente strutturati nella loro organizzazione, perché da un lato ci sono stati problemi nello svolgimento dei moduli per il ristretto tempo a disposizione che ha poi determinato la richiesta di proroga per alcune attività e dall’altro non si è voluto imporre ai docenti restii il suo utilizzo. Era stata anche prevista una versione digitale del portfolio ma, purtroppo, non è stato possibile realizzarla in tempo utile per il suo uso all’interno del progetto, pertanto, è stato somministrato solo in versione cartacea; per un eventuale prosieguo in futuro del progetto si può prevedere una rielaborazione del portfolio in digitale.”

“Il portfolio cartaceo, pur essendosi rivelato efficace, ha evidenziato dei limiti oggettivi, dovuti alla sua forma materiale, che rendono difficoltosa la distribuzione su larga scala. Altri limiti sono determinati dalla raccolta degli artefatti e degli elaborati che sono solo il prodotto finale di un processo di apprendimento di cui sarebbe anche interessante conoscere il percorso.”

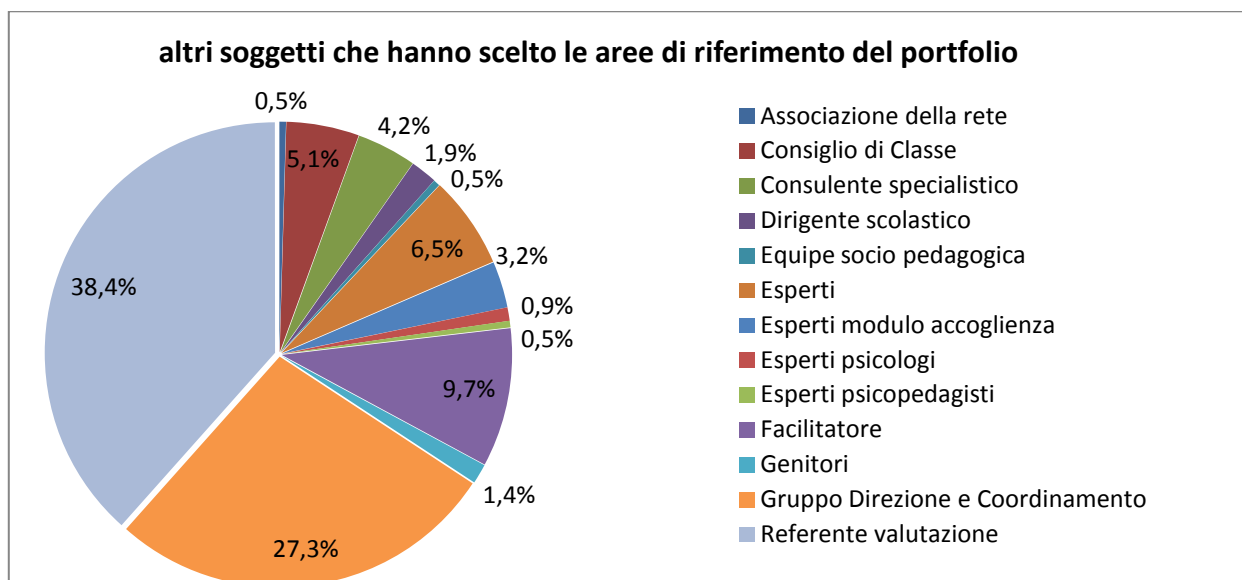
Tornando all'analisi delle risposte al questionario, in 257 casi su 273 (94,1%) è stato dichiarato che il Portfolio è stato introdotto nel modulo di accoglienza e solo in 16 è stata dichiarata un'introduzione in altro momento del percorso. In questi pochi esempi, l'inserimento del portfolio nel progetto è avvenuto soprattutto in itinere del percorso (47%), mentre in 3 casi (17%) nel laboratorio e in 2 (12%) nel modulo di counseling.



Come emerge dalle risposte alla domanda numero 6 del questionario, i soggetti che hanno scelto le aree di riferimento del Portfolio sono stati prevalentemente i "Docente/tutor" (76,2%). Anche in questo caso le indicazioni delle risposte non erano esclusive e pur non dovendo selezionare fra le voci offerte, nonostante la centralità dello studente emersa dalla domanda sulle finalità di questo strumento, l'allievo/giovane" quale soggetto che ha scelto le aree di riferimento del Portfolio ha una percentuale più bassa di anche rispetto alla segnalazione di altri. La percentuale raggiunta dallo "studente/giovane" nella seconda domanda (25,3%) fra i soggetti che hanno contribuito a costruire il modello di Portfolio scende di quasi cinque punti nell'indicazione di chi ha scelto le aree di riferimento del Portfolio (19,4%).

| Soggetti che hanno scelto le aree di riferimento del Portfolio | | | | | | |
|--|-----|-------|-----|-------|--------|------|
| Soggetto | Sì | | No | | Totale | |
| | n | % | n | % | n | % |
| Allievo/giovane | 53 | 19,4% | 220 | 80,6% | 273 | 100% |
| Docente/tutor | 208 | 76,2% | 65 | 23,8% | 273 | 100% |
| Altro | 160 | 58,6% | 113 | 41,4% | 273 | 100% |

Per questa domanda il ricorso ad una esplicitazione libera degli altri soggetti che hanno scelto le aree di riferimento del Portfolio è stata maggioritaria: 160 su 273 questionari (58,6%). In questi 160 questionari, nel numero maggiore è stato indicato il “Referente per la valutazione” (38%), immediatamente seguito dal “Gruppo di Direzione e Coordinamento” (27%). Le posizioni percentuali seguenti sono il Facilitatore (9,7%) e gli Esperti (6,5%). Emerge così che la scelta delle aree di riferimento del portfolio è stata operata essenzialmente da docenti ed esperti che a vario titolo hanno partecipato al progetto F3.

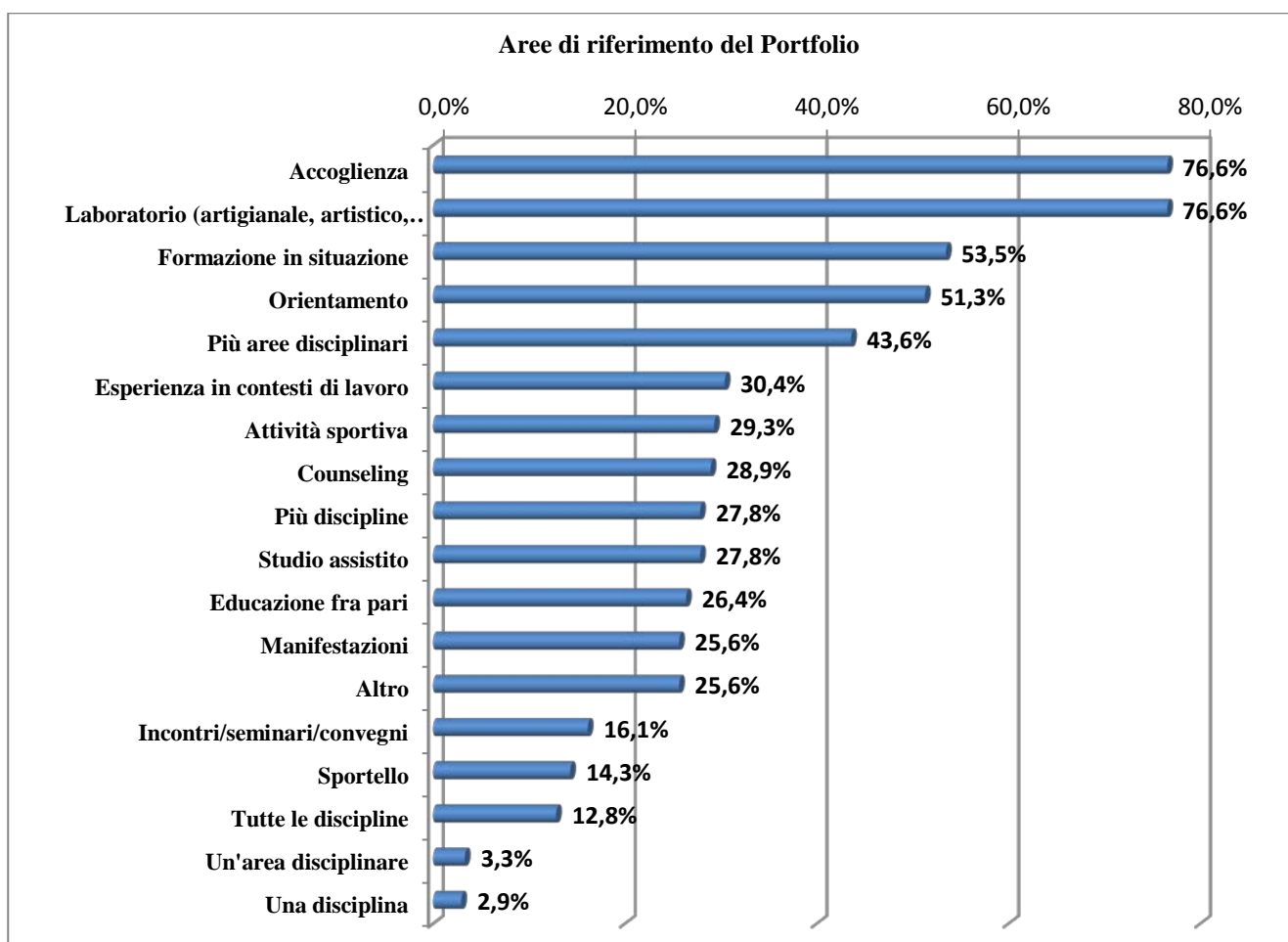


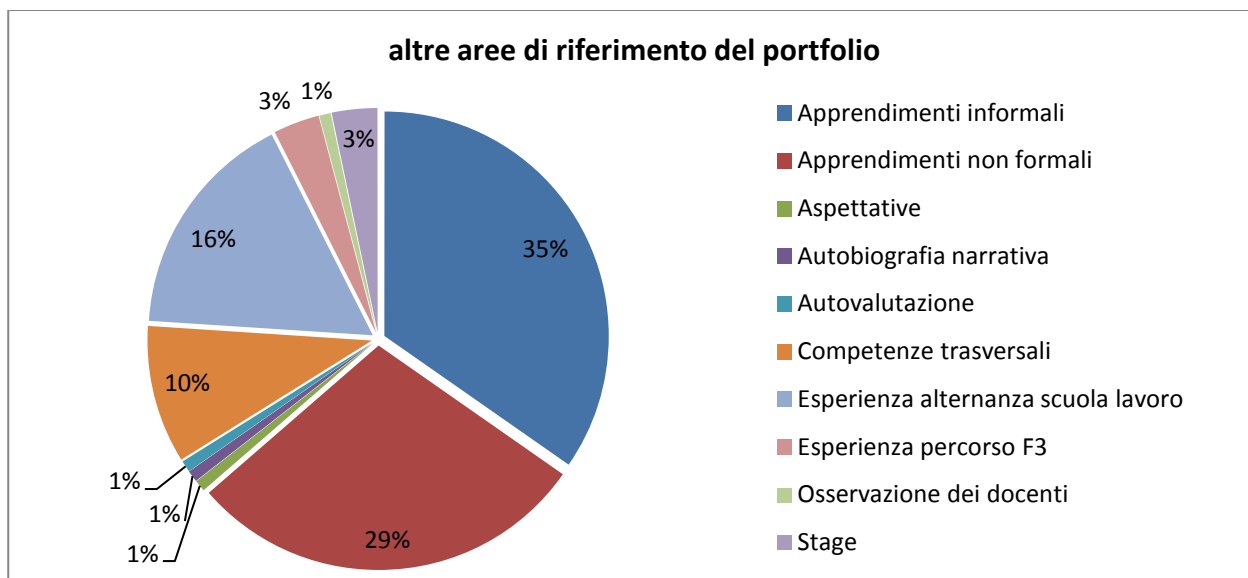
Con la domanda numero 7 emergono le aree di riferimento del portfolio. Il questionario proponeva alcune indicazioni da scegliere in modo non esclusivo e la possibilità di scriverne liberamente altre. Fra le aree di riferimento proposte dal questionario il maggior gradimento è andato all’Accoglienza e al Laboratorio (entrambe con il 76,6%), seguono la “Formazione in situazione” (53,5%), l’Orientamento (51,3%) e “più aree disciplinari” (43,6%); hanno percentuali ben inferiori le indicazioni “più discipline” (27,8%) e “una disciplina” (2,9%), simile o inferiore anche all’esplicitazione di altre aree (25,6%), avvenuta in 70 questionari su 273. Guardando anche questi casi possiamo notare che la maggioranza si

dividono fra gli apprendimenti informali (35%) e quelli non formali (29%) e numeri ben inferiori si concentrano sulle esperienze di alternanza scuola lavoro (16%) e sulle competenze trasversali (10%).

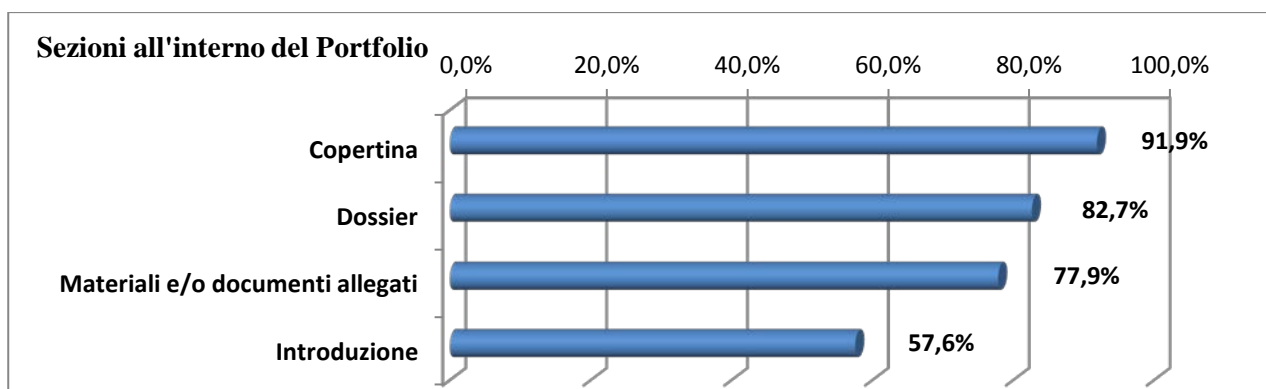
La distribuzione percentuale di queste risposte fa quindi emergere un'attuazione dell'uso del portfolio tesa a registrare maggiormente le attività extradisciplinari a fianco di quelle trasversali più presidiate dallo stesso progetto F3 (accoglienza, orientamento), mentre la marginalità delle discipline fa pensare ad una limitata possibilità di un uso più esteso dello strumento, eppure i Consigli di Classe sono stati indicati fra i soggetti che hanno contribuito a definire il modello di Portfolio; i dati di questa domanda confermano quanto emerge dal Format di Prototipo e cioè, come riportato sopra, che i CdC sono stati semmai destinatari del contenuto.

Altro punto da rilevare, guardando alle esplicitazioni libere delle altre aree, è l'indicazione piuttosto inconsistente di quelle più centrate sullo studente (aspettative, autovalutazione), che fanno presupporre una visione di un altro strumento, per quanto innovativo, ancora in mano ai docenti che avvalora elementi che ruotano intorno ad essi.





Le risposte alla domanda numero 8 permettono di individuare le sezioni presenti nel modello di Portfolio¹¹. I questionari nei quali è stato dichiarato di avere previsto tutte e quattro le sezioni proposte nella rosa delle risposte – copertina, dossier, materiali e/o documenti allegati, introduzione - sono 105 su 271 (38,7%). In ben 249 questionari (91,9%) è stata indicata la presenza della copertina e per 4 di questi è stata segnalata come unica sezione di questo strumento. La sezione meno prevista è l'introduzione (57,6%).



Il questionario prevedeva che quando veniva scelta l'indicazione della sezione relativa al dossier, si aprisse un ventaglio di 14 specificazioni di materiali di questo tipo, oltre alla possibilità di segnalarne altre; anche queste risposte non erano mutuamente esclusive.

¹¹ In 2 questionari non è stata inserita alcuna indicazione per questa domanda, di conseguenza il totale dei questionari utili in questo caso risulta 271. In uno di questi 2 questionari è stato indicato il formato digitale in modo esclusivo, nell'altro solo quello cartaceo.

La tipologia di dossier maggiormente indicata è “griglie/strumenti di autovalutazione” (79,9%), preferenza in qualche modo sorprendente dati gli esiti della domanda precedente, nella quale l’autovalutazione risulta essere indicata solo nell’1% dei questionari dove è stata specificata liberamente un’altra area di riferimento del Portfolio. Pure se le “griglie/strumenti di covalutazione con lo studente” sono state indicate in una percentuale minoritaria di questionari (37,5%), sempre in ambito di valutazione sono state molto scelte anche le “griglie/strumenti di valutazione” (75,9%).

Nella specificazione dei materiali di Dossier, l’area della valutazione è seguita da quella delle esperienze; infatti la terza tipologia con il maggior numero di indicazione è “schede relative ad esperienze extracurricolari” (65%) – che potrebbero essere messe in relazione con il laboratorio, fra le maggiori segnalazioni di area di riferimento nella domanda precedente –, seguono la “biografia di apprendimento” (64,3%) e le “schede relative ad esperienze curricolari”, indicate con una percentuale inferiore di oltre dieci punti (50,4%).

Solo in 7 questionari (3,1%) sono stati specificati altri tipi di materiali relativi al Dossier, cosicché le singole risposte non assumono rilevanza statistica.

| Materiali della sezione Dossier | Sì | | No | | Totale | |
|--|-----|-------|-----|-------|--------|------|
| | n | % | n | % | n | % |
| Obiettivi del progetto | 66 | 29,5% | 158 | 70,5% | 224 | 100% |
| Piano di lavoro | 39 | 17,4% | 185 | 82,6% | 224 | 100% |
| Progetto personalizzato | 30 | 13,4% | 194 | 86,6% | 224 | 100% |
| Griglie/Strumenti di autovalutazione | 179 | 79,9% | 45 | 20,1% | 224 | 100% |
| Griglie/Strumenti di valutazione | 170 | 75,9% | 54 | 24,1% | 224 | 100% |
| Griglie/Strumenti di covalutazione con lo studente | 84 | 37,5% | 140 | 62,5% | 224 | 100% |
| Schede relative ad esperienze curricolari (Apprendimento formale) | 137 | 61,2% | 87 | 38,8% | 224 | 100% |
| Schede relative ad esperienze extracurricolari (Apprendimento non formale) | 146 | 65,2% | 78 | 34,8% | 224 | 100% |
| Schede relative ad esperienze extra scolastiche (Apprendimento informale) | 113 | 50,4% | 111 | 49,6% | 224 | 100% |
| Biografia di apprendimento (documentazione del processo di apprendimento) | 144 | 64,3% | 80 | 35,7% | 224 | 100% |
| Raccolta di attestati | 78 | 34,8% | 146 | 65,2% | 224 | 100% |
| Certificazione delle competenze disciplinari | 73 | 32,6% | 151 | 67,4% | 224 | 100% |
| Certificazione delle competenze di cittadinanza | 62 | 27,7% | 162 | 72,3% | 224 | 100% |
| Certificazione delle competenze professionali | 37 | 16,5% | 187 | 83,5% | 224 | 100% |
| Altro | 7 | 3,1% | 217 | 96,9% | 224 | 100% |

Il ventaglio per la specificazione dei materiali e/o documenti allegati al Portfolio apriva 9 voci, oltre alla possibilità di esplicitarne liberamente altre.

Le tipologie di materiali maggiormente indicati come allegati al Portfolio sono i “lavori scritti” (80,1%) e i “Lavori grafici” (77,7%); seguono le foto (73,5%) e gli elaborati (72,5%).

Anche in questo caso la possibilità di esplicitare altre tipologie è stata utilizzato in una bassa percentuale di questionari (6,6%) e fra questi la voce numericamente più rilevante è quella relativa alle “prove scelte dallo studente” (7 casi).

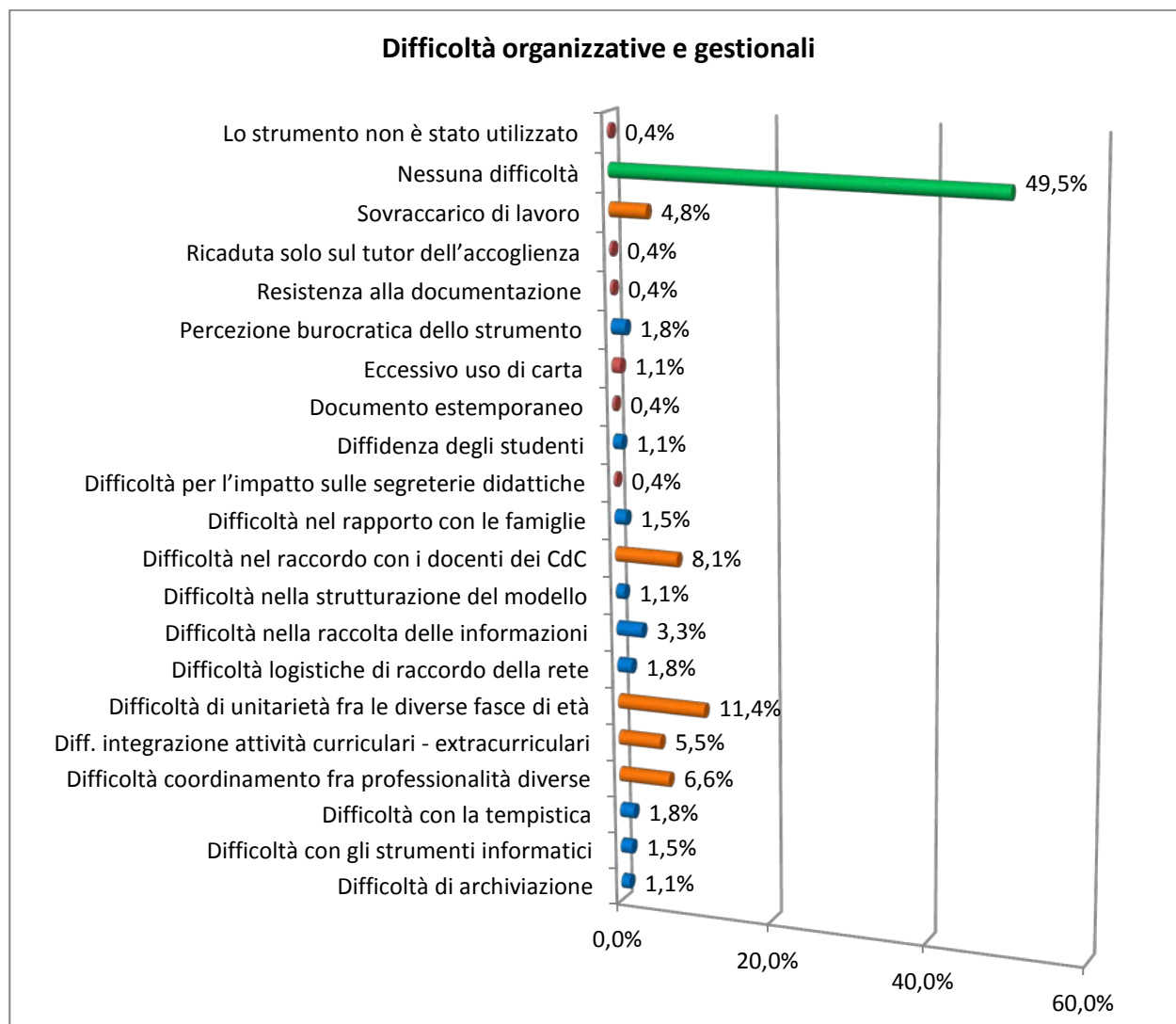
| Materiale e/o documento allegato | Sì | | No | | Totale | |
|----------------------------------|-----|-------|-----|-------|--------|------|
| | n | % | n | % | n | % |
| Lavori scritti | 169 | 80,1% | 42 | 19,9% | 211 | 100% |
| Lavori grafici | 164 | 77,7% | 47 | 22,3% | 211 | 100% |
| Registrazioni audio, video, file | 115 | 54,5% | 96 | 45,5% | 211 | 100% |
| Foto | 155 | 73,5% | 56 | 26,5% | 211 | 100% |
| Elaborati, test | 153 | 72,5% | 58 | 27,5% | 211 | 100% |
| Pagelle | 30 | 14,2% | 181 | 85,8% | 211 | 100% |
| Scheda stage | 28 | 13,3% | 183 | 86,7% | 211 | 100% |
| Certificazioni | 54 | 25,6% | 157 | 74,4% | 211 | 100% |
| Manufatti | 83 | 39,3% | 128 | 60,7% | 211 | 100% |
| Altro | 14 | 6,6% | 197 | 93,4% | 211 | 100% |

| Materiali e/o documenti "altro" | Sì | | No | | Totale | |
|--|----|-------|----|-------|--------|------|
| | n | % | n | % | n | % |
| Attestati corsi PON | 1 | 7,1% | 13 | 92,9% | 14 | 100% |
| Biografia narrativa | 1 | 7,1% | 13 | 92,9% | 14 | 100% |
| Brochure | 1 | 7,1% | 13 | 92,9% | 14 | 100% |
| Presentazione da parte della famiglia | 1 | 7,1% | 13 | 92,9% | 14 | 100% |
| Prove scelte dallo studente | 7 | 50,0% | 7 | 50,0% | 14 | 100% |
| Quanto ritenuto significativo | 2 | 14,3% | 12 | 85,7% | 14 | 100% |
| Valutazione del CdC della motivazione e partecipazione | 1 | 7,1% | 13 | 92,9% | 14 | 100% |

Le domande 11, 12 e 13 erano aperte e volte a individuare gli aspetti organizzativi e gestionale ed eventuali difficoltà con le famiglie e con gli allievi, incontrate dalle reti nell'introduzione del Portfolio delle Competenze.

Nella maggioranza dei questionari (49,5%) è stato dichiarato di non aver riscontrato difficoltà di tipo organizzativo o gestionale; inoltre in 6 di questi casi è stato anche sottolineato che l'utilizzo di un modello informatico ne ha facilitato l'utilizzo. Negli altri questionari solitamente è stata segnalata una sola difficoltà, ma in altri ne sono state scritte due o più. La difficoltà più comunemente esplicitata nell'ambito organizzativo e gestionale è stata quella di "unitarietà fra le diverse fasce di età" (11,4%) e su questo punto occorre rilevare che alcune reti, come evidenziato all'inizio di questo capitolo, hanno realizzato più modelli di Portfolio e conseguentemente compilato più questionari proprio per diversificarli per fasce di età, quindi ovviando al problema segnalato in questi casi. Fra le altre difficoltà sensibilmente mostrate troviamo quella di "raccordo con i docenti dei CdC" (8,1%), quella di "coordinamento fra professionalità diverse" (6,6) e quella di "integrazione attività curriculari – extracurriculari" (5,5%) che denotano da un lato la volontà di utilizzare uno strumento che permetta

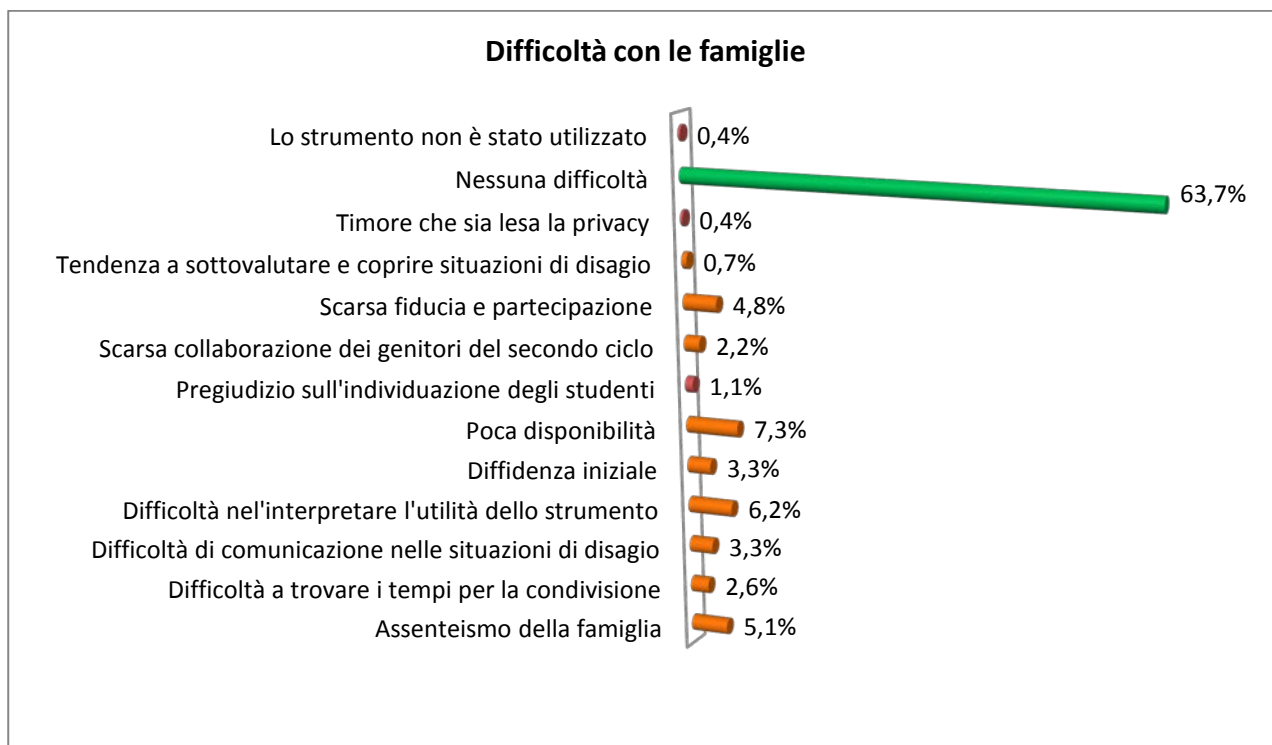
una visione unitaria delle diverse attività in cui è coinvolto lo studente e dall'altro la complessità del loro raccordo. Da non sottovalutare anche la difficoltà organizzativa relativa al “sovraccarico di lavoro” (4,8%), che porta in luce un'obiezione già sollevata in altri contesti verso questo strumento.



In una maggioranza ancora più consistente di questionari è stato dichiarato di non avere riscontrato difficoltà con le famiglie nell'introduzione del portfolio (63,7%); inoltre in 9 casi è stato anche sottolineato che le famiglie hanno apprezzato il maggior interesse verso i figli e in altri 3 che lo hanno visto come un positivo raccordo fra le attività scolastiche e quelle extrascolastiche.

Anche per questa domanda in alcuni casi sono state specificate anche più di una difficoltà e quella maggiormente segnalata è la poca disponibilità delle famiglie (7,3%); in 2 di questi casi è stata pure sottolineata la necessità della mediazione dei docenti tutor. La rosa delle difficoltà legate al contatto con le famiglie include l'assenteismo della famiglia” (5,1%), la “scarsa fiducia e partecipazione” (4,8%), la

“difficoltà di comunicazione nelle situazioni di disagio” (3,3%), la “difficoltà a trovare i tempi per la condivisione” (2,6%) e la “scarsa collaborazione delle famiglie del secondo ciclo” (2,2%), che sommati arrivano al 25,3%. Una seconda rosa di difficoltà con le famiglie è più legata ai problemi di comprensione e vede: la “difficoltà nell’interpretare l’utilità dello strumento” (6,2%), la “diffidenza iniziale” (3,3%) e il “pregiudizio sull’individuazione degli studenti” (1,1%), per un totale di 9,6%.

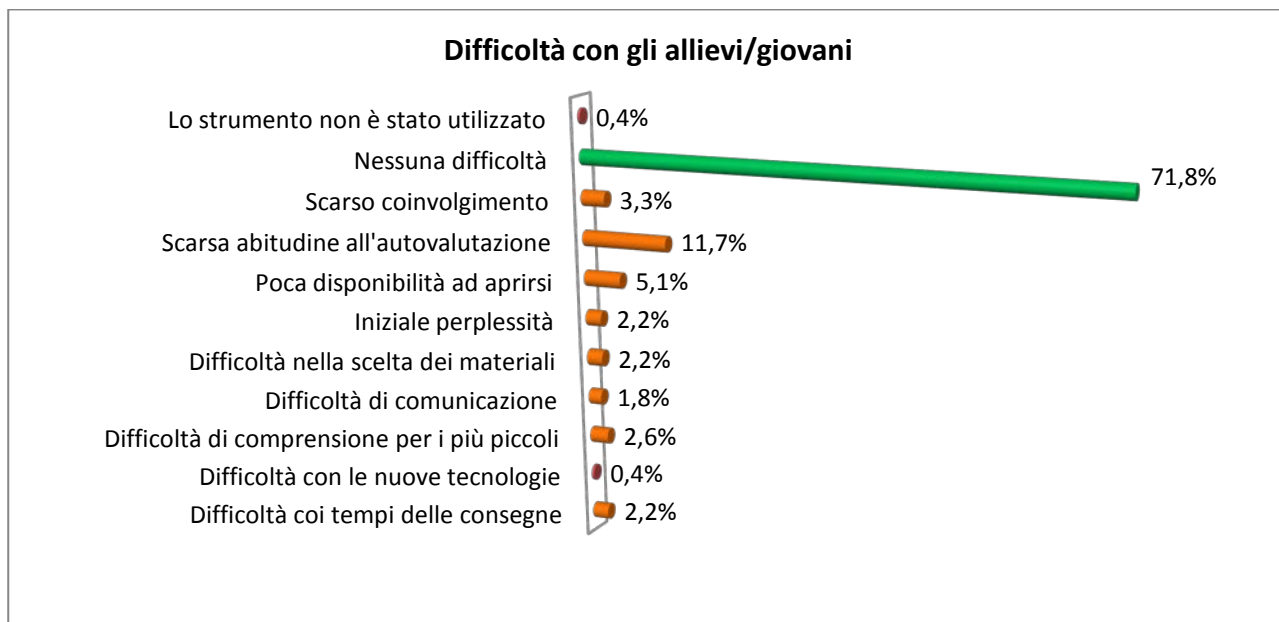


Ancora più alta è la percentuale di questionari nei quali è stato dichiarato di non aver avuto difficoltà con gli allievi/giovani nell’introduzione e uso del Portfolio (71,8%); inoltre in 7 di questi casi è stato anche sottolineato che gli studenti sono stati entusiasti di avere un nuovo protagonismo, in altri 7 è stato esplicitato che ciò è stato dovuto al fatto che erano guidati e in un caso è stato rimarcato che la loro disponibilità è stata maggiore di quella delle famiglie.

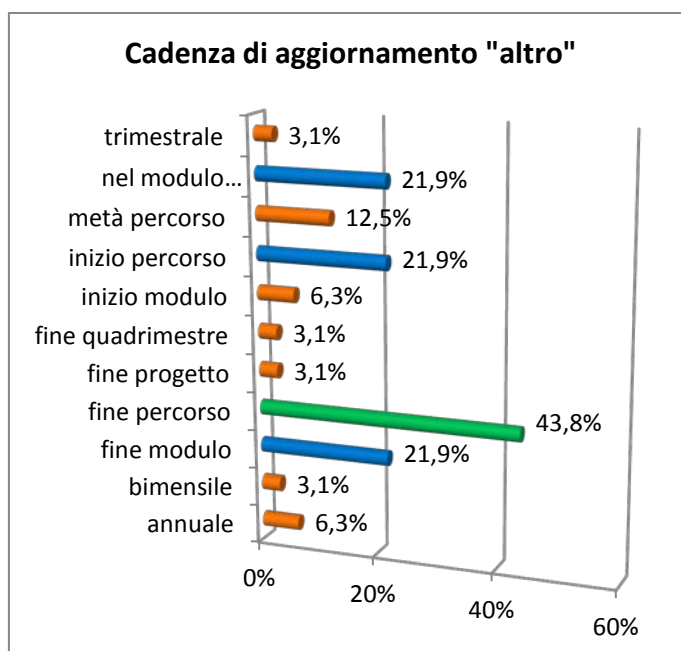
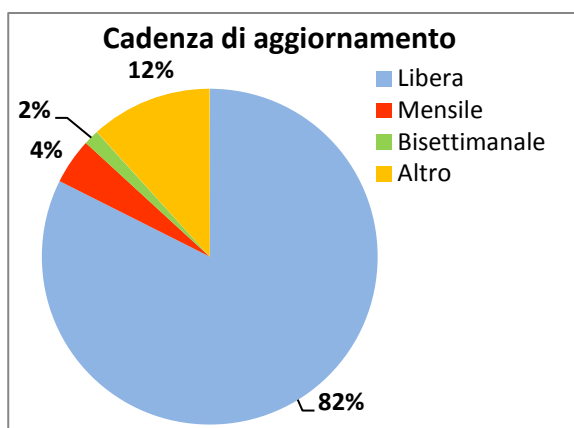
La difficoltà segnalata maggiormente è stata la “scarsa abitudine all’autovalutazione” (11,7%), seguita dalla “poca disponibilità ad aprirsi” (5,1%) e lo “scarso coinvolgimento” (3,3%). Queste difficoltà sono probabilmente più caratteristiche del target di questo progetto rispetto alla popolazione studentesca in generale. Lo stesso dicasi per altre difficoltà argomentate, come la “difficoltà coi tempi delle consegne” (2,2%), la “difficoltà nella scelta dei materiali” (2,2%) e la “difficoltà di comunicazione” (1,8%); in quest’ultimo caso ricordiamo che, come appurato anche tramite gli studi di caso, alcuni bambini e

ragazzi coinvolti nei progetti F3 hanno problemi linguistici con la lingua madre, preferendo esprimersi in dialetto.

In un caso è addirittura stata dichiarata la difficoltà con le nuove tecnologie da parte degli allievi/giovani.



Per quanto riguarda l'aggiornamento del portfolio, la maggioranza dei questionari riporta la risposta a cadenza "Libera" (82%), facendo intuire la massima elasticità scelta nell'utilizzo di questo strumento, ma forse anche la sua sporadicità. Ha una discreta rilevanza anche l'indicazione di un'altra tipologia di cadenza (12%); in questo caso la risposta libera ha permesso di esplicitare anche più di una modalità. Nell'esplicitazione libera di un'altra cadenza di aggiornamento, la dicitura "fine percorso" è in quasi la metà di questi questionari (43,8%), le altre risposte maggiormente consistenti sono "inizio percorso" (21,9%), fine modulo (21,9%) e "nel modulo accoglienza" (21,9%); tutte indicazioni temporali che legano il portfolio al progetto F3.

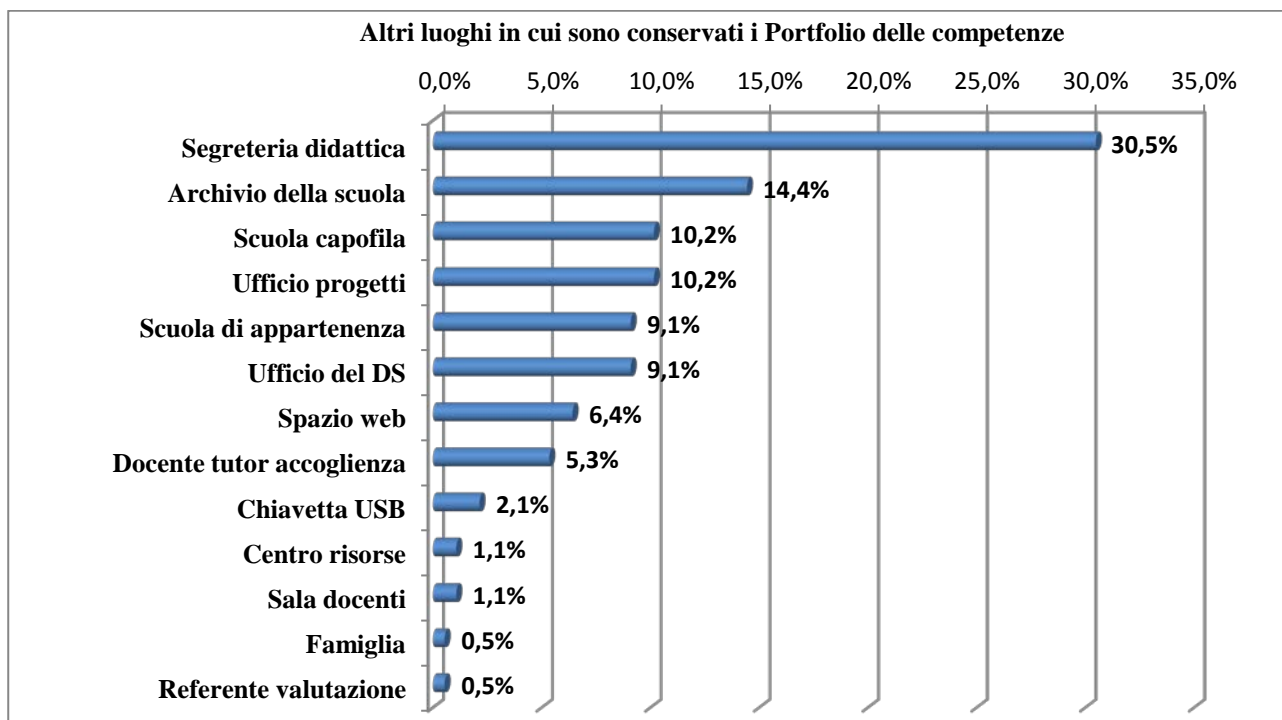


Infine i luoghi in cui sono conservati i Portfolio, rilevati tramite la decima domanda del questionario. Anche in questo caso il sistema offriva la possibilità di una risposta multipla, tramite un ventaglio di quattro voci compresa l'indicazione "altro". Di tutto il questionario questo è l'unico caso in cui la voce "Altro" è scelta nella maggioranza assoluta dei casi (68,8%), al contrario la classe, che poi dovrebbe essere il luogo in cui lo studente trascorre la maggioranza del suo tempo scolastico è stata scelta nel numero minore di questionari (13,2%). Inoltre la classe come luogo di conservazione del Portfolio sarebbe potuto essere anche l'aggancio con i docenti del Consiglio di Classe del ragazzo coinvolto nel progetto F3.

| Luoghi in cui sono conservati i Portfolio delle Competenze di ogni singolo allievo/giovane | | | | | | |
|--|-----|-------|-----|-------|--------|------|
| Luogo di conservazione | Sì | | No | | Totale | |
| | n | % | n | % | n | % |
| Classe | 36 | 13,2% | 237 | 86,8% | 273 | 100% |
| Laboratorio | 46 | 16,8% | 227 | 83,2% | 273 | 100% |
| Biblioteca | 41 | 15,0% | 232 | 85,0% | 273 | 100% |
| Altro | 187 | 68,5% | 86 | 31,5% | 273 | 100% |

Esplorando i testi liberi inseriti per esplicitare gli altri luoghi in cui sono conservati i Portfolio vediamo che ricorre maggiormente la "segreteria didattica" (30,5%), mentre le voci immediatamente seguenti sono "archivio della scuola" (14,4%), "scuola capofila" (10,2%) e "Ufficio progetti" (10,2%). È ovvio che questi luoghi sono considerabili più sicuri per la conservazione dei documenti, ma sono anche meno raggiungibili da parte degli studenti. Possiamo concludere che sono luoghi deputati all'archiviazione

definitiva e meno soggetti alla consultazione continua come pure ad un loro aggiornamento nel proseguo della carriera dello studente, oltre il periodo di realizzazione del progetto F3, nel quale è stato introdotto.



Il Questionario di rilevazione conferma quindi la tensione fra spinta verso l'innovazione e resistenza al cambiamento, nonché il rischio di una trasformazione burocratizzante della documentazione possibile grazie anche al Portfolio a scapito delle possibilità di crescita e riflessione.

8. Il format di prototipo e l'individuazione degli studi di caso

di Patrizia Lotti

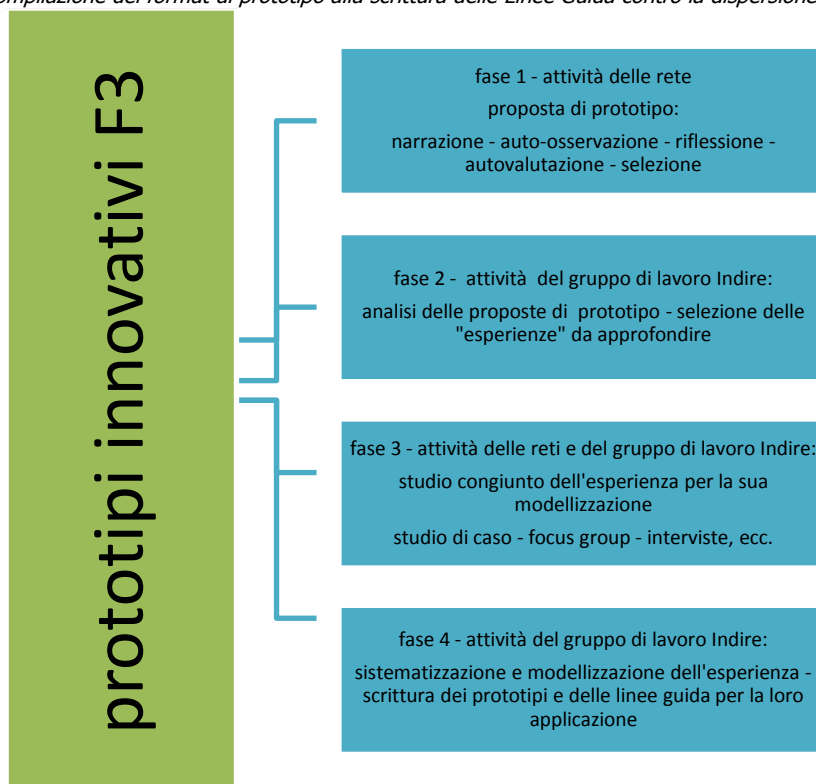
Al fine di accompagnare le reti nella valutazione dell'esperienza appena conclusa e del modello di intervento contro la dispersione scolastica sperimentato, il Gruppo di Lavoro Indire, arricchito dai cinque esperti di dispersione scolastica con il ruolo di facilitatori/osservatori esterni, ha costruito uno strumento qualitativo volto a rilevare punti di forza e di debolezza di ogni progetto e a stimolare, tramite la sua compilazione, un processo di autovalutazione e di autoriflessione. La nota 8312 del 25 settembre 2014, ha presentato alle reti di scuole le Linee guida per la realizzazione del format di prototipo. La ri-costruzione narrativa di tutto il processo che ha portato le reti alla progettazione e alla gestione dei percorsi è stata ritenuta necessaria per ri-proporre l'esperienza condotta come "prototipo", e per individuare attraverso le evidenze (fatti e/o risultati raggiunti) gli elementi, parti o processi che, astratti dal contesto, descritti in una forma semplificata e schematizzata, possano essere riproposti ad altre istituzioni scolastiche e reimpiegati in contesti anche diversi. Il format di prototipo si componeva di 3 parti esplicitate in domande sotto-stimolo:

- a) Sezione descrittiva-progettuale, che offriva una descrizione, dettagliata e puntuale dell'idea progettuale sviluppata nel corso dei due anni previsti, con eventuali sottolineature sui cambiamenti resisi indispensabili in corso d'opera. Questa sezione doveva contenere in forma discorsiva e tabellare: obiettivi, teorie di riferimento, tempi e modalità delle azioni e dati di riferimento per le fasi diagnostiche e valutative.
- b) Sezione tematico-analitica, che in base a specifiche tematiche generali e trasversali stimolasse i gruppi progettuali a riflettere e a documentare quanto realizzato. Questa sezione puntava alla qualificazione dei singoli interventi e delle pratiche sviluppate rispetto a tematiche di centrale e comune interesse per i progetti di intervento socio-educativi volti alla prevenzione e al contrasto della dispersione scolastica.
- c) Sezione prospettico-prototipale, che indicasse, alla luce di evidenze empiriche (dati qualitativi, indicatori, rilevazioni) e/o argomentazioni procedurali (esplicitazioni sul processo, riflessioni argomentate) come l'esperienza progettuale (nel suo complesso e per alcune sue parti)

potesse essere proposta per eventuali prosecuzioni e/o disseminazioni. S'introduceva qui la necessità di esplicitare il grado e le modalità che possono rendere replicabili e trasferibili le azioni, quindi le condizioni che hanno reso possibile e che potrebbero rendere possibile una ricaduta significativa in prospettiva. È soprattutto in questa sezione finale che si riprendeva il concetto di prototipo come prospettiva al contempo di autovalutazione da parte del gruppo di coordinamento e di modellizzazione critica e consapevole dell'impianto progettuale e dei risultati ottenuti.

Il format presentato alle scuole ha permesso di ricostruire un percorso che, dall'esperienza realizzata, ha permesso di rilevare, attraverso le evidenze di fatti e risultati raggiunti, gli elementi astratti dal contesto e descritti in una forma semplificata e schematizzata, in modo da riproporli alle altre istituzioni scolastiche, affinché possano reimpiegarli in contesti diversi, ma con caratteristiche simili. L'intero percorso di riflessione e di scrittura avviato con la presentazione del format è articolabile in 4 fasi distinte allo scopo di accompagnare e guidare i "gruppi di direzione e coordinamento", in un'attività di riflessione e astrazione finalizzata all'individuazione e descrizione dei prototipi.

Fig. 1. Dalla compilazione dei format di prototipo alla scrittura delle Linee Guida contro la dispersione scolastica



Nel mese di ottobre 2014 il Gruppo di Lavoro Indire ha dato il via alla seconda fase del processo di analisi dell'esperienza, che è consistita principalmente nella lettura approfondita dei format di prototipo compilati dalle reti, al fine di individuare delle esperienze da approfondire attraverso degli studi di caso. L'analisi qualitativa dei materiali testuali è stata svolta principalmente secondo quattro criteri:

- auto-riflessività della rete;
- argomentazione e motivazione delle scelte operate;
- coerenza interna del progetto (dalla fase di progettazione all'autovalutazione del prototipo di intervento territoriale messo in atto)
- completezza della documentazione inerente al progetto.

Si è giunti così all'individuazione di 29 progetti da approfondire, che sono stati poi ridotti a 10¹ andando a privilegiare le esperienze:

- con una durata continuativa nell'arco del biennio 2013-2014;
- nelle quali i percorsi non fossero eccessivamente frammentati in un numero eccessivo di moduli di durata limitata;
- nelle quali i moduli laboratoriali fossero stati progettati con particolare attenzione, originalità ed efficacia;
- nelle quali fossero migliori le *performance* degli allievi sugli indicatori individuati nei percorsi.

Nel mese di aprile 2015 si sono svolti i 10 approfondimenti sul campo, dando così il via alla terza fase di studio congiunto dell'esperienza (rappresentanti delle reti e gruppo di ricerca Indire) per una modellizzazione di buone pratiche di interventi di prevenzione e di contrasto alla dispersione scolastica. Gli approfondimenti sul campo sono stati realizzati attraverso: interviste collettive ai membri del Gruppo di Direzione e Coordinamento; discussioni guidate/focus group con bambini e ragazzi; interviste collettive a docenti curricolari, tutor ed esperti coinvolti nelle attività del progetto; focus group con i genitori. Le tracce delle interviste erano assolutamente aperte e si differenziavano a seconda delle specificità territoriali delle reti e delle caratteristiche predominanti dei format di prototipo.

La lettura dei format di prototipo e l'analisi delle informazioni raccolte con l'indagine sul campo delle dieci esperienze approfondite hanno consentito al gruppo di ricerca di delineare gli elementi che dall'esperienza F3 sono risultati irrinunciabili per fronteggiare la dispersione scolastica. L'esplicitazione delle costanti dell'intervento scolastico volto a fronteggiare la dispersione scolastica è accompagnato dall'individuazione degli elementi positivi e negativi rilevati tramite l'indagine sul campo.

Scheda di rilevazione del Format di Prototipo

Sezione descrittivo-progettuale

Il Facilitatore, alla luce di un'auto-valutazione condotta congiuntamente con le altre figure coinvolte nel progetto, utilizzi le diverse domande stimolo (o blocco tematico) per produrre delle brevi sintesi, utilizzando gli spazi predisposti, riportando, quando possibile, analisi e informazioni quali-quantitative e riflessioni argomentate.

¹ Sono stati selezionati: 2 progetti in Calabria (1 rete di Siderno e 1 rete di Soverato); 3 progetti in Campania di 3 reti di Napoli; 2 progetti in Puglia (1 rete di Bari e 1 rete di Andria); 3 progetti in Sicilia (1 rete di Palermo, 1 rete di Raffadali, 1 rete di Catania).

| |
|--|
| 1) Come nasce l'idea progettuale? (Raccontare genesi, maturazione, e trasformazione dell'idea progettuale, in riferimento ai bisogni del territorio e alla specificità dei destinatari degli interventi) |
| 2) Quali gli obiettivi di intervento? (Elencare sinteticamente gli obiettivi generali del progetto articolandoli in funzione degli obiettivi operativi corrispondenti ai diversi percorsi) |
| 3) Nella progettazione e nello sviluppo dell'idea di intervento quali teorie di riferimento sono state utili? (Indicare, se presenti, riferimenti bibliografici e idee-guida di riferimento) |
| 4) Come è stata organizzata la sequenza dei percorsi di rete? (Descrivere sinteticamente, anche utilizzando schematizzazioni, le diverse fasi e/o moduli nella sequenza progettuale) |
| <p>Sezione tematico-analitica</p> <p>Il Facilitatore, alla luce di un'auto-valutazione condotta congiuntamente con le altre figure del Gruppo di Direzione e Coordinamento, sulla base delle domande stimolo previste per ciascuna delle 10 aree tematiche, scriva una sintesi degli aspetti maggiormente caratterizzanti il progetto realizzato indicando i punti di forza e di criticità e riportando, quando possibile, analisi e informazioni quali-quantitative e riflessioni argomentate.</p> |
| <p>1) Funzionamento della rete e del gruppo di coordinamento</p> <p>Quali e quanti soggetti compongono la vostra rete territoriale? Quali sono state le vostre modalità di funzionamento (rete radiocentrica/interconnessa, qualità ed efficacia, interazione tra scuola capofila, scuole della rete e altri soggetti partner)? Qual è stata la modalità di funzionamento del gruppo di coordinamento (periodicità riunioni, presenze, verbali, questioni affrontate, decisionalità, percezione di autoefficacia)? Su quali aspetti del progetto la collaborazione con i partner esterni pubblici e del privato sociale è stata maggiormente soddisfacente? Quali i fattori chiave per il successo della collaborazione? Quali le principali difficoltà? Pensando alla rete nel suo complesso e alle sue modalità di funzionamento ci sono stati variazioni e aggiustamenti dovuti al passare del tempo e ai progressivi aggiustamenti del progetto? Punti di forza e criticità.</p> |
| <p>2) Selezione del target prioritario</p> <p>Quale è stata la modalità per selezionare il target prioritario (profitto, assenze, autocandidatura)? Come e quando sono stati informati gli allievi? Sono state modalità efficaci? Siete riusciti a raccogliere notizie socio-demografiche sugli allievi coinvolti? Se sì, come (colloqui, strumenti di rilevazione ad hoc)? Quali le informazioni più rilevanti? Per le reti che hanno individuato destinatari drop-out, secondo quali modalità sono stati intercettati e coinvolti? Per le reti che hanno coinvolto non solo i ragazzi a rischio ma anche i drop-out e/o particolari categorie di soggetti caratterizzati da forte disagio (rom, ragazzi migranti di prima e seconda generazione, allievi con DSA, detenuti presso il carcere minorile) gli interventi sono stati efficaci? Avete suggerimenti da dare per riuscire a lavorare con un target di questo tipo?</p> |
| <p>3) Formazione docenti</p> <p>Quale è stata l'impostazione di fondo scelta dalla rete per la formazione dei docenti? Quali i tempi (inizio, durata, articolazione annuale/biennale)? Quali contenuti? Come sono stati selezionati i partecipanti? Quale percentuale di docenti coinvolti rispetto al totale dei colleghi? Chi sono i formatori (enti/esperti) e secondo quale procedura d'assegnazione? Quale è stata l'utilità percepita rispetto alla ricaduta della formazione sulla totalità del progetto? Punti di forza e criticità.</p> |
| <p>4) Interprofessionalità</p> <p>C'è stato nel progetto uno spazio per l'interprofessionalità tra insegnanti e personale appartenente ad enti esterni pubblici e/o del privato sociale? Era prevista sin dall'inizio? Come si è realizzata? Valutare l'efficacia del contributo offerto dal personale esterno in termini di contenuti, metodologie, strumenti professionali, ecc Come è stata impostata la relazione tra tutor, valutatore, consigli di classe e gruppo di coordinamento? Ci sono stati dei momenti in cui gli operatori esterni erano presenti nella scuola del mattino? Che relazione hanno stabilito con i docenti? È stato veramente utile il contributo dei soggetti esterni? Punti di forza e criticità.</p> |
| <p>5) Organizzazione moduli accoglienza</p> <p>Il modulo accoglienza è stato uguale per tutti i percorsi o si è differenziato a seconda della specificità dei diversi percorsi? Quali sono stati gli assetti organizzativi principali per la realizzazione dei moduli (attività mattutine/pomeridiane – modalità individuali/di gruppo di gestione delle attività – bisettimanali/mensili - a scuola/presso ente esterno, in regime di codocenza insegnante/operatore)? C'è stata una trasformazione nel modo di impostarli nel passaggio dalla prima alla seconda annualità? Quali criticità sono state riscontrate nella organizzazione e gestione dei moduli accoglienza? Quali benefici per i ragazzi? Ci sono stati vantaggi per gli</p> |

| |
|--|
| <p>insegnanti delle attività didattiche ordinarie? Riflettendo sulla sperimentazione realizzata quale può essere il modo migliore per impostare e gestire quest'attività? Potrebbe avere senso immaginare un modulo accoglienza nella cosiddetta "scuola del mattino" e secondo quale ipotesi organizzativa? Punti di forza e criticità.</p> |
| <p>6) Centralità degli apprendimenti: percorsi progettuali e connessioni con l'attività scolastica ordinaria</p> <p>Come sono stati organizzati gli ambienti di apprendimento e quali sono stati gli assetti organizzativi per la realizzazione dei percorsi (attività mattutine/pomeridiane - individuali/di gruppo – bisettimanali/mensili – uso dello spazio e del tempo- a scuola/presso ente esterno, in regime di codocenza insegnante/operatore)? C'è stata una trasformazione nel modo di impostarli nel passaggio dalla prima alla seconda annualità? Le scuole che hanno lavorato anche la mattina hanno garantito una maggiore adesione alle attività rispetto a quelle pomeridiane? Ci sono state interazioni tra le attività aggiuntive finanziate dal progetto F3 e le attività curricolari ordinarie? Se sì, quali? Le attività aggiuntive, se svolte al mattino, hanno avuto ricadute maggiori sull'attività ordinaria? Pensando ai vari percorsi gli effetti hanno riguardato solo le abilità sociali e trasversali o c'è stata anche una ricaduta sul piano degli apprendimenti disciplinari e delle competenze di base? Come è stato possibile rilevarli? Se sì, se no, da cosa è dipeso? Punti di forza e criticità.</p> |
| <p>7) Continuità verticale</p> <p>Gli interventi realizzati vi hanno permesso di capire meglio le dinamiche della continuità verticale (classi di snodo, riflessione su curricoli/competenze, orientamento, transizione scuola/lavoro)? Quali sono secondo voi le azioni più efficaci per intervenire su questo punto? Quali sono stati gli assetti organizzativi più efficaci per realizzare i moduli sull'orientamento? Se previsti dal progetto come hanno funzionato i percorsi di formazione in azione, stage aziendale e laboratorio artigianale? Qual è stata l'utilità percepita dai ragazzi, dagli insegnanti, dalle famiglie?</p> |
| <p>8) Portfolio</p> <p>Come è stato elaborato il modello del portfolio e da chi? In che momento della sperimentazione è stato inserito e come è stato usato? Su quali aspetti del percorso formativo ha agito? È stato uno strumento utile per costruire le connessioni tra attività aggiuntive e attività ordinarie? Punti di forza e criticità.</p> |
| <p>9) Coinvolgimento famiglie</p> <p>Quale è stata la modalità di coinvolgimento dei genitori? Quali interventi ha offerto la rete? Quali professionisti sono stati coinvolti? Come si è articolata nel tempo la partecipazione alle attività? C'è stata un'utilità percepita rispetto alla prevenzione della dispersione scolastica? Siete riusciti a stabilire una collaborazione scuola-famiglia? Se sì, come? Se no, perché? Punti di forza e criticità.</p> |
| <p>10) Indicatori</p> <p>Come sono stati selezionati gli indicatori? Gli indicatori scelti sono stati utili per fare una valutazione finale di risultato? Sono stati utilizzati anche indicatori valutativi e autovalutativi non previsti (soddisfazione personale, utilità percepita, senso di auto-efficacia, aumento della motivazione, ecc). Gli indicatori sono stati utilizzati per rilevare il miglioramento degli apprendimenti curricolari? Nell'insieme degli indicatori utilizzati per il progetto ce n'è qualcuno che è stato adottato dalla rete e continua ad essere utilizzato?</p> |
| <p>Sezione prospettico-progettuale</p> <p>Il Facilitatore, alla luce di un'auto-valutazione condotta congiuntamente con le altre figure coinvolte nel progetto, utilizzi le diverse domande stimolo per produrre delle brevi sintesi (utilizzando gli spazi predisposti), riportando, quando possibile, analisi e informazioni quali-quantitative e riflessioni argomentate.</p> |
| <p>1. Quali sono state secondo voi le azioni più funzionali rispetto all'idea progettuale? E quali le azioni meno funzionali?</p> |
| <p>2. Quali sono secondo voi gli elementi fondamentali per replicare il progetto?</p> |
| <p>3. Quali sono secondo voi le condizioni che facilitano la replicabilità del progetto?</p> |
| <p>4. Quali sono stati secondo voi i punti critici emersi nel corso della realizzazione del progetto e quali gli strumenti adottati per affrontarli?</p> |

9. Gli studi di caso su dieci progetti di rete

I dieci progetti selezionati per gli studi di caso sono stati identificati come "casi" esemplificativi di differenti modalità e approcci nello sviluppo degli interventi contro la dispersione scolastica. Questi approfondimenti, quindi, non rappresentano una selezione frutto di una valutazione di merito o un esempio delle migliori pratiche progettuali, ma possono essere considerati rappresentativi della variabilità progettuale delle reti in relazione anche agli specifici bisogni territoriali.

Gli studi di caso si sono svolti nel mese di aprile 2015 e hanno previsto visite in loco nelle dieci scuole Capofila durante le quali sono stati svolti interviste collettive con i membri del Gruppo di Direzione e Coordinamento; discussioni guidate/focus group con i bambini e i ragazzi destinatari degli interventi; interviste collettive con i docenti curricolari, i tutor e gli esperti coinvolti nelle attività del progetto; focus group con i genitori.

Il materiale che è stato raccolto durante gli studi di caso è stato rielaborato secondo un formato standard in modo da evidenziare in ogni esperienza: 1) la strutturazione e la funzionalità della Rete; 2) la struttura progettuale (e le relative strategie di intervento) che comprende al suo interno, quando presenti come elementi significativi, l'incidenza degli "esperti" esterni e l'articolazione della formazione dei docenti, il coinvolgimento e il ruolo delle famiglie, la ricaduta delle iniziative svolte sul piano degli apprendimenti.

9.1. Progetto «Scopri il talento che c'è in te». Rete di Raffadali (Ag)

di Guido Benvenuto

STRUTTURAZIONE E FUNZIONALITÀ DELLA RETE

La rete territoriale, che ha progettato e realizzato il prototipo dal titolo “Scopri il talento che c'è in te” è composta da tre istituzioni scolastiche, due istituti comprensivi e un Istituto professionale - enogastronomico, e quattro associazioni. L'*ARCI* che si occupa di legalità, *Gli amici della terra* che si occupa di sviluppo ambientale e sostenibile e che opera in un sito del luogo dove gli alunni hanno potuto frequentare laboratori tematici, la *Parrocchia* che ha svolto un ruolo fondamentale per l'integrazione e l'inclusione soprattutto con gli alunni stranieri, *l'Associazione "Accademia teatrale di Sicilia"* che ha supportato i percorsi espressivi. La collaborazione con altri enti, non facenti parte della rete, ha permesso di attuare stage e laboratori in situazione dove gli alunni hanno potuto sperimentare attività lavorative.

La rete, nella sua impostazione/organizzazione/funzionamento, non è mai stata "statica" ma si è adeguata alle necessità che via via sono sorte, rimodellando e modificando alcune dimensioni e integrando le attività quando necessario.

Si devono comunque rilevare due punti di forza per l'alto livello e capacità collaborativa tra le istituzioni scolastiche, priva di autoreferenzialità e positivamente costruttiva: la **pregressa attività di rete tra le istituzioni coinvolte**, la **dimensione di piccolo centro** a forte tradizione agricolo-imprenditoriale di Raffadali. Queste due dimensioni hanno determinato alti livelli d'integrazione e di qualità nei rapporti tra i soggetti istituzionali componenti la rete, favorendo dinamiche interattive, solidali, autenticamente costruttive.

I partner della rete hanno contribuito al successo del progetto fornendo innanzitutto le risorse umane che, con le loro accertate competenze e professionalità hanno potuto incidere in maniera rilevante nelle attività programmate, gli esperti forniti poi hanno fatto da ponte tra le scuole e le associazioni favorendo la conoscenza del territorio e del target.

Azione F3. Rapporto di monitoraggio e analisi dei prototipi di intervento territoriale

La collaborazione tra i partner è stata proficua sia perché esisteva la consuetudine a lavorare insieme per precedenti esperienze, sia perché il progetto è stato accettato e condiviso sin dall'inizio per gli obiettivi posti, per l'attenzione ad un target così particolare, per la finalità da raggiungere: il successo formativo di tutti gli alunni. Nonostante la diversa allocazione territoriale dei componenti della rete, l'utilizzo delle moderne tecnologie di comunicazione, ha consentito di azzerare i limiti fisici dell'azione collaborativa, evitando il possibile insorgere di criticità. Un grande punto di forza che ha permesso di superare momenti di difficoltà e di emparse è stato il continuo confronto positivo, l'apporto professionale di ognuno, l'ottica e condivisione delle "sperimentazioni" a livello di metodologie, strategie, strumenti che hanno arricchito tutti e nello stesso tempo hanno permesso di raggiungere risultati positivi.

STRUTTURA PROGETTUALE

Nel progetto il gruppo di lavoro di rete ha colto la sfida di far riconciliare l'alunno con la scuola, partendo dalla convinzione che ogni alunno possiede in fieri delle potenzialità che forse la scuola "tradizionale" non è riuscita a far emergere e che neanche lo stesso alunno sa di possedere. Il titolo del progetto "Scopri il talento che c'è in te" costituisce un'efficace metafora della finalità che ci siamo posti. Bisognava trovare il modo per indurre l'alunno a conoscersi, comprendere se stesso, ritrovare autostima e desiderio di mettersi in gioco. L'impianto del progetto F3 nella sua impostazione costruisce un percorso di risposta attraverso le attività laboratoriali e sulla motivazione, per rendere l'alunno protagonista; anche se guidato, è stato l'alunno a costruire il percorso, creare l'idea progettuale, provare a metterla in atto. Tre le tematiche: a) la simulazione di un'impresa che ha permesso di percorrere tutte le fasi del processo: l'alunno è diventato un piccolo imprenditore che dalla materia prima, ripercorrendo tutte le fasi di creazione, trasformazione, pubblicità, vendita, ha realizzato il prodotto finito anche in collaborazione con i propri genitori; b) l'esperienza del lavoro come pratica educativa in un contesto professionale e reale; c) linguaggi espressivi che, sviluppando le competenze relazionali, emotive, sociali e cognitive, hanno permesso di accrescere la conoscenza del sé, delle proprie potenzialità, il senso di appartenenza, sviluppando la consapevolezza di essere parte viva e attiva della scuola.

I quattro pilastri progettuali sono:

Azione F3. Rapporto di monitoraggio e analisi dei prototipi di intervento territoriale

- **la simulazione di azienda:** ha interessato alunni della scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado; ha previsto per ogni percorso quattro moduli più il modulo di accompagnamento. I moduli avevano una sequenzialità tale da coinvolgere gli alunni nella creazione di una loro impresa, partendo dalla materia prima, la coltivazione delle piante officinali, fino alla creazione di un business plan, la trasformazione della materia prima affiancati dal modulo genitori e la campagna pubblicitaria.
- **l'esperienza in azienda:** gli alunni della scuola secondaria di secondo grado, indirizzo enogastronomico, hanno sperimentato il lavoro presso i ristoranti convenzionati con la rete.
- **la formazione dei docenti:** un modulo sulla relazione educativa e uno sulla didattica per competenze; indispensabile **coinvolgimento famiglie** per il raggiungimento delle finalità del progetto
- **i linguaggi espressivi/laboratori:** moduli rivolti agli alunni della scuola dell'infanzia e primaria con attività laboratoriali volte alla conoscenza del sé, delle proprie emozioni, delle proprie potenzialità attraverso attività di lettura espressiva, scrittura creativa e spettacolarizzazione.

Simulazione di azienda

La centratura di tutto il prototipo F3 è stata su azioni di orientamento formativo e professionalizzante. L'esperienza di simulazione (per tutti gli studenti, primaria e secondaria di primo e secondo grado) di un'impresa ha permesso di percorrere tutte le fasi del processo: l'alunno è diventato un piccolo imprenditore che dalla materia prima, ripercorrendo tutte le fasi di creazione, trasformazione, pubblicità, vendita, ha realizzato il prodotto finito anche in collaborazione con i propri genitori.

L'esperienza del lavoro (in azienda per studenti delle superiori) come esperienza educativa in un contesto professionale e reale è una dimensione fortemente legata all'impostazione dewiana e alle logiche di alternanza scuola-lavoro. Ma soprattutto per dare significato al sapere e motivare ad apprendere attraverso la costruzione collettiva (lavoro d'équipe) di un percorso orientato a fare scattare il piacere di imparare.

Azione F3. Rapporto di monitoraggio e analisi dei prototipi di intervento territoriale

Con il percorso "Impresa Natura" sono state affrontate tutte le fasi di progettazione e allestimento di un'azienda. Il percorso ha interessato diversi gruppi di studenti realizzando diverse simulazioni per diversi prodotti. Di seguito una sintesi di una delle dettagliate relazioni (Elide Camilleri) che i tutor hanno prodotto per documentare e riflettere sulle attività proposte dagli esperti, i materiali utilizzati, i risultati raggiunti.

La simulazione è partita dall'analisi delle pubblicità di aziende famose

"ponendoci alcune domande pertinenti alle natura del progetto: cosa produrrà la nostra ipotetica Azienda? A chi dovrà vendere i prodotti? Che immagine vogliamo darne ai consumatori? Proiezione slide sulla pubblicità. Cos'è? A cosa serve? Visione di celebri spot televisivi della Kinder e della Barilla per farne un'analisi strutturale ed un commento critico". (Relazione finale)

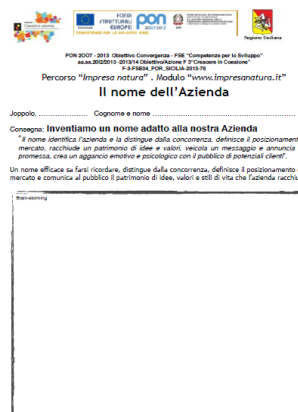
ha identificato e articolato la specificità del prodotto da "commercializzare", e identificato il nome dell'azienda in simulazione

Visione di celebri spot (Tortellini Rana e Kinder Ferrero) e commento sulle componenti comunicative. "Lettura" di grandi manifesti pubblicitari (m6 x m3), in particolare della Barilla. Riflessioni e commenti. Brain-storming per la creazione del nome della nostra azienda (Consegna 01). Dalle tante idee e dalle molteplici proposte a maggioranza il gruppo ha deciso per "Amica Natura". (relazione finale)

Al termine della prima fase del percorso si è proceduto, attraverso un'attività di Brain-storming, all'individuazione delle caratteristiche dell'ipotetico logo.

Nella seconda fase del percorso si è proceduto alla Progettazione e realizzazione del prodotto, e alla campagna pubblicitaria su carta e in video. L'Esperto, sulla base del brainstorming dell'incontro precedente, con l'uso di Photoshop, ha realizzato al computer ciò che gli alunni avevano ideato nella lezione precedente. I bambini, seguendo il lavoro attraverso la proiezione sulla LIM, hanno dato i consigli e le indicazioni per la realizzazione definitiva del logo della nostra azienda. Hanno proposto l'aggiunta di un ciuffo di erbe aromatiche di fronte alla parola "Natura". Si sono quindi decisi e prodotti gli slogan pubblicitari, i bigliettini da visita, la carta intestata, le buste aziendali e infine le etichette e i manifesti pubblicitari.

L'ideazione dello spot pubblicitario per la TV è stata condotta attraverso un'attività di brain-storming: "si opta per uno spot in cui appaiano tutti i ragazzi e tutti dicano una battuta. Ciò nello spirito di un maggior coinvolgimento dei ragazzi all'attività. Si ipotizza il soggetto e la sua struttura ideativa. Analizziamo le riprese di uno spot ("Rana") e del relativo Backstage. Lavoro di gruppo per la stesura del testo verbale dello spot." Si procede quindi con l'allestimento studio fotografico per riprese video e fotografie in blue-screen e la realizzazione di Foto per manifesto pubblicitario (m.6 x m.3) e video per spot.





Nell'ultima fase della simulazione si è proceduto alla diffusione dei prodotti realizzati e alla verifica del percorso concluso. Si è realizzata la copertina del DVD (spot + video-portfolio). Il prodotto (artefatto) messo a punto dal gruppo di studenti, sotto la guida esperta è stato "rivissuto/riflettuto" attraverso un'analisi del percorso formativo. Attraverso schede di sintesi si sono ripercorse tutte le fasi che hanno portato dalla conoscenza degli elementi strutturali della comunicazione pubblicitaria alla realizzazione di logo, manifesti, spot ... Un'autovalutazione finale per "fermare" alcuni elementi dell'esperienza, dell'attività simulata.

Esperienza in azienda

Gli alunni della scuola secondaria di secondo grado, indirizzo enogastronomico, hanno sperimentato il lavoro presso i ristoranti convenzionati con la rete.

Lavorare in situazione, ad esempio in azienda, sperimentare sul campo quanto ipotizzato in laboratorio, confrontarsi con il mondo del lavoro, attuando una continuità orizzontale con il territorio, è stata la strategia che ha fatto la differenza per la motivazione di alunni e genitori che hanno partecipato con assiduità e interesse, per raggiungere le competenze. Molto positiva l'esperienza in azienda che ha messo gli alunni a contatto diretto con l'attività lavorativa e ha favorito notevolmente il collegamento scuola/lavoro. Le attività laboratoriali con cui sono stati impostati tutti percorsi in continuità verticale e orizzontale, sono stati percepiti molto favorevolmente da alunni, docenti e genitori. L'impostazione

Azione F3. Rapporto di monitoraggio e analisi dei prototipi di intervento territoriale

laboratoriale che ha avuto il primo approccio con l'operatività del "fare", ha messo subito gli alunni in situazione guidandoli passo passo all'acquisizione di abilità, conoscenze e competenze, ha favorito nella maggior parte degli alunni la motivazione che mancava nelle attività curriculari. Lavorare in situazione, ad esempio in azienda, sperimentare sul campo quanto ipotizzato in laboratorio, confrontarsi con il mondo del lavoro, attuando una continuità orizzontale con il territorio, è stata la strategia che ha fatto la differenza per la motivazione di alunni e genitori che hanno partecipato con assiduità e interesse, per raggiungere le competenze.

Formazione dei docenti e coinvolgimento delle famiglie

Un modulo sulla relazione educativa e uno sulla didattica per competenze. L'impostazione di fondo scelta dalla Rete per la formazione docenti è stata quella di avviare un percorso di riflessione su due questioni estremamente pregnanti sulle quali si è ravvisato un grande bisogno di approfondimento, propedeutico all'esecutività del progetto. Fin dal momento della progettazione si è ritenuto fondamentale il coinvolgimento dei genitori. I percorsi a loro rivolti si sono articolati in quattro diversi moduli: tre all'interno del percorso "IMPRESA NATURA e uno nel percorso "TANTI MODI PER ESPRIMERSI". Il gruppo di direzione e coordinamento ha presentato il progetto in un'assemblea dei genitori, mettendo in risalto la grande possibilità di sperimentare percorsi alternativi, ma integrativi a quelli curriculari, che veniva offerta agli alunni e ai genitori che avrebbero collaborato con la scuola da protagonisti.

Le modalità di coinvolgimento sono state quelle di costituire dei moduli con gruppi di genitori interessati ad accrescere le proprie competenze e a metterle a disposizione della scuola e dei figli, attraverso attività laboratoriali collaterali che vedevano l'azione del genitore come indispensabile per il raggiungimento delle finalità del progetto. Il gruppo ha individuato come primo strumento di conoscenza dei figli, il laboratorio espressivo e il laboratorio di progettazione. I genitori coinvolti sono stati disposti a mettersi in gioco insieme agli esperti e ai docenti. La loro partecipazione è stata costante ed hanno seguito tutte le fasi del progetto, dalla presentazione, all'evoluzione del percorso, alla disseminazione dei risultati, dove hanno espresso il loro punto di vista da protagonisti. L'iniziativa ha avuto l'obiettivo di identificare e affrontare le possibili situazioni di difficoltà scolastiche per evitare che le problematiche degenerassero in difficoltà psicologiche, con importanti ripercussioni sull'autostima e

Azione F3. Rapporto di monitoraggio e analisi dei prototipi di intervento territoriale

sulla formazione della personalità: *"Di fronte a continui insuccessi i ragazzi possono perdere motivazione e interesse, arrendersi prima di "mettersi in gioco", pregiudicando il loro futuro personale, scolastico e professionale".*

La rete ha previsto azioni dentro e fuori la scuola: momenti di lavoro comune, che hanno visto i genitori impegnati nella realizzazione dei "prodotti dell'impresa", nella vendita dei prodotti, nella creazione delle scenografie su indicazioni dei figli, nella costruzione del portfolio, nelle visite in aziende e percorsi di orientamento, momenti d'incontro anche con gli psicologi. I genitori sono stati inseriti nei moduli rivolti agli alunni della scuola primaria e secondaria di primo grado. Tale coinvolgimento è servito a fare conoscere la mission della scuola, a migliorare i rapporti scuola-famiglia, a creare relazioni tra i genitori anche al di fuori dell'ambiente scuola, ad innalzare i livelli di aspirazione nei confronti dei figli, a sostenerli per la frequenza scolastica, per la motivazione a partecipare ai laboratori e per l'interesse. Le attività hanno permesso ai genitori di rompere l'isolamento entro cui spesso si trovano ad affrontare il loro difficile compito, di costruire un luogo privilegiato di comunicazione tra adulti, di condividere il proprio sapere sull'educazione, di vivere il piacere della ricerca, di incrementare la consapevolezza del loro ruolo educativo, di migliorare le competenze comunicative e relazionali nei confronti dei figli, di valorizzare il ruolo educativo della famiglia all'interno della comunità scolastica. L'analisi dei bisogni, dei desideri delle famiglie, delle loro aspettative rispetto agli incontri e ai temi proposti, ha previsto la realizzazione di una scheda conoscitiva iniziale che ha restituito informazioni su: richiesta di confronto con gli altri genitori e desiderio di avere dei rimandi utili al proprio essere genitore; desiderio di conoscere meglio se stessi per comprendere meglio quello che passa nella relazione tra i genitori e i figli; desiderio di cambiare alcuni comportamenti e stili relazionali con i propri figli; richiesta d'informazioni sulle problematiche della crescita e di suggerimenti pratici.

Linguaggi espressivi/laboratori

L'attività formativa non è stata solo teorica, ma **ricerca-azione, lavoro di gruppo, per trasformare in azione l'idea formativa**, e tracciare le traiettorie del percorso progettuale. Il percorso è stato pensato come intervento propedeutico alle azioni del progetto. L'elaborazione di materiali comuni e di strumenti per l'iniziale osservazione del target sono stati ritenuti fondamentali per conoscere meglio gli allievi e i loro reali bisogni. Una riflessione sistematica, sulle metodologie possibili da adottare e ai rapporti con i curricula disciplinari (ricerca-azione, problem solving, tutoring, peer education, cooperative learning ecc.) e le simulazioni pratiche sono risultati vincenti per fare fronte comune alla

Azione F3. Rapporto di monitoraggio e analisi dei prototipi di intervento territoriale

sfida del progetto. Elaborazione condivisa di obiettivi cognitivi trasversali coerenti con le finalità del progetto e l'individuazione di strategie per migliorare la relazione educativa che potessero impegnare l'alunno ad essere soggetto attivo del proprio processo di apprendimento, a migliorare l'autostima, a motivare e suscitare interesse, a creare nuovi ambienti di apprendimento.

Per ripercorrere e documentare le fasi laboratoriali possiamo riprendere dalla ricca e dettagliata serie di relazioni che i diversi esperti hanno prodotto durante le fasi progettuali, offrendo un valido esempio di lavoro di rete e di stimolazione alla riflessione critica del gruppo di progetto e della comunità (vedi riquadro 1). Oppure dai diari di bordo che gli esperti e tutor hanno redatto per descrivere e riflettere sulle azioni realizzate (vedi riquadro 2).

Un'ulteriore testimonianza progettuale proviene dalla documentazione dell'attività della progettazione e realizzazione dell'orto verticale, di seguito "narrata" attraverso una sequenza di immagini.





La ricchezza di prodotti e attività laboratoriali sono testimoniati e resi disponibili utilizzando diversi canali di diffusione. Pubblicazioni di testi, pagine web, materiali video, documentazione on-line (youtube).

F3 moduli pubblicità link spot realizzati nei moduli: www.giocoimpresa.it - www.impresanatura.it - www.impresanatura3.it

<https://www.youtube.com/watch?v=pzsnq0xSgs8&feature=youtu.be>

AROMI DEL SOLE NICOLO' GALLO

Spot realizzato dai ragazzi di scuola secondaria di secondo grado dell' IPSCT "Nicolò Gallo" di Agrigento partecipanti al Progetto PON F3 tenuto dal prof. Silvio Licata. Tutor: prof. ssa Gabriella Bonni. I ragazzi, attraverso il percorso formativo, hanno affrontato la fase promozionale e pubblicitaria della nascita della loro Azienda.

<https://www.youtube.com/watch?v=mSk5vruh0kg&feature=youtu.be>

ORTO DI SICILIA PRIMARIA RAFFADALI

Spot realizzato dai bambini di scuola primaria partecipanti al Progetto PON F3 tenuto dal prof. Silvio Licata presso l'Istituto Comprensivo "Alessandro Manzoni" di Raffadali. Tutor: ins. Maria Troia. I bambini, attraverso il percorso formativo, hanno affrontato la fase promozionale e pubblicitaria della nascita della loro Azienda.

<https://www.youtube.com/watch?v=Put3xgRzX8k&feature=youtu.be>

AMICA NATURA MEDIA JOPPOLO

Spot realizzato dai bambini di scuola secondaria di primo grado partecipanti al Progetto PON F3 tenuto dal prof. Silvio Licata presso l'Istituto Comprensivo "Alessandro Manzoni" di Raffadali - Plesso "Leonardo Sciascia" di Joppolo. Tutor: prof.ssa Elide Camilleri. I ragazzi, attraverso il percorso formativo, hanno affrontato la fase promozionale e pubblicitaria della nascita della loro Azienda.

https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=jG1bcGnO3Eo

<https://www.youtube.com/watch?v=6AuhYu6aUdo> back stage

Impresa Natura 2

Spot realizzato dagli alunni di scuola secondaria di primo grado partecipanti al Progetto PON F3 tenuto da Calogero Sorce presso l'Istituto Comprensivo "Villaggio Mosè-Peruzzo" di Agrigento - Tutor: prof. Maria Rosa Posante. I ragazzi, attraverso il percorso formativo, hanno affrontato la fase promozionale e pubblicitaria della nascita della loro Azienda.

Sequenza foto "Modulo Piate Amiche" "Percorso Impresa Natura 2"

<https://plus.google.com/u/0/photos/116341362577715865459/albums/6093197038402391025/6093197048566998066?pid=6093197048566998066&oid=116341362577715865459>

Foto del laboratorio Piante Amiche del percorso "Impresa Natura 2" realizzato dagli alunni dell'I.C. Villaggio Mosè-Peruzzo – Tutor Prof. Pierluigi Scozzari – Esperto Alaimo Giuseppe

Linguaggi espressivi

<https://www.youtube.com/watch?v=-rvvvtQqIF4&feature=youtu.be>

Video realizzato dagli alunni partecipanti al Progetto PON F3 - Percorso "Tanti modi per esprimersi" - Modulo "Parole ed emozioni" - Plesso Garibaldi Joppolo Giancaxio. Tutor Angela Di Giovanni - Esperta Lucia Alessi.

<https://www.youtube.com/watch?v=C2IbsODDjE8&feature=youtu.be>

Azione F3. Rapporto di monitoraggio e analisi dei prototipi di intervento territoriale

Video realizzato dagli alunni della scuola dell'infanzia dei plessi Arcobaleno e Pinocchio partecipanti al Progetto PON F3 - Percorso "Tanti modi per esprimersi 3" - Modulo "Giocando mi esprimo" - Tutor Marilyn Insalaco - Esperta Lucia Alessi.

<https://plus.google.com/u/0/116341362577715865459/posts/GFGrzdphGSw?pid=6093935936370369778&oid=116341362577715865459>

Immagini relative alla performance degli alunni partecipanti al percorso "Orientare per conoscersi e conoscere" – Moduli: "Io e gli altri" – "La diversità una risorsa".

Riquadro 1

relazione materiali F3 - **TEMATICA linguaggi espressivi**
Narrazioni esperta Lucia Alessi

Modulo “Parole ed emozioni”

RELAZIONE

Il percorso laboratoriale relativo al modulo **“Parole ed emozioni”** è stato realizzato con l’idea di sviluppare degli obiettivi ben precisi relativi all’acquisizione e al miglioramento di competenze specifiche:

- **EDUCATIVE**

Sviluppare abilità di ascolto.

Potenziare la collaborazione e l’esperienza individuale. Potenziare l’autoconoscenza e l’autoconsapevolezza.

Potenziare l’autostima e il senso di responsabilità.

Riconoscere le proprie emozioni e imparare a gestirle.

Trasformare i limiti in opportunità

- **LINGUISTICHE**

Potenziare le abilità espressive e comunicative;

mobilitare e sviluppare le conoscenze linguistiche, sociolinguistiche e discorsive;

stimolare immaginazione e creatività verbale in ambito di gruppo di lavoro;

raccogliere idee per la scrittura attraverso l’invenzione;

scrivere: approfondire metodi e tecniche di scrittura;

creare uno spazio protetto e cooperativo per l’espressione e il confronto.

- **COGNITIVE**

Sviluppare il pensiero divergente.

Potenziare la capacità di visualizzazione.

Utilizzare capacità immaginifiche.

Combinare pensiero divergente e pensiero convergente.

Utilizzare capacità di osservazione.

La metodologia utilizzata è stata di tipo interattivo e sperimentale. Si è puntato particolarmente sull'azione propositiva degli alunni, costantemente sviluppata e stimolata attraverso la tecnica del *brainstorming*. Il percorso inizialmente ha visto un impegno individuale ed in un secondo momento la suddivisione in gruppi collaborativi, nell'ambito dei quali sono state messe in risalto le condizioni del "lavorare insieme" ovvero:

- la capacità di gestire autonomamente la propria attività all'intero del gruppo;
- la capacità di trovare risposte e soluzioni adeguate a problemi specifici (problem solving);
- la capacità di ascolto;
- la capacità di interagire e concordare con gli altri le diverse decisioni.

In relazione agli obiettivi e alle competenze, il laboratorio è stato diviso in quattro fasi, ognuna delle quali propedeutica alla successiva:

1. Costituzione del gruppo
2. Scrittura creativa
3. Lettura espressiva e recitazione
4. Spettacolarizzazione.

• COSTITUZIONE DEL GRUPPO

Durante il primo incontro i bambini vengono introdotti al mondo della creatività e dell'attorialità. Si racconta l'origine del concetto di emozione legato alle competenze individuali e si descrive il percorso che si realizzerà insieme al tutor e all'esperto esterno.

Nella seconda parte della lezione, gli allievi decidono le modalità di costituzione del gruppo.

Ogni allievo si presenta scegliendo un dolce che lo rappresenta.

A ogni dolce si aggiunge un colore e si descrive un tratto del loro carattere.

Dopo le presentazioni gli allievi giocano al gioco "Divento pittore delle mie emozioni".

Con questo esercizio esplorano le potenzialità singole confrontandole con quelle di gruppo. Giocano con allegorie e maschere.

Obiettivo dell'esercizio è quello di riuscire tramite i colori a esprimere la propria creatività esaltando le proprie potenzialità ed evidenziando i propri limiti.

Criticità: I bambini inizialmente mostravano problemi di attenzione e concentrazione. Si distraevano facilmente.

Soluzione: **L'uso della musica** è stato determinante per catturare l'attenzione dei partecipanti. Tutta la lezione ha avuto un sottofondo. Durante i giochi la musica era una melodia soft, morbida e leggera. L'uso dei colori come messaggi dell'anima vede i bambini confrontarsi con se stessi e gli altri utilizzando la musica. Momento fondamentale della lezione è legato all'acquisizione di fiducia da parte dei bambini nei confronti del gruppo, dell'esperto esterno e del tutor. Decisivo per lo svolgimento di una lezione efficace è l'uso della voce dell'insegnante. La voce deve sempre essere calda, accudiva, suadente, persuasiva. Autorevole ma mai punitiva.

• SCRITTURA CREATIVA

Il percorso didattico relativo alla scrittura creativa si è strutturato dividendo le lezioni in due momenti.

Approccio alla scrittura:

- scrittura creativa: concetti e teorie;
- lo strutturalismo e la narratologia;
- la trama dello spettacolo: "Zucchero e cannella"
- lo storytelling contemporaneo;
- storytelling e media digitali.

Scrivere:

- gli elementi della storia;

- i principi del disegno della storia;
- alla ricerca delle idee: sindrome del foglio bianco;
- progettare una storia: personaggi, trama, descrizione, dialogo;
- questione di stile: la padronanza degli stili narrativi come strumento di espressione;
- l'importanza dell'incipit;
- rilettura: correzione individuale e collettiva di un testo;
- temporalità degli eventi: gestione della sequenzialità in funzione dell'intreccio;
- esercizi e testi dimostrativi.
- divisione dei ragazzi in gruppi per scrivere un soggetto.

Criticità: I bambini mostravano difficoltà nella gestione dei tempi per scrivere un soggetto o individuare una trama.

Soluzione: si è deciso di **cambiare attività ogni 20 minuti**, passando da un'attività esplorativa a una emozionale. I bambini si raccontano e poi mettono in scena le proprie emozioni sempre accompagnati dalla musica. Assolutamente necessario è stato descrivere il copione per immagini. I bambini hanno diviso la trama in quadri. Hanno assegnato ad ogni quadro un colore e poi su quei colori hanno trascritto i dialoghi. Anche il gruppo è stato diviso per esperti: gli esperti di disegno hanno dato immagine al testo, gli esperti di scrittura hanno trasformato le immagini in parole. Affidare dei ruoli ben precisi in base alle competenze è fondamentale per la riuscita del laboratorio.

• LETTURA ESPRESSIVA E RECITAZIONE

Gli incontri dedicati a questo step prevedono l'ascolto di voci recitanti che ripercorrono le varie tonalità di espressione.

I bambini studiano l'approccio a varie tipologie di linguaggi espressivi: tono caldo, suadente, allegro, impaurito, vivace, teso, felice.

Ad ogni suono legano un atteggiamento corporeo. Il corpo si adatta all'emozione vissuta dalla voce.

Si comincia a costruire lo spettacolo. La trama prende vita e si studiano le tecniche di realizzazione di un cortometraggio televisivo: campi lunghi, primi piani, fondali, luci, microfoni, scene di gruppo o singole. I bambini scelgono le location dove verrà girato il corto e coinvolgono l'intero paese nella realizzazione, dando vita ad un unico corpo attoriale. Il testo diventa emozione e la voce si trasforma in anima recitante.

Criticità: alcuni bambini mostrano evidenti difficoltà di espressione vocale. Si vergognano di fronte al gruppo classe e tendevano a chiudersi.

Soluzione: **Il testo viene diviso per ruoli**. Alcuni reciteranno altri mimeranno le scene, altri diventeranno coro e daranno i suoni allo spettacolo. Altri si occuperanno delle riprese e del montaggio. In questo modo tutti saranno protagonisti senza evidenziare le difficoltà ma esaltando le competenze individuali di ognuno all'interno di un gruppo.

• SPETTACOLARIZZAZIONE

La fase della spettacolarizzazione rappresenta il momento conclusivo del laboratorio.

Il cortometraggio proiettato davanti un pubblico diventa un trampolino di emozioni tra vita vera e virtuale. Vedere il proprio viso su uno schermo gigante regala ad ogni bambino la sensazione di essere esclusivo protagonista di un momento magico.

Criticità: non si sono rilevate criticità. Ogni bambino ha portato a termine il ruolo affidato con grande trasporto emotivo. Ottima la socializzazione con i compagni e significativi i rapporti d'interazione sociale con il territorio e il pubblico presente.

I bambini hanno compreso l'importanza della fantasia e del gioco, hanno acquisito competenze di scrittura creative e lettura espressiva. Sono riusciti a interagire con i compagni ed a realizzare insieme un prodotto finale con la proiezione del cortometraggio: "Zucchero e Cannella" realizzato con gli alunni della scuola primaria

<https://www.youtube.com/watch?v=-rvvvtQqlF4>

Riquadro 2

DIARIO DI BORDO

Percorso “Orientare per conoscersi e conoscere” - Modulo: “Io e gli altri” alunni scuola primaria con problemi relazionali

(Esperto Maria Antonietta Manto)

Data di riferimento: Dal 09/12/2013 al 21/05/2014

I destinatari del modulo “Io e gli altri” sono stati gli alunni a rischio di abbandono scolastico e formativo; gli alunni con bassi livelli di competenze di base (difficoltà di apprendimento, iperattivi, con scarsa motivazione); gli alunni bisognosi di interventi di orientamento, sostegno ed accompagnamento.

In riferimento alle caratteristiche del target, le aspettative e gli obiettivi che mi sono proposti sono stati quelli di motivare gli alunni ad apprendere le regole per una convivenza civile, armonica e democratica; di suscitare in ciascun alunno l'interesse circa le attività laboratoriali proposte, al fine di far scattare in loro il piacere di imparare; di migliorare la qualità delle relazioni tra gli alunni e tra questi ultimi e gli operatori.

Le attività proposte hanno tenuto conto della struttura del gruppo e delle dinamiche che si sono osservate fra i destinatari e fra i destinatari e gli operatori, nelle diverse fasi progettuali. Difatti, durante la **fase iniziale** è stata evidente, la scarsa capacità di collaborazione tra gli alunni; la poca disponibilità all'ascolto e al confronto positivo, sia al suo interno che con l'esperto e la tutor. Il gruppo non è stato in grado di dare spazio a tutti, poiché lavorare insieme non era un obiettivo condiviso.

In questa fase, sono state realizzate attività finalizzate alla conoscenza del gruppo classe, al fine di valorizzare le singole individualità, di consentire a ciascuno alunno di esprimere le proprie emozioni, pensieri, desideri e di rafforzarne l'autostima e l'autoaffermazione. Nello specifico, sono state svolte le seguenti attività:

- ✚ Presentazione individuale e di gruppo: “Voglio conoscerti”, “Io a scuola”.
- ✚ Ascolto, comprensione e rielaborazione di una breve storia sul rispetto e l'importanza delle regole: “Una scuola tutta matta”.

Nel corso di tali attività, sono state riscontrate alcune criticità. Infatti, l'attenzione a ciò che veniva detto dai singoli componenti e dai conduttori è stata quasi assente. Il clima è stato carico di tensione, aggressività e ostilità. Al fine di superare queste criticità, è stata privilegiata un'esposizione circolare; si è lavorato individualmente e in gruppo, attraverso la Fiaba e la tecnica del Role-play. La metodologia utilizzata ha favorito un clima di maggiore serenità e ha permesso agli alunni di trovare il proprio spazio all'interno del gruppo classe.

- ✚ Attività grafico-pittoriche e di simbolizzazione: “La scuola che vorrei”.
- ✚ Riflessioni libere e guidate sull'importanza di esprimere le proprie emozioni e condividerle con gli altri.

Durante lo svolgimento delle attività proposte, inizialmente, gli alunni in gruppo hanno evidenziato scarsa disponibilità e apertura a relazionarsi tra loro. La metodologia utilizzata ha previsto il Brainstorming, la tecnica del Cooperative learning, il Lavoro individuale, il Lavoro di gruppo ed ha permesso ai singoli alunni di accettare l'altro da sé, condividendone pensieri ed emozioni.

- ✚ Diritto alla libertà: ascolto e comprensione della canzone “Come un delfino”.
- ✚ Attività grafico-pittoriche e di simbolizzazione: “Disegna la tua idea di libertà”.
- ✚ Feedback: “Mi è piaciuto...”.

Nelle proposte e nella conduzione delle attività non è stata rilevata alcuna difficoltà, poiché l'utilizzo di materiali didattici strutturati e la tecnica del disegno ha permesso a ciascun alunno di esprimersi secondo linguaggi diversi e più vicini alle loro personalità.

- ✚ Lettura, comprensione e drammatizzazione della favola: “Il brutto anatroccolo”.
- ✚ Regole del convivere sociale: “E’ giusto.... È sbagliato”.
- ✚ Conversazioni libere e guidate sull’importanza di vivere in armonia con gli altri e l’ambiente che ci circonda.

Il gruppo ha mostrato qualche difficoltà nel seguire le regole della classe, ai fini di una positiva e armonica convivenza. Tuttavia, la lettura della fiaba ha portato il gruppo classe a riflettere sull’importanza di rispettare e accettare tutte le singole diversità, e a ridimensionare il proprio comportamento sociale, in termini di correttezza e adeguatezza.

Nella **fase intermedia**, il gruppo ha cominciato ad avvicinare, è apparso più conciliante ed ha iniziato a interagire in modo cooperativo. L’impegno del gruppo classe è risultato sufficiente, l’interesse maggiormente evidente e la partecipazione più adeguata. Gli alunni in gruppo hanno evidenziato maggiore disponibilità e apertura a relazionarsi tra loro e con gli operatori.

In questa fase sono state realizzate le seguenti attività:

- ✚ Ascolto e comprensione della canzone: “E’ un tipo diritto”.
- ✚ Assegnazione delle parti e drammatizzazione della fiaba “Il brutto anatroccolo”.

Nel corso della conduzione delle attività proposte non state rilevate criticità. Le attività musicali e la tecnica della drammatizzazione ha favorito negli alunni l’espressione di pensieri ed emozioni in modo ludico e sereno.

- ✚ Somministrazione questionario: “Verso la Legalità”.
- ✚ Attività grafico-pittoriche e di simbolizzazione: “il mio distintivo di riconoscimento”.
- ✚ Drammatizzazione della fiaba “Il brutto anatroccolo”.

Durante lo svolgimento di tali attività, non sono state rilevate criticità. Le attività grafiche e di simbolizzazione hanno consentito agli alunni di valorizzare e rafforzare il proprio senso di identità.

- ✚ Conversazioni libere e guidate sul concetto di cura e l’assunzione di responsabilità verso sé e gli altri.
- ✚ Attività musicali.

Le attività sono state svolte senza riscontrare alcuna criticità. La libera espressione dei concetti di cura e responsabilità ha permesso agli alunni di comprendere quanto sia importante rispettare l’altro da sé e l’ambiente in cui si vive.

- ✚ Diritto all’uguaglianza: commenti e riflessioni.

Nel corso delle attività laboratoriali, non sono state rilevate criticità. Le prove relative alla drammatizzazione hanno offerto continui spunti di riflessioni circa i concetti di uguaglianza e diversità. Gli alunni hanno compreso che essere diversi non è motivo di esclusione, bensì di ricchezza.

Nella **fase finale**, le attività proposte hanno favorito la coesione del gruppo classe, consentendo a ogni singola individualità che lo costituiva di vivere in maniera più consapevole e armonica il proprio rapporto con gli altri. Difatti, ciascun alunno è riuscito a trovare il proprio spazio fisico e di parola, prendendo parte in maniera produttiva alle attività, grazie alla messa in atto di pattern comportamentali più adeguati.

Le proposte laboratoriali realizzate sono state le seguenti:

- ✚ Attività grafico-pittoriche: “I Diritti dei bambini”.
- ✚ Attività musicali
- ✚ Rappresentazione teatrale della fiaba “Il brutto anatroccolo”.
- ✚ Feedback: “Quello che ho imparato”.
- ✚ Feedback: “Come mi sento adesso”
- ✚ Feedback: “Saluti”.

I risultati attesi in fase progettuale sono stati raggiunti, riscontrando un aumento della motivazione e dell’interesse a imparare, grazie alla messa in atto di una metodologia di tipo attiva e partecipata che ha favorito:

- ✚ L’apprendimento e l’interiorizzazione delle tematiche trattate (diritti, doveri, regole);
- ✚ Il coinvolgimento di tutti i destinatari;
- ✚ La valorizzazione delle singole individualità;
- ✚ Il miglioramento della qualità delle relazioni all’interno del gruppo classe e con gli operatori;
- ✚ L’acquisizione delle competenze di cittadinanza e di legalità.

Prodotto finale - interpretazione di ruolo attraverso la fiaba "Il brutto anatroccolo"

<https://plus.google.com/u/0/116341362577715865459/posts/GFGrzdphGSw?pid=6093935936370369778&oid=116341362577715865459>

9.2. Progetto «Aufbau: costruire il successo possibile in rete». Rete di Bari

di Valentina Ghione

STRUTTURAZIONE E FUNZIONALITÀ DELLA RETE

La rete è composta da tre scuole: un Istituto Comprensivo scuola capofila (E1/7 C.D. *Montello Santomauro*) un Liceo Linguistico e Istituto Tecnico Economico (*Marco Polo*), un istituto superiore (IISS R. *Gorjux N. Tridente*) e due associazioni radicate nel territorio: l'Associazione *Willie.it* e l'Associazione *Unesco*.

La lettura del progetto mostra che la rete ha una buona *conoscenza del territorio* in cui sono ubicati i diversi istituti componenti la rete, territorio caratterizzato da disomogeneità socio-economica e convivenza di situazioni tra loro anche molto diverse. Da diversi anni le scuole della rete portano avanti interventi contro la dispersione scolastica con monitoraggio attento dei processi e dei risultati (Invalsi, Tassi di ripetenza e abbandono) il che ha sviluppato nel tempo una buona capacità di leggere approfonditamente le dinamiche sottese alle situazioni di insuccesso scolastico e una certa dimestichezza con la gestione di progetti complessi basati sul paradigma della ricerca-azione. Si tratta infatti di una rete con un'importante storia pregressa con i PON e con un'attenzione sui bambini e ragazzi portatori di Bisogni Educativi Speciali e con un interesse confluito in un lavoro approfondito di *ricerca su curriculum verticale e competenze* portato avanti in particolare dalla scuola capofila e approfondito grazie alle opportunità offerte dall'F3.

La rete ha condiviso e approfondito il lavoro di pre-progettazione (analisi territorio, raccolta e elaborazione dei dati, impostazione delle strategie e monitoraggio) e poi la realizzazione vera e propria con una grande disponibilità del Gruppo di Coordinamento a compiere interventi flessibili e diversificati a seconda delle necessità. Per gestire la complessità di un progetto molto articolato al suo interno e diffuso su territori anche molto distanti tra di loro è stata istituita, accanto alle figure del facilitatore e del valutatore “di sistema” anche una *figura di supporto al facilitatore* interna a ciascuna scuola che ha avuto il compito di far da tramite per e con l'istituto capofila grazie ad un raccordo costante da un lato con il facilitatore appartenente al Gruppo di Coordinamento, dall'altro con i docenti della propria scuola, infine per la mediazione con gli esperti delle associazioni esterne. Tali figure, originariamente non previste nel Bando, grazie ad un lavoro sinergico svolto con i Dirigenti scolastici e con le altre figure di sistema (come DSGA, facilitatore e valutatore) hanno di fatto reso possibile la realizzazione dei percorsi e la “tenuta” dell'impianto progettuale non solo nella scuola capofila ma anche in tutti gli altri istituti con ricadute positive sugli allievi target di tutte le sedi. Utile sarebbe per queste

Azione F3. Rapporto di monitoraggio e analisi dei prototipi di intervento territoriale

figure poter disporre di un account per formalizzare il ruolo e permettere di accedere alla piattaforma per inserire i dati relativi a ciascuna scuola cosa impossibile in questa edizione del progetto.

Infine rispetto alle modalità di funzionamento della rete va sottolineata, a fianco di un organigramma preciso per attribuzione di mansioni e responsabilità, una certa apertura del Gruppo di Coordinamento anche a chi non ne faceva istituzionalmente parte, con l'organizzazione di incontri ad hoc per parlare di volta in volta con docenti, tutor ed esperti delle problematiche emergenti, dei processi da monitorare, dei risultati raggiunti.

STRUTTURA PROGETTUALE

In linea con la storia pregressa della rete, l'impianto progettuale è stato utilizzato da un lato per cercare di mettere a sistema alcune modalità organizzative e didattiche già oggetto di intervento, e dall'altro di sperimentarne di nuove investendo soprattutto sulla flessibilità resa possibile dall'F3.

In termini più specifici il nucleo centrale della sperimentazione si è sviluppato su alcuni *presupposti di base* quali:

- l'idea che il fenomeno della dispersione scolastica non dipende solo dal soggetto e dalla sua famiglia ma è un problema “della scuola” che deve farsene carico attraverso *percorsi laboratoriali flessibili e diversificati*¹;
- l'idea di integrare, attraverso *specifiche architetture organizzative*, i due piani degli apprendimenti: quelli possibili grazie alle azioni aggiuntive dell'F3 e quelli di natura più strettamente curricolare e disciplinare in un dialogo continuo tra tutor e docenti e tra questi e le discipline²;
- l'idea di valorizzare le differenze individuali dei ragazzi implementando nel curricolo strategie di intervento inclusive, flessibili e diversificate in modo da impostare il lavoro dell'F3 come intervento di *integrazione* e non di separazione/esclusione dei ragazzi target dalle loro classi³.

1 Dal progetto: “... costruire un prototipo di intervento che punta al superamento della concezione individualista del fenomeno della dispersione, che tradizionalmente vede nell'individuo il problema, puntando la sua attenzione sul sistema educativo e sulle criticità e rigidità che non consentono di offrire stimoli adeguati a generare e sostenere la motivazione all'apprendimento”.

2 Dal progetto: Si ritiene che la progettualità debba muoversi prevalentemente in ambito curricolare, in un saldo ancoraggio con la scuola ed il gruppo-classe di appartenenza. Lo sforzo da compiere infatti è quello di non considerare gli interventi per la prevenzione e il contenimento della dispersione come spazi “altri”. Occorre, invece, integrare e radicare nel curricolo tutte le possibili strategie metodologiche e didattiche, che consentano una reale personalizzazione dei percorsi di apprendimento, per riuscire a dare risposte efficaci ai diversi bisogni formativi.

Azione F3. Rapporto di monitoraggio e analisi dei prototipi di intervento territoriale

A partire dunque da un ampliamento della categoria target – rideclinata sino ad includere allievi con Bisogni Educativi Speciali e/o con Disturbi Specifici dell'Apprendimento certificati o non - la rete ha dato una lettura del disagio scolastico che ne focalizza l'aspetto processuale come qualcosa che, pur rendendosi manifesto "solo" nei primi anni della secondaria di primo grado, ha in realtà una lunga storia alle spalle, legata o a disturbi dell'apprendimento non diagnosticati o come esito di molteplici fallimenti pregressi, confluiti nel tempo in danno di motivazione, perdita dell'autostima e ripetuti insuccessi scolastici.

È a partire da questa lettura del disagio che la rete ha deciso:

- di investire sulla *prevenzione* attraverso: a) un corso di formazione per i docenti della scuola dell'infanzia e primaria; b) un percorso di *accompagnamento in verticale* offerto alle classi-ponte nel delicato passaggio da un ordine scolastico all'altro attraverso; c) una serie di interventi di *orientamento* specifici per ogni livello scolastico;
- di cercare di superare la storica separatezza tra interventi aggiuntivi e ordinari tentando invece una *integrazione* delle persone, dei contenuti, del metodo in una logica di empowerment sia dei ragazzi che degli adulti coinvolti.

Come appare dalla scheda che segue, estrapolata del prototipo, la rete si è impegnata per raggiungere questi due importanti finalità mettendo in campo una serie di strategie tra loro interconnesse in un *progetto in verticale diversificato al suo interno ma fondamentalmente unitario*⁴.

Strategie d'intervento

- a) individuare e prevenire precocemente le Difficoltà di Apprendimento e i Bes (formazione insegnanti e azioni di progetto nelle classi)
- b) gruppo di ricerca e intervento su DSA e BES con la messa a punto di metodologie didattiche laboratoriali per intervenire sui rischi di disagio scolastico
- c) implementazione degli apprendimenti nel curricolo (contaminazione dei saperi tra docenti e esperti)
- d) flessibilità organizzativa per la personalizzazione dei percorsi (classi aperte, gruppi, classi parallele ecc.) e dilatazione dei tempi scolastici (mensa, doposcuola)
- e) laboratori per lo sviluppo della globalità dei linguaggi e l'armonizzazione delle emozioni (laboratori artistici)
- f) laboratori e didattica multimediale (per le superiori)
- g) studio assistito (rafforzamento competenze di base per la scuola secondaria)

³ Dal prototipo: Affinché vi sia una reale integrazione dei ragazzi più 'deboli' è necessario che le esperienze di successo siano vissute all'interno della classe, insieme ai propri compagni e docenti, nel contesto curricolare. Le azioni extracurricolari potranno avere un ruolo di rinforzo e supporto ad una strategia mirata che va agita all'interno della classe, perché il fine è quello di un reintegro positivo dei ragazzi a rischio e non già quello di costituire gruppi separati a forte denotazione problematica.

⁴ La complessità del progetto impedisce in questa sede di approfondire l'insieme delle attività.

- | |
|--|
| h) accompagnamento nei passaggi delle classi di snodo i) orientamento (moduli orientamento, visite alle scuole, partecipazione a lezione) |
|--|

Dal punto di vista degli interventi oltre ad un percorso di formazione per i docenti sono stati realizzati circa *venti percorsi e una quarantina di moduli*; tra questi ultimi più della metà si sono basati sulla didattica laboratoriale (con laboratori artistici, espressivi, per la realizzazione di un prodotto o l'apprendimento in situazione), alcuni si sono incentrati sullo studio assistito, altri sull'orientamento.

Dal punto di vista degli esiti invece la miglior riuscita si è avuta soprattutto nei percorsi realizzati tra i bambini della scuola dell'infanzia e primaria, ma anche in alcuni moduli per la scuola secondaria di primo grado e nel lavoro fatto complessivamente sull'orientamento⁵. Nell'impossibilità di riflettere in questa sede sull'insieme delle azioni prototipali approfondiremo in ciò che segue tre aree di progetto particolarmente significative:

- la formazione dei docenti per la prevenzione del disagio scolastico;
- la creazione di “architetture organizzative” per promuovere l'integrazione;
- il raccordo del progetto F3 con la didattica ordinaria.

La formazione dei docenti per la prevenzione del disagio scolastico

Per contrastare l'instaurarsi di situazioni di rischio e sottolineare l'importanza di una diagnosi precoce di eventuali difficoltà la rete ha voluto e realizzato per docenti delle scuole dell'infanzia e primaria un percorso di formazione teorico-esperienziale come aspetto imprescindibile nella lotta alla dispersione e come investimento di lungo termine mirante a costruire per gli insegnanti un patrimonio comune di conoscenze, competenze, informazioni e metodologie sul tema della prevenzione e della diagnosi precoce delle difficoltà

⁵ Dal prototipo emerge che i moduli di orientamento (chiamati nel progetto “di transizione”) hanno funzionato molto bene. Si tratta di tre moduli facenti parte di uno stesso percorso: Sono grande (per la primaria) con visite in loco e partecipazione a laboratori e lezioni tenute dai futuri insegnanti; Io scelgo (per la secondaria di primo grado) realizzato da un orientatore professionista come accompagnamento alla scelta consapevole della scuola cui iscriversi dopo la licenza media anche con il coinvolgimento delle famiglie e Nuova Chance (per la secondaria di primo grado) come lavoro sul sé, sul gruppo, sul recupero delle competenze di base e come accompagnamento alla preparazione dell'esame di terza media.

Azione F3. Rapporto di monitoraggio e analisi dei prototipi di intervento territoriale

d'apprendimento⁶. Il modulo formativo “Riconoscere per aiutare” ha infatti previsto una formazione comune dei docenti gestito da una neuropsichiatra infantile (per le prime dieci ore) e una seconda parte coordinata da una docente referente interna (sempre dieci ore) che ha avuto il ruolo di supervisionare e di aiutare le maestre a interpretare gli eventuali segnali di disagio dei bambini e a implementare metodologie didattiche adeguate. Il corso ha visto un'ampia partecipazione che è andata aumentando nel tempo fino a raggiungere quasi la totalità delle maestre dell'infanzia e della primaria e coinvolgendo anche quegli insegnanti che non avevano ruolo alcuno nell'F3. A margine di tale attività, inoltre, sono stati prodotti e diffusi diversi tipi di materiali “di lavoro” e si è giunti all'istituzione - alla fine del corso - di un gruppo di ricerca-azione che ha continuato ad agire, anche oltre l'F3, sul tema dei DSA e BES e della costruzione di un curriculum verticale.

Grazie alla formazione, all'osservazione iniziale e al monitoraggio continuo degli alunni è stato possibile individuare precocemente le difficoltà dei bambini - attuali o potenziali - anche grazie all'esistenza del “gruppo di ricerca” con il quale le insegnanti potevano confrontarsi per attivare interventi specifici e/o per la sperimentazione di metodologie innovative e/o come recupero delle competenze di base o sfruttando la didattica orientativa e orientante.

La creazione di “architetture organizzative” per promuovere l'integrazione

Nel progetto di questa rete, il punto di vista con cui si sono realizzate le azioni si è basato su un *impianto realmente preventivo e inclusivo* e con l'idea forte che i bambini e i ragazzi target non dovevano divenire oggetto di interventi ghettizzanti o discriminanti ma fossero invece al centro di azioni aperte anche ai compagni di classe. E' per tale finalità che sono state sperimentate delle architetture organizzative pensate in coerenza con i principi ispiratori del progetto sia per quanto riguarda il discorso sull'inclusione, che per quanto riguarda l'integrazione del progetto nella cosiddetta “scuola del mattino”.

Dal punto di vista organizzativo il modello più efficace è stato quello che ha visto la realizzazione di *attività svolte al mattino in codocenza dell'insegnante di classe con l'esperto* esterno attraverso la costituzione di gruppi di lavoro a *classi*

⁶ In particolare il corso ha mirato al riconoscimento precoce dei fattori di rischio nelle diverse aree di sviluppo (cognitiva, attentiva, motorio- prassica, percettiva, linguistica, degli apprendimenti, comportamentale) e ad approfondire la conoscenza dei processi di apprendimento della abilità prescolastiche e dei prerequisiti nella letto-scrittura (attenzione, coordinazione occhio-mani, capacità logiche, orientamento visuo-spaziale, competenza meta-fonologica, discriminazione visiva e uditiva).

Azione F3. Rapporto di monitoraggio e analisi dei prototipi di intervento territoriale

aperte o parallele. Gli insegnanti tutor, che spesso erano anche gli insegnanti di classe, una volta individuati i bambini “nucleo di progetto F3” li affiancavano a rotazione con bambini provenienti dalle loro classi di appartenenza in modo che nel lavoro di gruppo i bambini target non fossero né troppo omogenei al loro interno (situazione difficile da gestire dal punto di vista disciplinare), né relegati in un percorso troppo esclusivo e quindi, alla fine, discriminante.

Mentre la classe nucleo di progetto partecipavano ai laboratori con alcuni compagni scelti, i bambini che rimanevano in classe svolgevano un’attività a carattere laboratoriale (progettata dall’insegnante di classe con il tutor e con l’esperto analoga a quella compiuta in parallelo dal gruppo F3) perché l’integrazione tra i gruppi fosse massima grazie alla condivisione di esperienze simili vissute in contesti separati.

Un altro esempio riguarda il modulo di orientamento e continuità verticale *Io sono grande* diretto a bambini di quinta elementare nel quale il nucleo F3 veniva accompagnato a rotazione da alcuni compagni di classe, in visita presso la scuola media. In questo percorso mentre i bambini target venivano accompagnati dai compagni più grandi a conoscere la futura scuola secondaria (gli spazi, le persone, gli insegnamenti) attraverso un numero relativamente alto di visite, i compagni che li accompagnavano partecipavano solo una o due volte. Questo ha fatto sì che i bambini target che partecipavano a tutti i moduli e a tutti gli incontri di un dato percorso finivano con l’essere i più competenti ed esperti in materia sino ad arrivare ad assumere un ruolo di tutor nei confronti dei compagni del “gruppo di accompagnamento” che, al contrario, partecipavano solo saltuariamente. L’esigenza di aggiornare i compagni con spiegazioni in grado di fare da “filo rosso” al percorso era quindi una sorta d’intervento *peer to peer* estremamente interessante perché capace di a ribaltare le dinamiche classiche dell’insegnamento tra pari: qui chi la fa da protagonista è il bambino che di solito ha maggiori difficoltà e gli altri vengono edotti da lui su contenuti, fasi e processi sviluppati nel percorso.

Questa modalità organizzativa per l’integrazione e l’inclusione scolastica è stata efficace a molti livelli tra cui: il piano degli apprendimenti formali, il recupero dell’autostima, il rendere protagonisti i bambini target, l’incidere sulle dinamiche della classe per tentare di integrarli o di fargli abbandonare stereotipi di ruolo legati al loro rapporto con i processi di insegnamento e apprendimento.

Il raccordo del progetto F3 con la didattica ordinaria

Accanto all’idea di gestire in modo flessibile i setting dell’apprendimento descritti nel paragrafo precedente la rete ha sviluppato anche, grazie ad un lavoro pregresso svolto dalla scuola capofila sul tema della continuità

Azione F3. Rapporto di monitoraggio e analisi dei prototipi di intervento territoriale

verticale, un interessante lavoro di riflessione ed elaborazione sulle relazioni tra F3, curricolo e sviluppo/acquisizione delle competenze (Cfr. nota 2).

Nei percorsi declinati verticalmente nei vari ordini scolari, la rete ha mantenuto comuni il contenuto di massima e le azioni previste, adattando poi quanto realizzato alla specificità dell'età, dell'ordine scolastico e dei programmi scolastici cercando quanto più possibile *un'integrazione tra attività aggiuntive e curricolo*.

Paradigmatico in questo senso è stato il percorso sulla costruzione di un *orto didattico* che si è articolato su tutti e quattro gli ordini scolari per cui i contenuti⁷ sono stati pensati e declinati tenendo in considerazione gli obiettivi del curricolo (campi di esperienza/discipline) e l'età dei bambini definendo per ogni azione la descrizione dei traguardi per lo sviluppo delle competenze, la tipologia delle attività svolte con l'esperto, le modalità per l'integrazione con il curricolo e con gli obiettivi dei docenti di classe.

Rispetto ai contenuti si può dire che la tematica della coltivazione ha in genere un forte impatto sui bambini perché può entrare in risonanza con alcuni vissuti psicologici profondi come quello legato al valore della cura, della crescita, del cambiamento, della concettualizzazione della nozione di tempo e così via. Va inoltre tenuto in considerazione che nel costruire l'orto i bambini hanno avuto la possibilità (sempre più rara per le nuove generazioni) di uscire dall'aula, di stare a contatto con gli elementi della natura, di giocare con gli odori e i sapori, con le diverse fasi della coltura, sporcandosi con la terra, usando attrezzi pesanti, potendo sfogare le proprie energie vangando o picconando, vivendo in prima persona, in modo concreto, ma anche simbolico, quanto l'impegno e la cura sono due modalità dell'essere capaci di produrre dei risultati concreti, visibili, socialmente utili.

La continuità con cui sono state coinvolte la scuola dell'infanzia, la primaria e la secondaria di primo grado è molto ben descritta dai documenti prodotti⁸. In uno di essi si evince come i target siano stati coinvolti in un disegno di continuità per costruire le targhette che identificano i vari semi piantati nell'orto: i più piccoli hanno fatto i disegni, i più grandi hanno aggiunto le nomenclature, mentre i ragazzi della secondaria di primo grado hanno scritto tutta una serie di ricette con le quali si è costruito un piccolo libro. Ogni classe di età ha agito sulla base delle proprie capacità ma operando sull'orto come oggetto e come spazio per l'azione comune.

⁷ Elementi naturali e artificiali, il quaderno personale dell'orto, le piante, le aromatiche, gli attrezzi, la pulizia, il calendario, le misure, la progettazione dell'orto, la piantumazione, la semina in vaso, lo spaventapasseri, le ricette, la raccolta, gli animali, il compostaggio, l'invenzione di un gioco da tavola sull'orto.

⁸ E' da sottolineare, come nota a margine, la ricchezza della documentazione prodotta da questa rete di modo che, per quasi tutti i percorsi, sono state realizzate delle presentazioni in powerpoint composte da fotografie e brevi scritti che chiariscono nella pratica cose è stato fatto.

Azione F3. Rapporto di monitoraggio e analisi dei prototipi di intervento territoriale

A titolo di esempio, tra i percorsi inerenti l'orto e con l'attenzione legata al tema dell'*integrazione tra attività aggiuntive e curricolari* si segnala in particolare quanto realizzato nella scuola primaria in cui, per ogni singola azione legata all'allestimento e alla cura dell'orto, sono stati pensati i contributi dei diversi ambiti disciplinari (linguistico-espressivo, matematico-scientifico-tecnologico, storico-geografico, competenze-chiave)⁹ e le competenze-chiave.

Anche in questo caso è stato utilizzato il modello delle classi parallele svolte in orario curricolare per cui mentre i bambini target lavoravano nel laboratorio con l'esperto e con il piccolo gruppo di accompagnamento, i compagni rimasti in classe affrontavano con l'insegnante contenuti disciplinari attinenti alle finalità del percorso¹⁰.

Va segnalato inoltre che questo tipo di impostazione ha permesso che il confronto e lo scambio tra docenti tutor, docenti del Consiglio di classe, facilitatori ed esperti attivasse - nell'*interprofessionalità* - un dialogo delle discipline tra di loro e con il progetto, permettendo agli insegnanti non solo di venire a contatto con i colleghi dell'ordine scolastico precedente e/o successivo ma anche di fermarsi a pensare per entrare, insieme ai colleghi, "dentro" le *discipline* e renderle *strumenti funzionali* al percorso di conoscenza avviato con le varie azioni di progetto. E' per lavorare su queste tematiche che si sono costituiti, come per le tematiche legate a BES e DSA, gruppi di insegnanti suddivisi in Dipartimenti volti ad approfondire le possibilità e le modalità di integrazione dei saperi per continuare a lavorare sullo sviluppo, in un prossimo futuro, di un vero e proprio curriculum verticale.

Se l'esperienza dell'orto si è incentrata soprattutto su processi legati al fare che solo tangenzialmente toccavano il tema dell'identità, il laboratorio in situazione *Lezione al museo* - svolto dai ragazzi della scuola secondaria di primo grado presso la Pinacoteca di Trani - aveva tra le sue finalità proprio quella di *lavorare su autostima e identità* per cercare di *combattere il danno di motivazione e la sfiducia nelle proprie potenzialità*. Il tema della riflessione sul sé - resa simbolicamente attraverso il proprio volto riflesso nello specchio - è fortemente coinvolgente per i preadolescenti e gli adolescenti perché entra in risonanza col processo di costruzione identitaria che è uno dei

⁹ Portiamo ad esempio attività svolte durante le ore curricolari in supporto/ connessione/integrazione con le attività progettuali: ascoltare le Quattro Stagioni di Vivaldi; produrre testi regolativi (descrivere per iscritto come fare una talea, come scrivere una ricetta con le verdure raccolte); nomenclatura in italiano/inglese, animali nell'eco-sistema dell'orto e processi di trasformazione del terreno; misurazione con strumenti convenzionali e non di aree e perimetri dell'orto; l'agricoltura dal neolitico ai giorni nostri; progettare in scala; paesaggio agricolo locale; simulazione della partecipazione ad un Gruppo di Acquisto Solidale, costruzione della documentazione (macchina fotografica, creazione di powerpoint)

¹⁰ Es. per l'ambito matematico-scientifico-tecnologico: linee parallele, le figure dell'orto, misurazioni con strumenti convenzionali e non, perimetro e area dell'orto, costi delle verdure prodotte, simulazione di vendite, uso della macchina fotografica, scaricare foto sul PC, creare presentazioni in powerpoint, smontare gli attrezzi dell'orto (parti e funzioni), ricerca in Internet, le parti della pianta, diversi tipi di semi e frutti, la fotosintesi clorofilliana, sviluppare i sensi manipolando, le piante aromatiche (utilizzo culinario e medico), analisi del terreno in laboratorio, piante infestanti e parassiti, ecc.

Azione F3. Rapporto di monitoraggio e analisi dei prototipi di intervento territoriale

maggiori compiti di sviluppo tipici di quella fascia di età. Il modulo *Dall'autoritratto all'autobiografia* è stato progettato, come si legge nel documento prodotto alla fine del percorso, con le seguenti finalità: a) liberare i partecipanti dall'immagine -spesso negativa- che ogni ragazzo ha di sé, b) avvicinarsi all'arte e al bello come ricerca di un dialogo interiore e con il mondo; c) percorrere un cammino di conoscenza e di esperienza sulla materia artistica, d) scoprire la propria unicità e la propria capacità di dar vita ad un prodotto artistico.

Il laboratorio ha previsto un periodo iniziale in cui le visite ripetute alla Pinacoteca prevedevano attività di osservazione, interpretazione, analisi delle opere pittoriche e copia (in particolare sul tema dell'Autoritratto e con focalizzazione su alcuni noti artisti pugliesi) e una seconda fase di realizzazione di una tela contenente oltre al proprio autoritratto, anche il proprio "animale-guida" e alcune frasi tratte dalle opere di Giacomo Leopardi. Tra gli elementi più interessanti di quest'attività possiamo citare la perfetta integrazione che si è riusciti ad ottenere tra l'esperta esterna responsabile del Museo e delle attività laboratoriali e le due insegnanti-tutor (di arte ed italiano) che hanno utilizzato parte delle loro ore per lavorare ai prodotti previsti dal laboratorio¹¹.

Conclusioni

In sintesi, da una lettura complessiva dei dati raccolti (progettazione, piattaforma GPU, seminari di approfondimento, prototipo, visita in loco, analisi documentale) il prototipo della rete risulta estremamente coerente per finalità, obiettivi e metodi e ben articolato intorno alla finalità generale di volere attuare *interventi precoci e in verticale per la prevenzione della dispersione scolastica sperimentando nel curricolo strategie di intervento innovative e laboratoriali*.

L'attenzione alle differenze individuali, la personalizzazione dei percorsi e l'attenzione per i ritmi di apprendimento dei partecipanti sono stati costruiti dalla rete in particolare attraverso:

1. la *flessibilità organizzativa* (classi aperte, gruppi, classi parallele ecc.),
2. la *flessibilità metodologica* (didattica laboratoriale, apprendimento in situazione, tutor accoglienza, flessibilità, équipe psico-pedagogica, didattica orientativa, "moduli di transizione")
3. La *dilatazione del tempo-scuola* (classi parallele, mensa e attività pomeridiane per i moduli di studio assistito e orientamento).

11 Con la docente di lettere ad esempio, il gruppo ha messo a punto un'intervista con il Maestro Masiello, artista pugliese, e una ricerca tra i testi di Leopardi e altri autori in cui ciascun partecipante potesse alla fine scegliere una frase, un brano o una poesia.

Azione F3. Rapporto di monitoraggio e analisi dei prototipi di intervento territoriale

Tutto questo ha permesso, soprattutto nella scuola dell'infanzia, nella primaria e nella secondaria di primo grado di rispondere ai bisogni dei singoli all'interno di un progetto sperimentale e integrato al suo interno e con le scuole e il curriculum ordinario.

9.3. Progetto «Il gusto di imparare facendo». Rete di Andria (Ba)

di Valentina Gbione

STRUTTURAZIONE E FUNZIONALITÀ DELLA RETE

La rete del progetto *Il gusto di imparare facendo* è composta da quattro scuole e quattro enti esterni attivi nel comune di Andria. In particolare: un IISS R. Lotti (Istituto capofila), un Circolo Didattico con scuola dell'infanzia e primaria (4° C.D. *Imbriani*), due scuole superiori di primo grado (*Vittorio Emanuele III - Dante Alighieri* e *Salvemini*), l'Ordine provinciale dei consulenti del lavoro BAT; la Onlus *Società e salute*, il Comune di Andria e il Centro per l'impiego di Andria.

Sulla base della lettura del documento di progettazione e del prototipo compilato la rete sembrerebbe aver ben funzionato, coinvolgendo molti soggetti partner e portando avanti il progetto F3 sulla base di decisioni allargate e condivise. In realtà la visita in loco ha messo in luce una realtà in parte diversa, con un Istituto capofila che guidava il resto della rete e con i Dirigenti delle altre scuole per lo più in una condizione marginale. Inoltre non sempre il lavoro dei soggetti partner è riuscito ad agire in integrazione e in sinergia con l'insieme del progetto e dei soggetti coinvolti, soprattutto per quanto riguarda le azioni di continuità verticali. Considerando l'insieme dei dati questa rete sembra rappresentare una situazione nella quale si nota una certa **mancanza di congruenza** tra: a) gli intenti dichiarati -ambiziosi e integrati- rilevabili nella progettazione iniziale; b) l'autovalutazione costruita attraverso la scrittura di un prototipo che risulta completo e ben articolato con una valutazione per lo più positiva degli interventi compiuti; c) i dati raccolti con la visita in loco in cui è emerso: un certo scollamento tra gli obiettivi dichiarati e le azioni del progetto; una scarsa integrazione degli adulti (Dirigenti, docenti, operatori esterni) e degli interventi e una certa contraddizione tra quanto scritto nel prototipo, quanto riferito dal gruppo adulto durante i colloqui e quanto emerso dai ragazzi intervistati.

STRUTTURA PROGETTUALE

Come accennato precedentemente l'esperienza del Lotti è un buon esempio di quanto sia difficile passare dagli intenti dichiarati alla realizzazione, elemento spesso presente nelle scuole che affrontano per la prima volta un

Azione F3. Rapporto di monitoraggio e analisi dei prototipi di intervento territoriale

intervento di contrasto alla dispersione scolastica che preveda un'estrema flessibilità nella definizione dell'impianto progettuale e la possibilità di usare somme elevate di denaro. In questo caso le **difficoltà nella realizzazione** dell'F3 sembrerebbero essere legate soprattutto all'assenza di un lavoro pregresso di rete sia tra gli istituti coinvolti che con gli enti esterni, una certa distanza tra alcune figure-chiave del progetto, l'organizzazione di un numero troppo elevato di percorsi (10) e di moduli (circa 40)

Per quanto riguarda la **definizione del target** va segnalato inoltre come questa rete abbia associato prevalentemente il rischio di disagio e dispersione scolastica a caratteristiche interne al soggetto che si disperde e/o alla sua situazione familiare e/o al territorio di appartenenza, lasciando in secondo piano - pur citandolo - il ruolo della scuola.

Come emerso in modo più generale dall'analisi della totalità dei circa 200 prototipi analizzati, una simile lettura del disagio porta in genere le scuole a mettere in campo una grande molteplicità di interventi spesso isolati gli uni dagli altri, ciascuno portato avanti con un basso monte ore (20-30) e con una **distribuzione "a pioggia" dei finanziamenti**. In tali situazioni diventa difficile individuare una linea progettuale unitaria se non, il più delle volte, nell'adozione a tutto campo della **didattica laboratoriale**¹² investita del ruolo di rendere diversa, attrattiva e divertente la frequenza scolastica¹³. Inoltre nelle reti "meno esperte" l'entità dei finanziamenti porta spesso i Dirigenti scolastici a voler intervenire coinvolgendo il massimo numero possibile di alunni per provare finalmente a sperimentare attività di prevenzione e di recupero su cui, con i fondi ordinari, è sempre più difficile riuscire a promuovere azioni calibrate sui bisogni formativi degli allievi e sulle loro differenze individuali. Questo porta spesso ad un **sovradimensionamento dei gruppi** che rende difficile prendere in carico seriamente i bisogni formativi e relazionali di tutti e di ciascuno.

12Tra i laboratori descritti nel progetto ricordiamo: a) laboratorio teatrale per la scuola dell'infanzia (sviluppo di competenze espressive, emozioni e vissuti, socializzazione e collaborazione); b) laboratorio per la primaria (percorso itinerante di esplorazione del territorio per masserie, castelli, chiese, mete naturalistiche e artistiche); c) un laboratorio di giardinaggio e per la scuola media (adozione e riqualificazione di uno spazio verde della scuola); d) laboratori vari per la produzione di un prodotto nella terza media (cortometraggio, musica, coro); e) laboratorio di ceramica e valorizzazione degli spazi scolastici (media). Oltre ai laboratori sono stati previsti anche altri moduli quali: a) un'azione di orientamento per il passaggio alle superiori con visita a botteghe artigiane, b) peer education per il recupero di competenze di base, c) un torneo sportivo. Per le superiori sono invece state attivate queste proposte: a) visita alla piazza dei mestieri di Torino e partecipazione ad un laboratorio artigiano sul territorio; b) esperienze di realizzazione di un prodotto (Web TV); c) attività sportiva per la coesione del gruppo d) creazione di una classe sperimentale "Una sperimentazione coraggiosa" per ragazzi in entrata alla scuola superiore di secondo grado composta su indicazione dei docenti di primo grado con il tentativo di compiere una programmazione curricolare per competenze e attività sportiva, laboratorio di giardino e web Tv, esperienza in azienda. Infine è stata proposta una formazione per i docenti sul tema dell'orientamento e il coinvolgimento di alcuni genitori nel corso e nel coro.

13 Cfr il titolo del progetto "Il gusto di imparare facendo"

Azione F3. Rapporto di monitoraggio e analisi dei prototipi di intervento territoriale

In questa rete la mancanza di un quadro unitario concreto, unita alle difficoltà tra gli adulti (docenti tutor/docenti dei consigli di classe, docenti interni/operatori esterni, Dirigenti) e alla distanza tra le sedi ha di fatto reso alcuni interventi poco incisivi, disperdendo le risorse e rendendo più difficile l'avvio di un percorso di medio e lungo termine in grado di capitalizzare, per il futuro, gli interventi realizzati.

Un ulteriore elemento di fragilità di questa rete, che discende in qualche modo dall'interpretazione data del target in dispersione ha portato quasi sempre alla creazione di **gruppi di allievi omogenei** al loro interno sia dal punto di vista delle lacune nelle competenze di base che, soprattutto, per l'alto livello di disagio espresso nei comportamenti e nelle dinamiche interattive sia tra pari che con gli adulti rendendo di fatto ingestibili alcuni moduli¹⁴.

Malgrado queste difficoltà la rete è stata comunque capace di portare avanti alcuni percorsi interessanti dai quali partiremo con l'intento di disarticolargli per cercare di individuare punti di forza e linee d'indirizzo per uno sviluppo ulteriore.

Apprendimento e mestieri

Uno degli aspetti tematici più importanti che questa scuola ha voluto approfondire riguarda l'ipotesi che uno dei modi per rispondere alla dispersione scolastica sia quello di proporre agli allievi che mostrano più insofferenza per lo studio, che esistono delle alternative alla scuola da rintracciare sui territori e nelle opportunità professionali e professionalizzanti che questi offrono.

L'interpretazione data al disagio scolastico da parte di questa rete si basa sul fatto che Dirigenti e insegnanti hanno notato che spesso i ragazzi definiti "problematici" lo sono soprattutto perché manifestano *"una certa turbolenza e insofferenza alle regole"* che può essere contenuta e gestita se si cambiano i contesti dell'apprendimento cioè, secondo le parole spesso ripetute dal Dirigente, *"se si cambiano i luoghi, i tempi, i modi, i contenuti e le persone del fare scuola"*. Questa visione, da un lato tende a semplificare le caratteristiche del target - definito nella sua "problematicità" più che nei suoi aspetti di fragilità e/o di differenza individuale - e considerato come portatore di un medesimo disagio al quale offrire una medesima soluzione. D'altro lato questa visione ha permesso alla

14 Un esempio di questa situazione è stata rilevata nel modulo "A piccoli passi nella tradizione" (percorso itinerante di esplorazione del territorio realizzato per i bambini della scuola primaria) in cui è stato formato un gruppo molto ampio di circa 40 allievi, omogenei rispetto alle difficoltà, e con la presenza di due soli adulti che hanno incontrato enormi difficoltà di gestione nelle uscite e nelle visite esterne previste in fase di progettazione.

Azione F3. Rapporto di monitoraggio e analisi dei prototipi di intervento territoriale

rete di toccare con mano quanto effettivamente un intervento mirato, che rimetta in gioco e mescoli le variabili del processo di apprendimento-insegnamento possa essere efficace e risultare di fatto una carta vincente soprattutto sul piano della rimotivazione al percorso scolastico.

Nella scrittura del progetto le scuole hanno infatti deciso di ispirarsi, per alcuni percorsi per la terza media e il primo anno della scuola secondaria di secondo grado incentrati sull'idea dell'alternanza scuola-lavoro di **ispirarsi ad un "modello autorevole"** (quale è quello della Piazza dei mestieri di Torino)¹⁵ e di tentare di importare, seppure con molte differenze, alcune delle sue pratiche. Nell'ambito del progetto F3, e in particolare per il percorso *A scuola di mestieri*, la rete ha organizzato per alcuni alunni iscritti al primo anno della secondaria superiore una visita a Torino, per conoscerne la realtà, le pratiche, gli obiettivi, i modi di fare e di essere di insegnanti e studenti.

La visita, organizzata per un gruppo di 14 ragazzi e di 8 docenti accompagnatori ha permesso ad entrambi questi target di osservare un insieme variegato di modi di fare, lavorare imparare tra cui in particolare una didattica per competenze "in azione", l'uso funzionale delle discipline, le regole formali e non formali dello stare insieme improntate ad un maggior senso di responsabilità ma anche di libertà e autodisciplina. Al rientro ad Andria il modello osservato è stato riproposto individuando alcune botteghe artigiane disponibili a sperimentare forme di collaborazione con la scuola e creando due percorsi uno per i ragazzi della scuola media e uno dedicato agli allievi del percorso *Una sperimentazione coraggiosa*¹⁶, di cui parleremo anche in seguito.

¹⁵ *La Piazza dei Mestieri è un progetto indirizzato a giovani tra i 14 e i 20 che lentamente scivolano verso forme di esclusione sociale, che tendono ad abbandonare la scuola, che vivono una marginalità rispetto al tessuto sociale. Sono rassegnati, ansiosi, timidi, esitanti, di difficile contatto e i loro risultati sono scarsi. Si sentono soli, non amati, inadatti. (...) La Piazza dei Mestieri rappresenta il tentativo di sviluppare il potenziale, spesso nascosto, dei giovani durante la delicata fase che li porta dall'adolescenza alla vita adulta. (...) La Piazza dei Mestieri si ispira dichiaratamente a ricreare il clima delle piazze di una volta, dove persone, arti e mestieri si incontravano e, con un processo di osmosi culturale, si trasferivano vicendevolmente conoscenze e abilità. (...) L'obiettivo finale è quello di creare un punto di aggregazione dei giovani in cui sia evidente un contenuto educativo e dove si possa sperimentare un approccio positivo alla realtà, dall'apprendimento al lavoro, dal modo di usare il proprio tempo libero alla valorizzazione dei propri talenti anche attraverso l'introduzione all'arte, alla musica e al gusto. La creazione della Piazza dei Mestieri, la sua implementazione e il suo funzionamento vedono i giovani come protagonisti, affinché possano constatare con i loro occhi l'esito del lavoro delle proprie mani, affiancati da adulti che, anziché sostituirsi alla loro responsabilità, sollecitino la loro libertà e il loro impegno. Nulla è più convincente per chi vive situazioni di "disagio" che il veder sorgere un'opera significativa a cui dare il proprio contributo creativo.* (tratto dal sito <http://www.piazzadeimestieri.it>)

¹⁶ Brano tratto dal progetto approvato: In questo percorso, una prima classe sperimentale dell'Istituto Lotti, sarà formata sulla base delle indicazioni date dai docenti della scuola di primo grado e relative a: bassi livelli di competenze acquisite, difficoltà relazionali, assenza di metodo di lavoro, bassa stima di sé, atti di bullismo, incapacità a gestire le proprie emozioni e a rispettare le regole del vivere civile. (...). I moduli che affiancheranno le ore curricolari vedranno operare gli alunni in bottega, in un campo di calcio e in una sala web.

Azione F3. Rapporto di monitoraggio e analisi dei prototipi di intervento territoriale

La visita a Torino ha rappresentato un modo di intervenire sui ragazzi (e anche sui docenti accompagnatori per i quali la visita si è delineata come una vera e propria “formazione in azione”) con un’azione di **spaesamento** volta a lasciarsi alle spalle per un certo periodo la realtà scolastica per immergersi totalmente in un contesto nuovo e diverso capace di mettere in crisi alcune certezze e di aprire nuove finestre verso un orizzonte possibile. Durante i colloqui realizzati nella visita in loco i ragazzi ci hanno raccontato come dal finestrino dell’aeroplano essi hanno simbolicamente potuto vedere la loro realtà dall’alto, da un’altra prospettiva e che grazie all’atterraggio in un luogo in cui l’apprendimento era effettivamente molto diverso dal modello che loro erano da sempre abituati a vivere, con la possibilità di prendere spunto per ripensare ad alcune parti del proprio sé ed in particolare quelle legate al sé come studente. La possibilità di uscire dal proprio ambiente, soprattutto per ragazzi spesso intrappolati in rigidi “copioni di quartiere”, e di potere immaginare per sé un futuro diverso, forse migliore, è sicuramente un elemento che può portare i giovani studenti a ripensare a se stessi e al proprio impegno finalizzato ad un futuro legato ad una professionalità in costruzione.

Va sottolineato inoltre come tale risultato può valere un po’ per qualunque attività che, attraverso l’allontanamento dalla scuola, produca anche uno spaesamento non solo nei ragazzi ma anche per i docenti accompagnatori. Questi ultimi infatti, vedendo altri adulti portatori di una diversa modalità di intendere il processo di insegnamento-apprendimento hanno potuto iniziare a mettere in discussione alcune rigidità e caratteristiche del proprio modo di essere insegnanti.

Ulteriore punto di forza è che, rientrati a scuola dopo il viaggio a Torino, i ragazzi hanno potuto partecipare ad alcuni laboratori artigiani¹⁷ in botteghe nel Comune di Andria legate, come nel caso della confetteria Mutti, alla riscoperta o alla valorizzazione di alcune professionalità tipiche della tradizione del territorio di appartenenza. Tali esperienze, soprattutto quando immaginate per un numero congruo di ore e con l’obiettivo di passare attraverso tutte le fasi di lavorazione sino ad arrivare al prodotto finito, è stata molto apprezzata dai ragazzi¹⁸.

Per allargare un po’ il discorso e ragionare in termini più generali va sottolineato che l’iniziale spaesamento può diventare esperienza formativa “vera” soprattutto se l’intenzione è quella di offrire ai ragazzi un’alternativa che non si esaurisce semplicemente nello spostarli da un luogo ad un altro, da quello della teoria a quello della pratica, ma se tra queste due realtà si riesce a costruire una connessione forte e coerente. La realizzazione di queste **connessioni tra saperi pratici e teorici** da parte dei docenti tutor nei laboratori non è un’abilità “di primo accostamento” ma abbisogna di abilità e competenze capaci di passare da un ambito all’altro del sapere,

17 Pizzeria, officina meccanica, confetteria

18 Dal colloquio con i ragazzi: “è stato bello mettere le mani in pasta, vedere il risultato finale, capire che sbagliando si impara...”

Azione F3. Rapporto di monitoraggio e analisi dei prototipi di intervento territoriale

rendendo l'esperienza pratica oggetto di riflessione reinterpretazione e apprendimento. E' questo senz'altro un campo su cui la rete può continuare a lavorare.

Continuando a ragionare in termini generali, i percorsi formativi tra scuola e lavoro (che non vanno confusi con esperienze pre-professionalizzanti ma proposti invece come veri e propri momenti di apprendimento in una situazione "altra" dalla scuola) rispondono al diritto all'istruzione degli allievi solo quando sono pensati, sin dalla loro programmazione iniziale, come luoghi in cui adulti tra loro diversi (l'insegnante, l'esperto artigiano, il docente tutor) organizzano i saperi - pratici e teorici - che è possibile far maturare e trasmettere con queste esperienze¹⁹. In altre parole l'artigiano esperto diventa "tutor aziendale" se e solo se, oltre ad accompagnare il lavoro dei ragazzi in loco, stabilisce anche con il personale scolastico (docente tutor, consiglio di classe) un piano formativo condiviso che espliciti le varie fasi del processo, i criteri di assegnazione dei ragazzi ad uno o più moduli, i contenuti di questi, gli usi funzionali che si possono fare delle discipline scolastiche per comprendere quanto avviene nella pratica, i risultati attesi in termini di competenze sì, ma anche di conoscenze. E' in questo dialogo a livello adulto, infatti, che si crea la trama perché l'esperienza pratica vissuta possa abbandonare la sua caratteristica di nucleo informe e confuso e diventare conoscenza consapevole, organizzata e potenzialmente riutilizzabile²⁰.

Inoltre, affinché l'esperienza in azienda o a bottega possa essere effettivamente un momento di apprendimento - sia pratico che cognitivo - risulta di fondamentale importanza prevedere già in fase di progettazione una certa **integrazione delle varie attività proposte con il curricolo**, affinché i ragazzi possano ripercorrere -con il contributo funzionale delle discipline tecniche e scientifiche- l'intero processo produttivo ad esempio proponendo una rilettura di quanto accaduto suddiviso nelle sue fasi salienti, o organizzando in classe, nelle ore di italiano, un lavoro sul lessico professionale specifico anche con riferimento agli attrezzi propri di ciascun ambito professionale, e/o alle normative legislative sul lavoro e/o a quelle sulle norme di sicurezza che distinguono i vari mestieri. Per quanto riguarda la rete questo lavoro è stato portato avanti solo in parte ad esempio attraverso il coinvolgimento delle discipline storico-sociali - come rivisitazione delle trasformazioni nel tempo delle professioni che hanno caratterizzato l'evoluzione economico-sociale del territorio - o l'utilizzazione delle lingue straniere per organizzare visite guidate di natura turistica nei luoghi della tradizione del territorio. E' in questo tentativo di partire dalla pratica per scoprire quali saperi codificati sono necessari a comprenderla, che i

¹⁹ Cfr. A.M.Ajello; V.Ghione, C.Belardi, *Psicologia e scuola- Una prospettiva socioculturale*, Infanti.org ed, 2010

²⁰ Tra i molti percorsi proposti da questa rete uno dei più riusciti è quello denominato *Una sperimentazione coraggiosa* (cfr anche ore 1 e 6), dove al rapporto con i mestieri facevano riscontro tutta una serie di altri dispositivi come un consiglio di classe allargato e scelto ad hoc, una buona comunicazione tra docenti, incontri adulti a scadenza quindicinale, la presenza di una psicologa per il dialogo con i ragazzi, il tentativo parziale di costruire delle connessioni curricolari tra quanto fatto in bottega e quanto studiato a scuola (mappa concettuale come strumento di lavoro degli adulti per la programmazione delle diverse discipline).

Azione F3. Rapporto di monitoraggio e analisi dei prototipi di intervento territoriale

ragazzi intervistati hanno riconosciuto un nuovo ruolo possibile svolto dalla scuola: “ *che dovremmo partire sempre da un’esperienza concreta per poi cercare di comprenderla attraverso le materie scolastiche, magari facendo ogni giorno tre ore di teoria ogni due di pratica*”.

Sempre in rapporto al legame tra scuola e lavoro, un’altra azione interessante messa in campo da questa rete riguarda l’esperienza di dar vita, con un modulo di scrittura creativa e uno di produzione di un prodotto, ad una **Web TV**, proposta a studenti della scuola superiore di secondo grado con l’obiettivo di realizzare un telegiornale satirico. Quanto ci ha colpito maggiormente nella realizzazione di questo modulo riguarda il fatto che, grazie alla competenza dell’esperto, è stato possibile disvelare agli occhi dei ragazzi quali e quante professioni si celano dietro ad un programma televisivo. Questa accentuazione ci è parsa importante soprattutto per due motivi.

In primo luogo ha permesso di affiancare alle professioni tipicamente manuali avvicinate col percorso *A scuola di mestieri* anche professioni tecniche attinenti al settore produttivo dei servizi (assistente alla macchina, montatore, ecc) o rientranti nell’ambito della produzione culturale (scrittore, giornalista). Questo effetto “collaterale” all’acquisizione di un sapere tecnico si è configurato come occasione per **entrare in contatto con professioni sconosciute** e capire che, attraverso lo studio, può essere possibile ambire a professioni diverse e interessanti e non necessariamente a basso livello di qualificazione. Un altro sviluppo di questa linea d’azione potrebbe prendere in considerazione l’utilità per i ragazzi di interagire con gli psicologi, i pedagogisti, gli educatori, gli allenatori sportivi presenti a scuola per il progetto F3 come esempi e modelli di una professionalità che è possibile osservare e conoscere a scuola e poi andare ad approfondire ed eventualmente a far propria attraverso percorsi formativi post diploma²¹.

Sempre con riferimento alla Web Tv infine gli apprendimenti tecnici connessi alla produzione di audio-visivi potrebbe avere come risultato secondario ma non meno importante, di coinvolgere e formare i ragazzi anche come **“task-force” per documentare quanto si fa a scuola**. In altre parole, gli interventi innovativi portati avanti dalla rete o dalle singole scuole (e non necessariamente legate all’F3) potrebbero essere videoriprese e poi montate (con un aiuto di supervisione da parte dell’esperto) in modo da produrre documenti permanenti di quanto fatto che potrebbero andare a riempire il sito della scuola e/o creare un archivio di buone pratiche da condividere in occasioni pubbliche (pensiamo ad esempio a incontri di rete o tra reti, a convegni, all’apertura/chiusura dell’anno scolastico, e così via).

21 Come ha dimostrato l’esperienza campana del Progetto Chance infatti molti dei ragazzi dispersi poi recuperati alla formazione scolastica possono finire con l’occuparsi di professioni legate all’educazione e alla cura, lavorando a loro volta in progetti di prevenzione del disagio psico-sociale.

In conclusione, anche a partire da alcune criticità che non è stato possibile approfondire in questa sede, vorremmo elencare alcuni punti degni di approfondimento e spesso presenti nelle reti meno esperte e sui quali potrebbe essere interessante per la rete continuare a discutere.

- La riflessione sull'**omogeneità/disomogeneità dei gruppi** e il rapporto numerico adulti/allievi. Su questo punto sono emerse molte criticità che solo il tempo, la sperimentazione e la riflessione potranno chiarire, certo mantenendo una visione aperta, costruendo di volta in volta i percorsi attraverso una rideclinazione degli elementi legati a luoghi, tempi, modi, persone, contenuti.
- **L'apertura di spazi di dialogo**, nell'ordinario, tra consigli di classe e altri educatori (docenti, tutor, ecc).
- **Il ripensamento dell'accoglienza** non solo come spazio ludico o di socializzazione ma anche e soprattutto come luogo di riflessione sull'esperienza, di presa di coscienza di sé, delle proprie caratteristiche, dei propri successi, dei punti critici su cui lavorare. Quindi con un maggior legame con percorsi e moduli.
- Il ripensamento sull'opportunità di costruire con i ragazzi, a fronte di una struttura edilizia ampia, nuova e dotata di spazi esterni, una mediazione capace di **aprire anche a scuola la dinamica dentro/fuori**²².
- Mantenere se possibile la presenza della psicologa a scuola come intervento apprezzato praticamente all'unanimità da parte dei ragazzi²³.

Vorremmo infine concludere con le parole dette dal Dirigente (in riferimento all'esperienza presso la Piazza dei mestieri di Torino) alla fine dei colloqui di approfondimento realizzati nella visita in loco:

“ nel confronto tra la scuola e il mondo del lavoro le variabili più significative sono soprattutto l'integrazione tra apprendimento formale e non formale, la diversità nella costruzione delle relazioni di apprendimento/lavoro, la diversità delle norme che regolano tali relazioni, la possibilità -con il proprio impegno- di riuscire a trasformare la propria realtà e la realtà circostante”.

²² In particolare su questo punto i ragazzi ci hanno riferito che a fronte dell'estrema libertà di movimento presente nella Piazza dei Mestieri di Torino, a scuola la ricreazione viene svolta in classe con l'impossibilità di accedere, nei momenti di pausa, ai corridoi e agli spazi all'aperto

²³ Dal colloquio con i ragazzi: “Ci piace molto che ci sia la psicologa a scuola, con lei ti puoi sfogare, puoi chiedere consiglio”.

9.4. Progetto «La caverna: il mito tra cielo e terra» – Rete di Catania

di Guido Benvenuto

STRUTTURAZIONE E FUNZIONALITÀ DELLA RETE

La rete CTIC894004, è composta da tre istituzioni scolastiche: I. C. “A. Malerba” (scuola capofila), C.D. “G. Verga” e l’I.I.S. “Fermi - Eredia” e da due Associazioni onlus: EKOS Sicilia Ambiente e Cultura e Osservatorio Mediterraneo.

Tra le diverse reti della Sicilia questa di Catania, vista la varietà di destinatari a rischio o in situazione di “dispersione”, ha deciso di indicare nella selezione del target prioritario un’ampia fenomenologia di casi, proponendo un progetto contenitore per riservare ai diversi destinatari diverse modalità di approccio e intervento. La decisione di indirizzare i moduli progettuali ad una varietà di destinatari è utile alla nostra disamina di prototipi di interventi volti al contrasto della dispersione scolastica. In molti casi è forse utile operare scelte che offrano il massimo di verticalità (dalle elementari alle superiori) e di trasversalità (dallo scolastico, a chi ha abbandonato, o scelto percorsi di educazione “per adulti”). Tali scelte, come nel caso della rete di Catania, possono essere pregiudicate soprattutto se non dispiegate interamente e con le risorse e condizioni desiderate e sufficienti. Non è questo un giudizio valutativo, ovviamente, ma si sottolinea che questo prototipo, per motivi organizzativi e gestionali, ha potuto sviluppare l’intero progetto su un’unica annualità, pregiudicando la sua portata ideativa e ricaduta potenziale. Abbiamo deciso di presentarlo proprio perché offre l’opportunità di discutere sulle luci e ombre che ogni progetto ha dovuto risolvere e affrontare, perché spesso alcuni pregi progettuali si trasformano in rischi procedurali, perché i risultati di un progetto non possono essere solo la soluzione di determinati fenomeni problematici, ma l’aver approntato e predisposto un primo passo per la loro riconfigurazione con interventi da proseguire nel tempo.

La scelta di un target decisamente ampio e diversificato proviene da un’attenta analisi dei dati INVALSI che facevano emergere, nonostante alcuni miglioramenti, performance di una significativa percentuale di alunni dei vari ordini di scuola nettamente inferiore alla media nazionale. Molti dei ragazzi, appartenenti alla rete, specialmente quelli segnati da vissuti di insuccesso, evidenziavano percezioni negative di se stessi, insicurezze, senso di inadeguatezza, carenti proiezioni nel futuro.

I target identificati sono stati quindi:

- gli alunni con bassi livelli di competenza: segnalazione da parte dei docenti di alunni con scarso profitto, insufficienti valutazioni quadrimestrali, debiti scolastici;
- alunni a rischio di dispersione: segnalazione da parte dei referenti dispersione scolastica di alunni con elevato numero di assenze e frequenze saltuarie;
- drop out: contatti diretti tramite le segreterie delle scuole in rete, passa parola, segnalazione dei Servizi sociali;
- alunni stranieri: segnalazione dei docenti di alunni stranieri con bassi livelli di competenza in lingua italiana;
- giovani adulti: pubblicizzazione nei Centri per l'impiego e nel CTP c/o la scuola capofila, passa parola.

STRUTTURA PROGETTUALE

L'idea progettuale, dal titolo "La caverna: il mito tra cielo e terra", oltre all'originalità sembra prestarsi bene all'integrazione tra curricolare e ambiente, tra scuola e territorio e suggestiva al punto giusto da poter essere motivante per giovani, genitori, scuola. L'idea del progetto è partita ed è ruotata intorno ad una suggestione: la caverna, anticamera misteriosa di un mondo sotterraneo, quale quello dell'io interiore. E da una caverna, spazio ricco di evocazioni, miti e leggende, perno e filo conduttore, che sono state avviate tutte le azioni promosse e proposte dal progetto: si parla della grotta Basile che si trova nel parco del plesso di via del Bosco dell'Istituto d'Istruzione Superiore "Fermi - Eredia". Con i percorsi individuati si è seguito un filo ideale che, dalla seconda municipalità, prima propaggine est dell'espansione urbana e insieme luogo di memorie storiche, sia di carattere paesaggistico (la scogliera lavica) che di carattere storico-civico (la stazione ferroviaria, il passiaturo, il complesso delle ciminiere) è proseguito fino alla terza municipalità in cui, dopo l'eruzione del 1669, si insediarono le genti fuggite dal centro fondando i quartieri Borgo e Consolazione, espandendosi fino a Barriera. Con il progetto, pertanto, attraverso un approccio basato sull'apprendimento attivo e sulla conoscenza diretta dei luoghi, si è cercato di far ri-scoprire ai destinatari la storia della città, attraverso i luoghi più significativi, seguendo il "filo rosso" delle architetture, della toponomastica, delle identità mutevoli di quelle parti di città che, nel sottosuolo,

Azione F3. Rapporto di monitoraggio e analisi dei prototipi di intervento territoriale

rivelano le continue sovrapposizioni di storie e modi di vivere. L'identità è stato, pertanto, il "campo" d'azione del progetto, il tesoro da scoprire e conoscere, da amare e rispettare e, ancora, da restituire ad una dimensione di qualità e rispetto basati sul senso civico e sulla cittadinanza attiva. Il progetto si è posto, quindi, come luogo della memoria, per costruire appartenenza, legalità e cittadinanza, per guardare il presente e progettare il futuro.

Tra le modalità di attivazione progettuale si fa riferimento alla Ricerca-Azione (sia esperti che tutor sono stati partecipanti impegnati in una continua ricontestualizzazione delle strategie messe in atto alla luce delle esperienze realizzate). L'uso del metodo autobiografico e dell'approccio riflessivo con la puntuale elaborazione dei diari di bordo, le griglie di osservazioni sistematiche, lo studio dei casi, i focus group e le interviste organizzate e realizzate con la partecipazione, in tutte le fasi, degli operatori e dei destinatari, hanno avuto un'incidenza molto positiva sul raggiungimento degli out put e out come del progetto.

Il percorso per i drop-out e con gli adulti

Riportiamo alcuni elementi di uno dei diversi percorsi sviluppati, quello destinato ai drop out (vedi riquadro "percorso: Caverna creAttiva"), per evidenziare lo sforzo nel "raggiungimento" di soggetti più distanti e difficili e per il tentativo progettato e riuscito di integrazione tra attività scolastiche (svolte di mattina) ed extrascolastiche (svolte di pomeriggio). Attività dei diversi moduli del percorso che sono state sviluppate sempre in codocenza.

In particolare i risultati per i drop-out vanno analizzati e contestualizzati rispetto ai moduli e alle didattiche messe in campo. I drop-out sono stati intercettati tramite una capillare pubblicizzazione del progetto nel territorio (parrocchie, associazioni sportive, negozi, oratori, centri per l'impiego, servizi sociali, scuole secondarie di secondo grado) e nelle scuole della rete. La strategia vincente con i drop-out è stata principalmente quella della codocenza del tutor e dell'esperto in tutti i moduli del percorso e l'assistenza in itinere dello psicologo del modulo della guidance scolastica. Questa impostazione ha fatto sì che i ragazzi potessero instaurare con le figure di riferimento un rapporto di tipo *one to one* e ricevere un sostegno immediato in tutte le situazioni difficili legate a problemi relazionali nel piccolo gruppo o a difficoltà di apprendimento. Si tratta, infatti, di ragazzi segnati da insuccesso, con evidenti percezioni negative di se stessi, insicurezze, senso di inadeguatezza, carenti proiezioni nel futuro. I risultati sono stati positivi: tutti i drop-out hanno superato l'esame di stato di licenza della scuola media con il giudizio sintetico di sufficiente ad eccezione di due alunni che sono stati licenziati con discreto e buono. Tutti risultano iscritti, per l'a.s. 2014/2015, a successivi percorsi formativi e di istruzione e precisamente nove ragazzi si sono iscritti a due Enti di formazione professionale, indirizzi Operatori della ristorazione e del benessere, uno ad un Istituto Tecnico industriale.

| Percorso: Caverna creAttiva | | | | |
|---|-----|----------------------|--|------------------|
| MODULO | ORE | TARGET | ATTIVITA' | periodo |
| Guidance scolastica: venire a scuola volentieri | 40 | 10 drop aut genitori | Accoglienza, condivisione obiettivi e strategie intervento | 25 Novembre 2013 |
| Fuori dal buco | 40 | | Realizzazione di un prodotto: realizzazione di un foglio informativo dal titolo "Fuori dal buco" | |
| Studio creAttivo | 40 | | Studio assistito | |
| Studio creAttivo I | 20 | | Studio assistito | |
| CataniAttiva | 20 | | Formazione in situazione: sviluppo cittadinanza attiva e formazione sulla genitorialità | |
| Sport creAttivo | 30 | | educazione alla legalità attraverso attività sportiva | |
| Fuori Grotta eventi 2 | 20 | | Manifestazione | |
| | | | | |

La realizzazione di un prodotto, un foglio informativo dal titolo "Fuori dal buco" (vedi pagina GN Giovani Notizie) è stato il frutto di un lungo lavoro di "gruppo redazionale" che dall'identificazione dei temi alla realizzazione della scrittura e impaginazione hanno portato i ragazzi a confrontarsi con compiti reali e a produrre "scritti" sulla base di interviste, sopralluoghi, ricerche. Nel riquadro riportiamo un breve stralcio dell'incontro avuto con gli studenti durante la visita alla scuola. I ragazzi parlano con difficoltà e ritrosia. Certo si evince che il grado di collaborazione non è stato lo stesso per tutti, così come la partecipazione alle attività e al prodotto finale, ma sintomatica la risposta dello studente che alla richiesta di esplicitare il tipo di preparazione alle interviste dichiara "una domanda a testa". Poco, ma insieme.

GB: qui c'è scritto a un certo punto, Laura, Morena, Mary, Agata, Laura, Carmelo ... va beh, sono i ostri nomi. A un certo punto qua dite ... chi l'ha scritto? Qui siete voi che parlate? Una cosa sono gli articoli, invece qui c'è come vi siete un po' organizzati ... con gli esperti ... "per me e i miei compagni è stato importante la riflessione personale e capire che potevamo scrivere sugli argomenti solo se avevamo qualcosa da aggiungere, fare interviste" e poi dice "a volte siamo rimasti" e non è questo il caso "siamo rimasti bloccati davanti al quaderno o muti davanti alla persona che dovevamo intervistare". Quindi, chi è che ha fatto le interviste?

Studente: noi.

Studente: io non c'ero.

GB: qualcuno di voi. Tu non c'eri mai. Non c'eri alla presentazione al teatro, non c'eri, non c'eri alle interviste ... il giornale te lo hanno dato?

Studente: eh?

GB: Te l'hanno dato il giornale?... eh? ... no, chi è che ha fatto le interviste?

Studente: io no, non c'ero.

Studente: tutti.

GB: però qua uno dice, ci siamo preparati ...

Studente: una domanda a testa.

Studente: le domande le facevamo noi ...

Studente: una domanda io, una domanda lui ...

GB: ma chi avete intervistato?

Studente: che ne so, a persone ...

La nostra scuola si prepara alla Visita pastorale di Monsignor Gristina

In occasione della visita pastorale del vescovo di Catania Monsignor Salvatore Gristina nel nostro quartiere, che avverrà il 21 febbraio 2014, la scuola "A. Malerba" ha preparato delle attività per accogliere questo evento così importante per il nostro Istituto. Le classi della scuola elementare partecipanti sono: la 4ªA, con l'aiuto delle maestre Castorina Sebastiana e Micala Giovanna; la 4ªB, con l'aiuto delle maestre Grazia Scardaci e Adriana Parrella; la 3ªE, con l'aiuto delle maestre Lilliana Intransverso, Lorianca Muscarella, Rosaria Riolo. La 4ªA ha preparato una canzone di Andrea Bocelli nella quale si chiede a Dio di dare agli uomini un mondo senza violenza, più giusto e con sentimenti di fratellanza. Tutti i bambini parteciperanno al canto, mentre solo alcuni faranno delle riflessioni sul tema dello specchio come momento di riflessione della propria immagine e anche di conoscenza di sé stessi, senza dimenticare che lo specchio serve a conoscere anche gli altri ed a confrontarsi. Alcuni bambini intervisteranno il Vescovo, chiedendogli il motivo della visita, se è difficile fare il Vescovo, come è organizzata la sua giornata, se ha conosciuto il Papa e, in caso affermativo, cosa ha provato. La 4ªB svolgerà più o meno le stesse attività: con l'aiuto delle maestre, sono state annotate le domande più gettonate da parte dei bambini, ma solo un bambino le porrà al Vescovo. Infine, la 3ªC ha preparato una recita sul tema delle candele.

La Festa di Sant'Agata tra sacro e profano



In occasione delle feste della santa patrona di Catania, tutti insieme abbiamo preso in considerazione l'idea di scrivere l'articolo "La Festa di Sant'Agata tra sacro e profano". Tutti noi partecipiamo ogni anno alla festa di Sant'Agata e viviamo questi momenti con grande fede e rispetto per la Nostra Patrona. La festa di Sant'Agata è la più importante festa religiosa della città di Catania ed è tra le più belle al mondo, dal 3 al 5 Febbraio, tre giorni di culto, devozione, folclore, tradizioni, ed il 17 Agosto. Iniziamo il nostro articolo raccontandovi la vita di Sant'Agata. Chi era Agata? Agata era una ragazza catanese vissuta nel 3° secolo dopo Cristo. Appartenente ad una famiglia patrizia, era stata notata dal governatore Quinziano che la voleva per sé. Al rifiuto della ragazza, il governatore incominciava a perseguitarla approfittando del fatto che fosse cristiana. Agata è stata martirizzata e messa a morte nella sua cella il pomeriggio del 5 febbraio 251.

Passiamo adesso ai festeggiamenti religiosi di Sant'Agata. Il primo giorno, il 3 febbraio, è riservato all'offerta delle candele. La processione, alla quale partecipano anche le autorità della città con in prima fila il Sindaco ed i rappresentanti degli antichi ordini militari e cavallereschi, parte dalla Chiesa di Sant'Agata alla Fornace in Piazza Stesicoro, la fornace in cui sarebbe stata martirizzata Sant'Agata; percorre via Etna fino a raggiungere la Cattedrale. Questa prima giornata di festa si conclude in serata con uno spettacolo di fuochi d'artificio, molto caratteristico e atteso dalla gente, in piazza Duomo.

I festeggiamenti del 4 febbraio vengono aperti dalla Messa dell'Aurora. Le strade si riempiono di devoti che indossano il tradizionale saucio, un camice votivo di tela bianca lungo fino alla caviglia e stretto in vita da un cordoncino, un berretto di velluto nero, guanti bianchi e sventolano un fazzoletto anch'esso bianco.

In Cattedrale, il cancello di ferro che protegge le reliquie della Santa viene aperto utilizzando tre chiavi, custodite da persone diverse. Il busto di Sant'Agata viene sollevato sul ferolo d'argento, foderato di velluto ed addobbato con garofani rossi che simboleggiano il sangue del martirio.

La Messa dell'Aurora viene celebrata dall'Arcivescovo. Al termine della funzione, tra spari di fuochi d'artificio, lo scorgono con le reliquie della Santa viene caricato sul ferolo e portato in processione per la città.

Sul ferolo del 5 febbraio, i garofani rossi del giorno precedente, vengono sostituiti da quelli bianchi che rappresentano la purezza. Il momento più atteso è il passaggio per la via di San Giuliano, che per la penidenza è il punto più pericoloso di tutta la processione.

All'alba, in via Crociferi, migliaia di cittadini in camice bianco sfidano il freddo della notte, gridando "Viva Sant'Agata". A questo punto, mentre l'atmosfera si fa silenziosa, si eleva il canto delle monache di clausura. La festa si conclude con il rientro di Sant'Agata al Duomo. Le reliquie. Il busto della Santa, completamente in argento, è stato realizzato nel 1376 e contiene anch'esso delle reliquie di Sant'Agata. Infatti nella testa, ricoperta da una corona donata dal re inglese Riccardo Cuor di Leone di passaggio a Catania di ritorno da una Crociata, è stato inserito il teschio della Santa; mentre nel busto è inserita la cassa toracica. Il busto è ricoperto da oltre 300 gioielli ed ex voto. Lo scorgo che contiene le reliquie di Sant'Agata è una cassa d'argento. Il coperchio, anch'esso in argento, è decorato con immagini della vita di sant'Agata e contiene le sue reliquie racchiuse in diverse urne.

Non vogliamo dimenticare di raccontarvi qualcosa sulle candele: rappresentano le corporazioni delle arti e dei mestieri della città. Si tratta di opere d'arte in legno di varie dimensioni ed altezze, portate a spalla, da un gruppo costituito da 4 a 12 uomini, che le fa avanzare con una andatura caracollante molto caratteristica. Le cancellore, oltre a precedere la processione di Sant'Agata, già 10 giorni prima iniziano a girare per la città portandosi presso le botteghe dei soci della corporazione a cui sono legate, scortate da una banda che suona allegre marce. Le cancellore sono undici: dieci grandi e una più piccola:

- Candelora di Monsignor Ventimiglia o di sant'Aita
- Candelora dei Rinoti
- Candelora degli Ortoffloricutori
- Candelora dei Pescivendoli (pisciarri)
- Candelora dei Fruttivendoli
- Candelora dei Macellai o dei chianchieri
- Candelora dei Pastai o dei pastari
- Candelora dei Pizzicagnoli
- Candelora dei Vinaioli o putiari
- Candelora dei Panificatori o pannitteri
- Candelora del circolo di Sant'Agata

Oltre alla famosa calia e sementza, presente in ogni festa a Catania, esistono dei dolci legati alla tradizione della santa catanese: i "Cassateddi di Sant'Aita" e le "Olivette". Le cassateddi, o "Minni di Sant'Aita" fanno riferimento alle mammele che furono strappate alla santa durante i martiri. Le olivette, invece, si riferiscono alla leggenda che Agata, inseguita dagli uomini di Quinziano e giunta nei pressi del palazzo pretorio, si fosse fermata a riposare un istante. Nello stesso momento in cui si fermò, un ulivo comparve dal nulla e la giovinetta poté ripararsi e anche cibarsi dei suoi frutti. Ancora oggi, per rinnovare il ricordo di quell'evento prodigioso, è consuetudine coltivare un albero di ulivo in un'aiuola ai luoghi del martirio, e consumare durante i giorni di festa questi dolci tipici realizzati con la pasta reale.

La redazione
 Il Direttore: Laura Tortisi
 Gli Esperti: Giuseppa Litrico, Maria Grazia Scala
 Le Tutor: Giovanna Raineri, Francesca Scaccianoce
 Gli alunni: Maria Caccamo, Agata Caia, Alessandro Caruso, Morena Caruso, Santo Di Vita, Carmelo Guarnaccia, Nunzio Parrinello, Manuel Petralia, Laura Tortisi, Laura Vitale.

FONDI STRUTTURALI EUROPEI 2007-2013 PON 2007-2013 Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca C.O. per gli Interventi Locali - Ufficio Provinciale di gestione dei servizi educativi e culturali per il territorio di Catania

COMPETENZE PER LO SVILUPPO (FSE) - AMBIENTI PER L'APPRENDIMENTO (FESR)

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca C.O. per gli Interventi Locali - Ufficio Provinciale di gestione dei servizi educativi e culturali per il territorio di Catania

Creazione in coesione

PROGETTO F-3-FSE04_POR_Sicilia - 2013-93 "LA CAVERNA: il mito tra cielo e terra" PERCORSO: Caverna creAttiva MODULO: Fuori dal buco GEN - MAR 2014 Numero 1

GN GIOVANI NOTIZIE

Istituto Comprensivo "A. Malerba", Via Pidotella n°127, CAP 95126 Catania - ctc894004@istruzione.it Tel/fax 095383854



La nostra redazione
 Laura T, Morena, Mary, Agata, Laura V, Santo, Carmelo, Nunzio, Manuel, Alessandro

All'inizio di questa avventura ci siamo aggregati per gruppi di interesse costituiti da due, massimo tre ragazzi ma, per evitare atteggiamenti passivi, abbiamo cominciato a scrivere piccoli articoli singolarmente. I gruppi formati inizialmente sono stati sostituiti, poi, da gruppi costituiti per compensare le lacune di ognuno di noi. Nella suddivisione dei ruoli non abbiamo voluto individuare un corettore di bozze, perché si sarebbe ripresentata la stessa situazione non paritaria del rapporto tra insegnante e allievo. Siamo stati incoraggiati dalle esperte e dalle tutor a sperimentare un percorso tra pari. In presenza di dubbi, chiedere chiarimenti all'esperta non è stato vissuto come frustrante. Il ricorso a un compagno che viene posto in una situazione di superiorità, invece, può causare un senso di inadeguatezza. Ciascuno di noi, con l'aiuto delle esperte e delle tutor, ha fatto la correzione dei testi scritti. Avremmo dovuto organizzare un gruppo di esperti impaginatori e di grafici o fotografi ma, a causa della breve durata del modulo formativo, non siamo riusciti a farlo. Il lavoro della nostra redazione è spesso iniziato con la lettura e l'osservazione di un quotidiano, la relazione a voce degli articoli letti a cui è seguito un dibattito. Gli articoli sono stati redatti come sintesi di quanto letto, di quanto è emerso dal dibattito in classe, della lettura di documenti acquisiti attraverso ricerche su internet e di riflessioni personali.

Per me ed i miei compagni è stata importante la riflessione personale, capire che potevamo scrivere su un argomento solo se avevamo qualcosa da aggiungere a quello che avevano scritto gli altri. Non è utile fare la cronaca dell'ultimo atto di discriminazione razziale o dell'ultimo caso di femminicidio, ma occorre riflettere, con le nostre capacità e possibilità di adolescenti, sulle cause dei verificarsi di certi atti, sulle possibili soluzioni, anche basandosi sull'esperienza personale. A volte siamo rimasti bloccati davanti al quaderno o multi davanti ad una persona che dovevamo intervistare. La stesura degli articoli è stata preceduta dalla spiegazione o dal ripasso delle diverse tipologie di testi: articolo di cronaca, testo espositivo, lettera aperta, intervista. Questo è il primo numero del nostro foglio informativo. Raccolge gli articoli che abbiamo scritto in occasione di eventi o fatti di cronaca che si sono verificati nel corso di questi mesi. La redazione di Giovani Notizie si assicura che non rimanga l'ultimo, che altri ragazzi possano partire da dove lasceremo noi.

"LA CAVERNA: il mito tra cielo e terra" Viaggio attraverso il nostro progetto

A tutti noi piacerebbe avere una macchina del tempo per viaggiare nel passato e conoscere da vicino quello che oggi possiamo imparare attraverso i libri o navigando su internet, ritrovarsi catapultati indietro nel tempo di 5.000 anni, nello stesso posto in cui viviamo oggi, per vedere con i nostri occhi cosa c'era intorno a noi durante la Preistoria. Sarebbe stato interessante assistere alla colata lavica durante la quale si è formata la "Grotta Basile", secondo i ricercatori tra il 5.000 ed il 4.000 a. C.; ritornare durante l'età del Rame per vedere come la utilizzavano i nostri antenati. Perché la Preistoria non è così lontana: basta entrare nel parco dell'Istituto "F. Eredia" di Catania, visitare la "Grotta Basile", e possiamo viaggiare nella storia con la fantasia, perdendoci dietro i racconti di una guida. Il progetto al quale abbiamo partecipato è stato intitolato "LA CAVERNA: il mito tra cielo e terra" perché si è tratta l'ispirazione proprio dalla "Grotta Basile", che si trova in uno degli istituti scolastici che lo hanno realizzato. E' stato costruito attorno a tre grandi istituzioni scolastiche che hanno sedi tra la seconda e la terza municipalità, Ognina-Picanello-Stazione e Borgo-Consolazione-Barriera, quartieri di Catania dove sono più evidenti quelle che i sociologi chiamano "condizioni e fragilità socio-culturali ed economiche": l'Istituto Comprensivo "A. Malerba", capofila, che ha sviluppato negli anni passati interventi innovativi di lotta alla dispersione scolastica e di educazione alla cittadinanza attiva nel quartiere di Picanello; il Circolo Didattico "G. Verga", che ricade sul quartiere di Guardia-Ognina; l'Istituto Statale d'Istruzione Superiore "F. Eredia", accorpato dall'I.P.S.I.A. "E. Fermi", che incide sul quartiere di Barriera. Il progetto ha previsto la realizzazione di sei percorsi tra loro collegati (Caverna CreAttiva, La Caverna delle creazioni, Sulla (g)rotta dei sapori, La Grotta Multimediale, La parola, la maschera, il gesto, Memorie del sottosuolo), che seguono un immaginario filo conduttore: partono dalla grotta Basile e, in un modo o nell'altro, vi si concludono. "Caverna creAttiva" è il percorso al quale abbiamo partecipato noi della redazione di "Giovani Notizie". Comprende un modulo di accoglienza, il laboratorio per la creazione di una redazione giornalistica, attività di studio assistito, educazione alla legalità attraverso lo sport, formazione in situazione per i nostri genitori, un evento conclusivo. Ieri eravamo 10 ragazzi "caduti fuori", drop out dell'Istituto Comprensivo "A. Malerba". Oggi siamo dieci studenti che hanno la possibilità di conseguire la licenza media.

Il secondo percorso, "La Caverna delle creazioni", è stato avviato con una visita guidata alla "Grotta Basile". Ha previsto la realizzazione dei due laboratori "Storie di luce" e "Scarti creativi" e del modulo "Primitivo per un giorno". Il percorso "Sulla (g)rotta dei sapori" ha previsto la realizzazione di un corso di pasticceria. "La Grotta Multimediale" è un percorso di Media Education, volto ad accrescere la comprensione dei messaggi multimediali. "La parola, la maschera, il gesto" è un percorso di espressività corporea e teatrale, che avrà come palcoscenico finale gli ambienti interni ed esterni della "Grotta Basile". Gli allievi hanno scritto un soggetto originale sul mito della Caverna e lavoreranno alla creazione delle scenografie. Il percorso ha previsto un modulo sportivo ed un evento conclusivo. "Memorie del sottosuolo". Il percorso, tramite lo studio delle zolfare, ha permesso di favorire la conoscenza di se stessi in rapporto agli ambienti territoriali, laboratori "Sulle vie dello zolfo" e "Avventura sullo zolfo express"; di favorire l'incontro con l'artigianato e l'industria locale.



Tutti reporter

L'attività del presente documento è cofinanziata dal Fondo Sociale Europeo e dal Fondo Europeo per lo Sviluppo Regionale nell'ambito del Programma operativo Nazionale 2007-2013 e, in particolare, nell'ambito dell'azione Coesione per il miglioramento dei servizi pubblici collettivi al SAU, a iniziativa del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e Ricerca - Direzione Generale Affari Internazionali - Ufficio IV.



L'apprendimento contestualizzato in luoghi esterni alla scuola, attraverso visite guidate nel territorio, in botteghe artigiane, biblioteche, studi di professionisti è stato poi utile per avvicinare i ragazzi alle tematiche, ma soprattutto al lavoro collettivo. E come nel caso dei moduli per alunni di secondaria di secondo grado e giovani adulti (vedi riquadro “Percorso: Sulla (g)rotta dei sapori CTP”) il contatto con compiti "reali", "autentici", "su territorio" sono risultati motivanti e funzionali.

| Percorso: <i>Sulla (g)rotta dei sapori</i> (CTP) | | | | |
|--|-----|--|--|------------------|
| MODULO | ORE | TARGET | ATTIVITA' | periodo |
| Guidance scolastica: realizzazione di sé e sicurezza | 20 | Alunni secondaria di 2° grado e giovani adulti | Accoglienza, condivisione obiettivi e strategie intervento | 28 Novembre 2013 |
| Raccontare l'universo della pasticceria | 20 | | Studio assistito | 11 Giugno 2014 |
| Integrare il sapere | 50 | | Laboratorio artigianale | |
| Orientarsi nella realtà professionale | 30 | | Laboratorio cucina | |
| Recuperiamo le vecchie tradizioni | 30 | | Realizzazione di un prodotto | |

Nell'incontro con gli studenti durante la visita alla scuola, ci hanno raccontato con entusiasmo della "gita alla posta" e "dove fanno i divani". Esperienze sulle quali costruire didattiche attive e collaborative, forse insufficienti per raggiungere risultati scolastici in linea con le aspettative medie, ma sicuramente eccezionali per le condizioni di partenza e i tempi progettuali a disposizione.

Studente: siamo stati ... siamo andati anche in gita, alla posta.
 Voci sovrapposte.
 GB: aspettate, che poi improvvisamente parlate tutti insieme. Scusate. Finisce un attimo lui e poi parli tu. Dicevi?
 Studente: ci ha portati a fare delle ricerche, cose.
 Studente: ci sono state pure le gite.
 GB: ma dove siete andati?
 Preside: dove siete andati?
 Studente: alla posta, poi siamo andati pure dove fanno i divani.
 GB: ah alla posta, ce lo hanno detto pure stamattina, ma alla posta a fare cosa? Mica ho capito bene.
 Studente: il conto corrente.
 GB: a fare il conto corrente?
 Insegnante: a insegnare a fare il conto corrente.
 GB: Ma dai, e perché?
 Studente: perché nella vita ci può servire.

GB: Un conto corrente serve ... mi sembra una risposta ... oggi o domani ...
Voci sovrapposte.
GB: va bene, siete andati all'ufficio postale e poi, dicevi?
Studente: dove fanno i divani ...
GB: e perché?
Studente: a imparare i mestieri ... non lo so ... la professoressa ce l'ha detto. A vedere i divani. Che tempi ci stanno per fare i divani.
Liana Delogu: c'è un laboratorio? Non è una fabbrica grande. Erano artigiani?
Voci studenti: sì, sì.
Liana Delogu: E costano tanto? Non avete chiesto?
Studente: intorno ai cinquecento euro.
Voci sovrapposte.
Studente: cinquanta.
Liana Delogu: se si vendono bene conviene imparare a farli.
GB: scusa, aspetta,
Studente: no, intorno ai cinquanta, cento euro.

Coinvolgimento dei genitori

Il modulo formativo alla genitorialità ha coinvolto principalmente i genitori dei drop-out e degli alunni a rischio di dispersione: un gruppo eterogeneo sia dal punto di vista socio-culturale che dal punto di vista della fase di ciclo di vita delle famiglie e dei figli. Per favorire la partecipazione alle attività è stato attivato un servizio di baby parking per tutta la durata del modulo. Il gruppo è stato guidato da una psicologa e da un docente tutor, entrambi con un ruolo preciso nella conduzione delle attività. Le tecniche attive utilizzate hanno stimolato la partecipazione di tutti sia nella fase di analisi che in quella di sperimentazione di stili comunicativi efficaci, con particolare attenzione alla relazione con i figli.

Dall'incontro avuto con alcuni genitori durante la visita alla scuola, si evince come le luci e le ombre si sovrappongono e quanto sia indispensabile proprio insistere sul reale coinvolgimento progettuale dei genitori e contestualmente offrire loro sostegno e servizi per aumentare il grado di relazionalità e comunicazione tra scuola-famiglie, famiglie-studenti e non ultimo tra famiglie. Nello stralcio che riportiamo risuonano molte voci, da quelle di soddisfazione, sia di tutor che di genitori che sottolineano quanto "star meglio con noi stessi significa anche poi stare meglio con gli altri", a quelle che chiedono interventi e apporti più diretti e meno teorici. Una mamma lamenta troppa teoria e poco aiuto pratico (Mamma 2: mi è sembrato come di assistere a delle istruzioni di psicologia, pedagogia, in questo di cui

stiamo parlando, come se andassimo a (parole in dialetto) per prendere appunti per delle belle lezioni di psicologia). Ma sicuramente l'aver offerto uno spazio di confronto, tra genitori, nella scuola, nel progetto ha permesso uno scambio e arricchimento reciproco, ben sottolineato dalla Mamma "critica": *quando eravamo tutte fra di noi, là qualcosa mi ricordo mi ha giovato, perché eravamo come tra amiche, ci siamo confrontate e qualcosa me lo ha insegnato lei (indica una delle mamme), ora non ricordo cosa, però mi è rimasto qualcosa proprio impresso di lei e qualcosa dell'insegnante di matematica che ha raccontato.*

Catania - gruppo genitori -

Presenti una decina di genitori - solo un papà - insieme a valutatrice, facilitatrice, due insegnanti della scuola primaria e la dirigente scolastica. E' rimasta la bambina Andrea e dopo alcuni minuti è entrato rimanendo fino alla fine uno dei ragazzi drop-out.

Insegnante tutor: noi abbiamo fatto con loro un lavoro di venti ore, io come tutor, con l'esperta, la dottoressa Eugenio Lucibello. E devo dire è stata un'esperienza, dicevo stamattina che vi ho presentato, molto bella per noi. Sia per loro, siamo arrivate che tutte ci conoscevamo, ma insomma, un po' diffidente e poi ci siamo, alla fine, aperti; infatti proprio l'ultimo giorno abbiamo fatto una, proprio una festa per esserci conosciute meglio. Perché alla fine, insomma, io vengo vista magari sempre come insegnante, soprattutto per loro, invece questa volta avevo un ruolo anche diverso, anche un ruolo da genitore, perché insomma anche io sono un genitore e quindi, anche loro mi hanno visto sotto un'altra veste. E poi appunto, siamo partite che tutte non raccontavamo ... o poco o niente e poi man, mano invece, ci siamo aperte. E' stato un momento bello anche, di riflessione, perché tra l'altro quando si comunica agli altri le proprie esperienze, quasi si acquista una consapevolezza maggiore anche per se stessi, secondo me. Il fatto già di raccontarlo agli altri

[...]

Insegnante tutor: il corso partiva intanto non dal fatto di avere la bacchetta magica, perché non ce l'ha nessuno e all'inizio noi lo abbiamo detto. Intanto il corso partiva già dal fatto di stare meglio con noi stessi, se vi ricordate.

Voci: sì.

Insegnante tutor: e già stare meglio con noi stessi significa anche poi stare meglio con gli altri insomma. Lo sappiamo tutti questo. Non sto dicendo niente di nuovo. Quindi la partenza era questa e poi leggere e avere quella che era una possibile comunicazione efficace con i ragazzi, che non è detto "rispondi così" o "alza il tono" "abbassa il tono", perché non ci sono delle ... la prima cosa che abbiamo detto anche al corso, non ci sono delle regole, perché sarebbe facile, non ci sarebbero più problemi. Il discorso è invece cercare di avere una comunicazione efficace, se vi ricordate anche quello che è il rispetto, rispetto di se stessi, rispetto mancato, come farvi avere il rispetto. Non siamo partiti con nessuno di loro dicendo ... infatti loro i primi due, se vi ricordate, due, tre incontri, eravamo tutti molto più chiusi, perché pensavamo di arrivare lì e c'era l'esperta che ci diceva le regole ...

Benvenuto: La ricetta, sì.

Insegnante tutor: Quando poi invece ci siamo aperti tutti e abbiamo capito che la comunicazione efficace, il messaggio, che non è soltanto di andata, ma anche di ritorno era per tutti, anche per me, un modo per aprirsi e per arricchirsi. A quel punto, se vi ricordate, tutte noi ci siamo aperte, no? Io avevo questo duplice ruolo, diciamo un po' da cuscinetto con loro e con l'esperta. Voi stessi dicevate "allora

non c'è", "allora come faccio", vi ricordate? con la dottoressa dicevamo "ma allora come faccio?" Mi ricordo la stanza in disordine. Dicevamo "prova a fare", non dicevamo "fai", dicevamo "vedi come va". Quindi è più che altro un modo per interrogarci, che è importante come genitori e anche per noi come insegnanti. Interrogarci per trovare per trovare quella che è la soluzione di quel momento, di un momento successivo o di un fallimento, allora si ritorna indietro. E' un continuo, una dinamica, è una relazione umana che abbiamo con i nostri figli e se vi ricordate, anche all'interno della famiglia, man, mano che la famiglia si allargava, quando abbiamo fatto come si interagiva tra di loro in maniera esponenziale l'uno con l'altro. Perché in due, poi in tre, significata il rapporto in due, vi ricordate i vari disegni che facevamo? E poi in quattro come ci si moltiplicava e diventava una rete, che non era facile neanche controllare. Quindi la cosa importante non è tanto usare la bacchetta magica perché loro hanno capito che non era possibile.

Benvenuto: Perché non c'è.

Insegnante tutor: Ma quanto non averla però usare dei mezzi, dei metodi che ci rendano più efficaci possibili.

Mamma 2: Il mio motto è diretta e coraggio, come Cenerentola, quindi io dico quello che penso e basta. Lo dico con gentilezza comunque.

Benvenuto: Certo.

Mamma 2: La mia veduta è che non mi è servito a niente questo corso, perché mi è servito di più quel che diceva l'insegnante di matematica quando ... infatti la situazione più bella è stata quando la, come si chiama? psicologa?

Benvenuto: L'esperta.

Mamma 2: Eh, quando l'esperta non c'era. Un giorno aveva un impegno e non è venuta e quella è stata la lezione più interessante. Quindi dicevo, io ho ascoltato e ho sentito consigli migliori dal ... infatti l'ho scritto poi alla fine quando mi hanno dato ...

Insegnante tutor: sì, abbiamo fatto un questionario di gradimento.

Mamma 2: allora la persona che è venuta, molto giovane di età comunque, mi è sembrato che facesse delle ... a mia veduta, forse perché io ho fatto troppi corsi del genere e alcuni validissimi, anche qua, molto validi in passato, anche quello con Maria Grazia eccetera.

Presidente: La signora viene sempre a tutti i corsi, quindi ha anche la possibilità di comparare le esperienze.

Mamma 2: io vengo a tutti i corsi ... io lascio il lavoro, ho lasciato i figli a casa soli, sono stata quasi uccisa da altre mamme perché lasciavo un bambino di cinque anni solo a casa per venire a questo corso.

Benvenuto: Perché era interessata.

Mamma 2: Perché ero interessata e quindi ho seguito tutte le lezioni con attenzione e mi è sembrato come di assistere a delle istruzioni di psicologia, pedagogia, in questo di cui stiamo parlando, come se andassimo a (parole in dialetto) per prendere appunti per delle belle lezioni di psicologia.

Benvenuto: E non funziona.

Mamma 2: Non ha funzionato, secondo me sono state solo delle lezioni. E basta. La persona che teneva il corso era molto giovane, quindi non poteva neanche compenetrarsi in quella che era la famiglia, i figli. Era fidanzata, una ragazza che viveva con la mamma ancora, quindi non era una persona che ... sì, ok, c'era una preparazione teorica e ci vuole però devi anche capire un po', avere una certa esperienza anche come persona. E quindi io mi sono resa conto di questo, cioè secondo me questa persona, gentilissima, simpaticissima, non le posso dire nulla, veramente, educata, preparata, si vedeva che aveva studiato ... però a me personalmente, rispetto ad altri corsi non mi ha insegnato nulla, non mi ha lasciato niente. La camera di mia figlia continua ad essere disordinata. E poi, ripeto, quando

questa persona non è venuta ed eravamo tutte fra di noi, là qualcosa mi ricordo mi ha giovato, perché eravamo come tra amiche, ci siamo confrontate e qualcosa me lo ha insegnato lei (indica una delle mamme), ora non ricordo cosa, però mi è rimasto qualcosa proprio impresso di lei e qualcosa dell'insegnante di matematica che ha raccontato. Quindi alla fine per me è un corso inutile, tempo perso e me ne sono pentita.

9.5. Progetto «Dentro la scuola per andare ... oltre». Rete di Soverato (CZ)

di Ludovico Albert

STRUTTURAZIONE E FUNZIONALITÀ DELLA RETE

In Calabria il fenomeno dispersione ha radicamenti diversi da quelli più conclamati propri delle scuole che insistono nei quartieri degradati delle grandi città (le Vallette a Torino, lo Zen a Palermo, Scampia a Napoli etc.). Le difficoltà maggiori si osservano anche, e forse soprattutto, nelle scuole di territori “secondari”, caratterizzati da insediamenti urbani limitati, molto dispersi tra il crinale degli appennini e il mare, con collegamenti tra di loro piuttosto lenti e disagiati, tradizionalmente a bassi tassi di scolarità, ad altissimi tassi di emigrazione della popolazione giovanile e con risultati in generale tra i più scarsi nelle prove di competenza Pisa/Invalsi. Territori in molti casi caratterizzati anche da un’alta densità criminale (‘ndrangheta).

Una dispersione per certi versi più tradizionale, che si scontra anche con il permanere di culture che non assegnano un valore forte all’istruzione, anche perché nelle famiglie e nei territori di provenienza la presenza della scuola si è spesso ancora fermata poco più in là dell’istruzione primaria.

La rete del progetto *Dentro la scuola per andare... oltre*, fa perno su quattro scuole che hanno la sede principale nel Comune di Soverato. Essa è composta da otto organismi, quattro istituti scolastici e quattro enti del terzo settore.

Le scuole coinvolte sono tre di secondo grado, l’Istituto Tecnico Tecnologico “Malafarina” (scuola capofila), l’Istituto tecnico commerciale e turistico “Calabretta”, l’Istituto Professionale (IPSSEO) Enogastronomia e Alberghiero (con annesso convitto e semiconvitto) e una di primo grado, l’Istituto comprensivo "Ugo Foscolo", la cui dirigenza per un certo periodo è stata attribuita in reggenza al dirigente scolastico dell’Istituto tecnico commerciale.

Le associazioni che compongono la rete sono Legambiente (sezione di Catanzaro), Libera, l'associazione d'arte varia "Officina Teatrale" e l'UOC Sert di Soverato, quattro associazioni/enti piuttosto rilevanti per le esperienze realizzate nel territorio, ma anche per la solidità complessiva della loro organizzazione.

La scelta è stata duplice.

- Porre il centro dell'attenzione sulla collaborazione tra tutte le scuole superiori presenti nel territorio, fatto salvo il liceo classico. Tra le scuole del territorio in cui la dispersione è più evidente (in alcuni casi drammatica, soprattutto nell'Istituto professionale e in alcune classi dell'Istituto Tecnico), sia quella esplicita di coloro che dopo la bocciatura o dopo un ritiro non si reinscrivono, sia quella di coloro che, spesso con molte bocciature o interruzioni, proseguono ma che, per quanto riguarda le competenze acquisite, dimostrano risultati molto scarsi.
- Individuare come partner un insieme di associazioni "storiche", anche al fine di costruire una robusta compresenza di pubblico e privato nei percorsi da proporre agli allievi.

Una scelta che privilegia l'intervento sulla dispersione conclamata che si realizza principalmente nella secondaria superiore e pone relativamente in secondo piano la dimensione preventiva che si gioca di più nelle scuole di primo grado in cui molto spesso si manifestano e si consolidano i sintomi e le difficoltà che successivamente, incancrenendosi, porteranno alla dispersione vera e propria. Un fenomeno che si è peraltro consolidato anche a seguito della recente scelta di trasformare, presso l'IIS Malafarina, il preesistente indirizzo professionale elettrico/elettronico in classi di istituto tecnico, classi che con il venir meno della possibilità di uscita al terzo anno e la diminuzione delle ore di laboratorio vedono oggi, soprattutto nelle prime, la presenza di picchi del 40 per cento di bocciature.

La scuola capofila, da anni impegnata nella gestione di progetti PON, ha svolto un ruolo rilevante nel coordinamento e nel tenere conto con attenzione all'emersione delle esigenze che di volta in volta emergevano nei percorsi gestiti dalle scuole partner, anche per quanto riguarda l'acquisto dei materiali necessari per il loro svolgimento positivo. Nel corso dell'approfondimento è peraltro emerso che la

collaborazione tra le scuole a indirizzo tecnico e professionale del territorio ha una storia di progettazione consolidata in numerosi progetti portati a buon fine, così come la collaborazione con il Sert che nel passato aveva aperto sportelli di ascolto in questi istituti.

Rispetto ad altre realtà, la rete di Soverato ha dovuto prendere atto di una presenza delle istituzioni molto limitata: una parte molto consistente dei Comuni da cui provengono gli allievi delle scuole superiori è infatti sciolto e commissariato, o per collusioni con la malavita, o per dissesto finanziario. L'adesione del Comune al progetto è stata quindi sostanzialmente formale dal momento che esso era tenuto a limitarsi alla gestione della "ordinaria amministrazione". Una condizione quest'ultima che assegna alle Istituzioni scolastiche anche un ruolo di supporto e supplenza alla presenza delle Istituzioni pubbliche territoriali e della legalità.

STRUTTURA PROGETTUALE

L'analisi della dispersione alla base del progetto evidenziava come molti degli studenti provengano da contesti socio/culturali medio/bassi, e siano caratterizzati da carenze relazionali. D'altra parte le strutture ricreative e formative del territorio sono carenti sia a livello quanti-qualitativo che di offerta di opportunità di emancipazione socio/culturale. La dispersione scolastica è quindi dovuta anche alla mancanza di opportunità formative territoriali parallele alla scuola. In particolare rispetto alla condizione giovanile il progetto pone in evidenza:

- "la marginalità: l'ambiente offre limitate opportunità ai giovani di essere protagonisti. Sembra che ci sia un processo di esclusione, di isolamento, tanto che i giovani sono chiamati a gestire un unico ruolo, quello di consumatori";
- "la frammentarietà: il vissuto personale di un giovane è diviso in tanti frammenti, tra loro incomunicabili, che non danno vita a un'esperienza unitaria, stabile, con certezze occupazionali e di "senso" stabili nel tempo.

“Il giovane percepisce una frattura insanabile tra il suo mondo personale e quello della società in cui vive che gli appare incomprensibile, al di fuori di ogni controllo. Egli vive questa incertezza attraverso una profonda crisi di identità e la risposta più diffusa che dà a questo malessere sociale è quella della rinuncia alla propria dimensione progettuale che dovrebbe essere la componente primaria della natura umana”.

Da questa analisi, che centra l'attenzione soprattutto sulle condizioni esterne, generali e di contesto, più che sulle responsabilità che anche l'offerta della scuola ha nel favorire la dispersione, discendono le scelte principali della rete che si propongono di favorire la trasformazione delle scuole in comunità di apprendimento, fondata su una visione dello sviluppo scolastico condivisa da tutte le parti in causa. Alla base del progetto *Dentro la scuola per andare ... oltre* c'è l'idea di impegnarsi su due vie prioritarie per il conseguimento degli obiettivi:

- la sperimentazione di azioni di concreta operatività in situazione formativa dove, accanto al docente curriculare, siano presenti altre figure di sistema, che possano dare un valido contributo e stimolo alla motivazione degli allievi ad apprendere;
- l'offerta di ambienti aperti, stimolanti e gradevoli, che incoraggino i giovani a proseguire lo studio e la formazione.

I percorsi della rete

Nella scuola secondaria di **primo grado** l'abbandono è meno diffuso, la dispersione si manifesta soprattutto con forme di disagio diverse, alunni che, pur frequentando regolarmente le lezioni, hanno difficoltà di apprendimento non tanto e non solo per evidenti lacune di base (difficoltà comunicative scritte e verbali, carenze logico/scientifiche) ma anche per un atteggiamento di disinteresse verso le attività scolastiche. Si è quindi pensato di produrre in situazione nuove condizioni di apprendimento motivanti, utilizzando la metodologia del fare (la cognitività attraverso la manualità/operatività che pensa) stimolanti per tutti gli alunni, coerenti con le discipline d'insegnamento, secondo una metodologia laboratoriale capace di coinvolgere ogni alunno, secondo le sue possibilità.

Il progetto ha quindi inteso rispondere ai bisogni formativi dell'utenza, proponendosi di facilitare la coniugazione delle valenze formative delle discipline con attività didattico-educative in grado di potenziare ed ampliare le conoscenze e le competenze dei soggetti in possesso di bassi livelli di competenze con attività pratiche tipiche della "manualità che pensa".

Per la scuola secondaria di primo grado si sono realizzati due percorsi:

- il teatro in lingua inglese che ha offerto agli alunni "percorsi di crescita armonica in cui l'esperienza teatrale è stata usata come veicolo di comunicazione, di aggregazione, divertimento e formazione dello spirito di gruppo ricorrendo alla lingua straniera come veicolo di comunicazione, oltre che di riflessione con la lingua e sulla lingua". Nel pensare quindi a un laboratorio di recitazione e scenografia si è deciso di coinvolgere nel progetto L'Associazione Culturale "Officina teatrale" che ha condiviso, con la scuola, attraverso la concreta operatività in situazione, le finalità progettuali;
- il linguaggio dell'arte per lo studio della realtà circostante. Le uscite sul territorio hanno rappresentato il laboratorio formativo della scuola aperta sul territorio, hanno permesso di scoprire il rapporto inscindibile tra l'arte e la matematica in tutto ciò che ci circonda (le diverse figure geometriche, poliedri, labirinti ecc.).

Anche nei percorsi delle **scuole secondarie di secondo grado** ampio spazio è stato dato alla didattica laboratoriale, alla riscoperta degli antichi mestieri calabresi: la scuola che diventa bottega e si apre al territorio per conoscere, per acquisire competenze, per sperimentare concrete esperienze di lavoro in cui gli studenti non si sentano fruitori passivi ma diventino parte attiva del processo lavorativo al fine di produrre un oggetto, secondo un iter operativo che inizia con l'ideazione, con la realizzazione del progetto esecutivo che guida e conduce al prodotto finito. Sono stati attivati percorsi di educazione all'ambiente e alla legalità, percorsi interdisciplinari in un progetto di lettura, percorsi di cucina creativa, di fotografia e di informatica, di creatività.

- *A lezione di ecologia nel giardino botanico Santicelli*: aumentare la coscienza ambientale e le conoscenze dei principali interventi di recupero del territorio; far comprendere ai ragazzi la complessità degli ecosistemi e la necessità di evitare le attività che ne possano alterare gli equilibri e, in particolare, negli ecosistemi urbani, la necessità di intervenire

nel recupero delle aree degradate per il miglioramento complessivo della qualità della vita all'interno delle nostre città (Malafarina).

- *An amusing way to learn English*: recupero e consolidamento delle competenze soprattutto a livello linguistico/espressivo, del metodo di studio, aumento delle effettive opportunità di accedere a un'esperienza lavorativa, formazione di un solido senso di autostima al fine di acquisire le giuste motivazioni per espletare un compito o intraprendere un'attività (Malafarina).
- *Arte e fotografia*: utilizzo efficace di esperienze integrative in un laboratorio fotografico all'interno del percorso formativo; rimotivazione degli allievi in difficoltà nei confronti dei percorsi formativi, anche con l'apporto e il coinvolgimento del mondo del lavoro; sensibilizzazione dei giovani al rispetto e alla tutela del patrimonio culturale; sviluppo negli allievi della capacità di percepire e valutare le bellezze storico-artistico-ambientali del territorio, mediante la conoscenza dei monumenti, tramite l'osservazione e lo studio dei dettagli e dei particolari attraverso la fotografia (Calabretta).
- *In viaggio tra cultura, tradizioni, profumi e arte*: costruzione “dell'autostima” intesa come “apprezzamento, opinione positiva di se stessi”; considerare la cucina come un laboratorio scientifico, dove, costantemente, gli alunni creano e manifestano la loro fantasia realizzando in concreto le varie espressioni della loro creatività; partire dalla pratica operativa di cucina per poi approdare, in modo semplice e naturale, nel terreno vasto dell'arte, locale, regionale e nazionale, condizione indispensabile per consentire agli studenti di raggiungere un'alta professionalità da spendere nel mondo del lavoro che oggi chiede professionalità, qualità e competenza consolidata (Alberghiero).
- *La scuola, bottega tra tradizione e modernità*: sensibilizzare i giovani alla conoscenza dell'ambiente e ad un uso sostenibile delle risorse, anche mediante il coinvolgimento delle famiglie e delle popolazioni locali; riscoprire il rapporto dell'uomo con la natura attraverso la conoscenza del valore alimentare terapeutico e curativo delle piante officinali; far acquisire agli studenti un bagaglio di conoscenze e di abilità tecnico-operative propedeutiche all'inserimento dei giovani diplomati nel mondo del lavoro;

conoscere l'importanza che riveste il settore delle attività legate alla valorizzazione delle risorse naturalistiche ed ambientali, far comprendere ai giovani il valore delle risorse agricole e marine e l'importanza di coniugare le tradizioni locali con l'innovazione tecnologica per una migliore qualità della vita e per la promozione di processi di sviluppo economico di tipo sostenibile, far comprendere ai giovani il valore delle tradizioni della città di Catanzaro conosciuta anticamente nel mondo per la lavorazione dei filati (Malafarina).

- *Lib(e)ri... di*: favorire e promuovere il gusto del leggere; arricchire il patrimonio lessicale e culturale; sviluppare la creatività e l'immaginazione; educare al piacere dell'ascolto e all'autonomia di pensiero; sollecitare l'abitudine alla lettura per ampliare i saperi; fornire le competenze necessarie per realizzare un rapporto attivo, creativo e costruttivo con il libro; stimolare dalla lettura la produzione linguistica; scoprire il linguaggio visivo e creare materiali originali, sperimentando tecniche diverse (blog, cortometraggi ecc.) (Malafarina).

PC LAB: far acquisire un'adeguata autonomia operativa in ambito informatico, stimolare le capacità cognitive e ampliare l'operatività di ciascun alunno tramite lo strumento informatico, acquisire le competenze per assemblare correttamente ed in sicurezza un personal computer (Calabretta).

È interessante la scomposizione delle attività (1271 ore complessive), dei singoli moduli, per tipologia di modalità di insegnamento: 180 ore di accoglienza, 20 di counseling, 80 di esperienze presso artigiani, 35 di esperienze presso aziende, 80 di formazione in situazione, 411 di laboratori, 58 di realizzazione di un prodotto, 120 di incontri/seminari, 80 di manifestazioni, 50 di orientamento, 157 di studio assistito. Le attività di formazione in laboratorio (549 ore) sono il 43 per cento delle attività complessive, a cui forse possono essere in parte assimilate le esperienze presso gli artigiani e le aziende (il 13 per cento), complessivamente circa la metà delle ore attivate.

Risultanze dagli incontri di approfondimento

Il confronto conferma la presenza di alcune complesse *difficoltà oggettive* legate al contesto in cui opera la rete.

- La sostanziale assenza degli enti locali, in gran numero (la maggioranza) sciolti e poi commissariati, o per 'ndrangheta, o per dissesto finanziario, non consente la progettazione di interventi che facciano perno anche sulla presenza di altri attori, del settore assistenziale o delle politiche giovanili dei comuni.
- Molti allievi risiedono in altri comuni del territorio, anche piuttosto lontani, non necessariamente come numero effettivo di chilometri, ma sicuramente per la quantità di tempo necessario per percorrere questi chilometri con mezzi pubblici per frequentare la scuola. La pendolarità che fa perno sulle scuole secondarie di Soverato è infatti molto consistente (nel corso degli incontri di approfondimento si è appurato che supera il 50 per cento degli iscritti alle superiori) e poco supportata dal sistema dei trasporti pubblici. Al di là degli orari canonici di ingresso e uscita delle scuole, in molti casi sono del tutto assenti altre corse pomeridiane. L'assenza di corse dopo il termine ("normale") delle lezioni, non consente ai ragazzi pendolari la frequenza di percorsi pomeridiani. Risulta quindi molto difficile, se non impossibile, inserire i ragazzi in difficoltà in percorsi pomeridiani e risultano molto più "facili" i percorsi di approfondimento che si svolgono al mattino, così come le iniziative rivolte all'insieme degli allievi di un'intera classe. Nel corso della riprogettazione alcuni moduli inizialmente previsti per uno svolgimento pomeridiano sono stati quindi riproposti al mattino, in alcuni casi per gli stessi allievi, in altri rivolti a tutti gli allievi di una classe.

Alcune difficoltà sono invece più legate alle scelte progettuali della rete di Soverato:

- Alcuni percorsi sono risultati troppo lunghi (anche oltre 200 ore). Anche per le ragioni legate ai ritardi nell'avvio generale di F3, la concentrazione temporale delle attività ha imposto in alcuni casi una frequenza di due ore per tre pomeriggi a settimana. Inoltre, inizialmente, il progetto prevedeva che gli allievi target frequentassero l'intera sequenza dei moduli. Soprattutto per chi è pendolare, ma spesso anche per chi già nella frequenza dei corsi "normali" evidenzia difficoltà e fatiche, la disponibilità di tutto questo tempo al pomeriggio, è risultata troppo onerosa.
- Alcuni percorsi sono risultati composti da una sequenza molto spezzettata di moduli che peraltro, anche perché gestiti da docenti diversi, non sempre sono riusciti a rendere evidente la loro sequenzialità. Singoli moduli della durata di 20 ore, condotti da molti insegnanti diversi rendono inoltre difficile la continuità della presa in carico: una scelta marcata talvolta più da ragioni interne ai collegi docenti, per gestire con "maggiore tranquillità di relazioni" il progetto all'interno della scuola, che non dal centramento sulle complesse esigenze dei ragazzi più difficili. Per i partecipanti è quindi stato difficile percepire la continuità della presa in carico. Anche per quanto riguarda il consolidamento di nuovi apprendimenti e/o di nuove sicurezze, moduli così brevi in molti casi non consentono l'acquisizione di competenze significative, spendibili successivamente (o in parallelo) nel percorso scolastico.
- In parte la frammentazione del percorso e la sua scarsa spendibilità nel rafforzamento motivazionale ma soprattutto curriculare dell'allievo è dipesa da come è stata predisposta l'accoglienza. In alcuni casi il tutor dell'accoglienza è stato in grado di creare sinergia con e tra i diversi docenti dei moduli del percorso, sia interni che esterni alle scuole, realizzando un clima di collaborazione, disponibilità e sostegno reciproco che ha avuto una ricaduta estremamente positiva sui comportamenti relazionali e cognitivi dei ragazzi. Particolarmente positive le situazioni in cui i tutor docenti della scuola si sono dimostrati disponibili a interventi effettuati al mattino con il coinvolgimento delle classi

intere, per facilitare la relazione comunicativa e lo scambio di esperienze didattiche. In altri casi, invece, il tutor non è stato individuato tra i docenti della rete che avevano preso parte alle prime riunioni, all'ideazione e alla stesura del progetto, ma "attraverso una selezione interna tra i docenti della scuola che non ha tenuto conto di quanto importante fosse l'aver ben compreso la finalità e la particolarità/specificità didattico/metodologica del progetto. In questi casi i singoli moduli sono stati portati avanti come segmenti separati l'uno dall'altro e gli allievi stessi non sono stati messi in condizione di percepire l'unitarietà del percorso".

- Le attività svolte al mattino, come quelle tipiche dello studio assistito, hanno subito i vincoli delle rigidità degli orari scolastici. L'affidamento di queste attività a insegnanti che le potessero svolgere nelle loro "ore libere", ha talvolta reso casuale l'accoppiamento allievo/insegnante. Anche qui la continuità è stata difficile, per così dire casuale, così come la scelta se procedere con approfondimenti assegnati a insegnanti già impegnati nella stessa classe o con insegnanti di altre classi. Una modalità operativa che ha fatto venire meno la possibilità di interagire in modo forte con gli insegnanti curriculari principali, di matematica o di italiano.
- Le relazioni con la scuola media, la cosiddetta verticalità, hanno visto soprattutto la partecipazione di alunni delle classi terze ad alcuni laboratori nelle scuole superiori (nel solo Malafarina), un rafforzamento della propensione alla prosecuzione degli studi nella superiore e anche un orientamento "mirato" alla scuola capofila.
- La partecipazione delle associazioni (Legambiente, Libera, Officina teatro e Sert) alla rete appare più episodica che sostanziale. Sono stati affidati loro alcuni moduli, non un intero percorso. Soprattutto Sert e Officina teatro sono apparsi interessati più a introdurre nella scuola la loro mission specifica, lo sportello d'ascolto il Sert, i laboratori teatrali e la partecipazione alla stagione del teatro Officina teatrale. Ma anche la partecipazione di Legambiente e di Libera sono parse più centrate sul ricorso ai loro saperi specialistici (ambiente e legalità), e meno sul loro diretto centramento in relazione alla finalità specifica del progetto F3: la lotta alla dispersione scolastica, che pure è una

delle identità fondanti di ambedue le associazioni, anche al di là dei temi specifici di approfondimento per cui esse sono state coinvolte.

Il consulente tecnico del progetto nel corso dell'approfondimento ha spiegato che “il progetto è partito avendo come target i ragazzi a rischio drop-out, ma poi si è rivolto a tutta la scuola”. Anche nella riflessione sul prototipo si è affermato che “nel target *allievi con basse competenze*, si è pensato di inserire anche allievi *cosiddetti più bravi*”. Si è in corso d'opera, “prospettata la necessità di rendere più eterogeneo il target, in quanto è emersa fin da subito la difficoltà a mettere insieme ragazzi demotivati senza affiancarli a compagni di classe che, pur non rientrando nel target, avrebbero però potuto svolgere un ruolo fondamentale di stimolazione, di aiuto nella concreta operatività, una funzione di tutoring, mediante attività di peer education.”

I percorsi sono stati inizialmente avviati come rivolti ai ragazzi in difficoltà e a maggiore rischio dispersione, ma poco per volta sarebbero rimasti (o sostituiti) come partecipanti soprattutto i più bravi, oppure sarebbe emersa la scelta di rivolgersi all'intera classe, non sempre come scelta strategica, ma come scelta forzata dalla scomparsa dei soggetti più a rischio dai percorsi pomeridiani. Uno scivolamento graduale dal target obiettivo del progetto F3 verso un rafforzamento più generale dell'offerta formativa delle scuole nel loro complesso: soprattutto tenendo conto delle difficoltà territoriali, si tratta di un rafforzamento comunque importante dal punto di vista della capacità delle scuole di rendere più accattivante la loro offerta, meno rilevante per gli allievi che inizialmente erano stati presi in carico.

Proposte

Interessanti le proposte emerse nel corso degli incontri di approfondimento.

- L'accoglienza è stata spesso un'eccellenza che ha permesso di “tirar fuori cose non note degli allievi”. Essa va rafforzata e resa parte importante nell'insieme dei moduli del percorso, più in generale va allargata alle classi considerate nel loro complesso (magari le prime e le terze), sarebbe rilevante divenisse un patrimonio “normale” dell'offerta della scuola e in ogni caso “spalmata” sull'intero percorso.
- Alcune classi prime, ad esempio quelle del professionale elettrico elettronico, da poco trasformate in tecnico, fanno registrare il 40 per cento di bocciati: tutta la classe sarebbe da considerare a rischio. Il progetto dovrebbe *lavorare su tutte queste prime* che, in sé, nel loro complesso sono a rischio dispersione, magari un progetto rivolto a tutte le classi prime delle superiori.
- Percorsi di 200 ore sono troppo lunghi: bisognerebbe lavorare su percorsi più brevi (50/60 ore) suddivisi in moduli più consistenti (non più di due) che consentano agli esperti e ai tutor di prendere in carico gli allievi, di approfondire di più i singoli temi, nonché i costruire ponti con la programmazione curriculare della scuola del mattino. (“Il Ministero ci deve aiutare, sia diminuendo le durate dei percorsi, sia ponendo dei tetti alla docenza degli insegnanti interni e definendo caratteristiche altre da utilizzare nei bandi...”). Il tema è:
 - consentire sia all'esperto, sia al tutor la presa in carico del ragazzo;
 - permettere un approfondimento “sensato” apprezzabile anche dall'insegnante del mattino, strutturando il percorso di approfondimento in modo più legato alle esigenze dell'apprendimento curriculare dell'allievo;
 - permettere che ci siano alcuni allievi bravi traino dei più difficili.
 - lo studio assistito (nelle classi del mattino) dovrebbe diffondersi di più,

- consentire una presenza delle associazioni esterne centrata anche in relazione all'obiettivo finale del successo scolastico di alcuni allievi più difficili.

9.6. Progetto «So dunque sono». Rete di Napoli

di Valeria Lucatello

STRUTTURAZIONE E FUNZIONALITÀ DELLA RETE

La rete territoriale è composta da tre istituzioni scolastiche ; Istituto Comprensivo Adelaide Ristori, Istituto Comprensivo Campo del Moricino e Istituto Statale di Istruzione Superiore Elena di Savoia e prevede la collaborazione interistituzionale con il Comune di Napoli. I soggetti partner, come previsto nell'accordo di rete sono 6 (Associazione Quartieri Spagnoli ONLUS, Bottega della Comunicazione e della Didattica, Mus-e Napoli, Società Cooperativa Sociale “L’Uomo e il legno”, Consorzio Borgo Orefici, Fly Up Scarl). La modalità di funzionamento della rete appare di tipo radiocentrica: il ruolo della scuola capofila è stato trainante senza impedire una circolarità fra tutti i nodi della rete, che ha funzionato efficacemente soprattutto per quanto riguarda la quantità e qualità delle interazioni. La relazione con i soggetti partner è considerata molto arricchente dalle istituzioni scolastiche della rete, soprattutto sotto il profilo delle attività. Le diversità sono considerate arricchenti anche se richiedono una maggiore quantità di energia per il coordinamento delle attività. Si sottolinea la necessità di affiancare al lavoro di rete una figura tutoriale in grado di guidare verso una valutazione condivisa sull’efficacia delle azioni messe in campo e di suggerire aggiustamenti e cambiamenti al fine di dare continuità nel tempo alle attività della rete. In particolare La scuola Ristori è apparsa nel territorio di forcella come un baluardo di legalità, come la presenza dello stato all’interno di un territorio difficile, e la naturale affezione da parte delle famiglie alla scuola e stata costruita in anni di attività e supporto a bambini, ragazzi e genitori.

STRUTTURA PROGETTUALE

L'idea progettuale è stata anticipata da un'analisi statistica interessante della popolazione (numerosità, livelli di istruzione, stato occupazionale ecc) e delle singole scuole coinvolte nel progetto e con riferimento agli indicatori individuati dalle linee guida e riferiti in particolare alla dispersione scolastica negli snodi formativi; una condizione che favorisce la replicabilità risulta essere che le scuole possiedano un'esperienza pluriennale nella progettazione e negli interventi educativa e che sappiano inserire il progetto in un'ottica di continuità con il lavoro ordinario della scuole e la normale progettazione didattica.

E stata fornita poi una definizione di dispersione scolastica (fenomeno complesso e multifattoriale, non riconducibile a semplici dinamiche del tipo causa-effetto) sulla base della quale è stato costruito l'impianto progettuale. Gli obiettivi del progetto sono eterogenei, e rispecchiano tutti l'idea di dispersione come fenomeno multifattoriale ovvero agisce sulle cause esogene ed endogene.

L'impostazione al contrasto e al fallimento formativo si è basata sul rafforzamento dell'autostima ed autoefficacia dello studente attraverso un'offerta formativa capace di offrire esperienze e momenti di riflessione su di se, sulle proprie aspirazioni e le proprie capacità; gli allievi sono stati accompagnati nella cura delle relazioni interpersonali e nella riorganizzazione dei saperi e delle competenze.

In particolare il progetto ha puntato su **due elementi principali**.

1. **La centralità delle azioni mirate ai momenti di transizione nella vita scolastica** (dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria, dalla secondaria di primo grado a quella di secondo grado) e alle classi di passaggio. Lavorare sui momenti di snodo ha una doppia valenza strategica: come supporto e accompagnamento dell'alunno nei momenti di passaggio e cambiamento sia rispetto alla scelta da fare sia rispetto all'accoglienza all'interno del nuovo contesto organizzativo; e come confronto e scambio tra docenti di

ordini di scuole differenti , innescando positivi meccanismi e favorendo la verticalità del curriculum e la continuità nell'azione educativa. Il progetto ha investito molto sul rafforzamento della continuità verticale, dedicando a questo obiettivo due percorsi, uno dedicato al rafforzamento delle competenze nella scuola dell'infanzia e l'altro dedicato alla transizione dalla scuola secondaria di I grado a quella di II grado. Il primo ha consentito il rafforzamento della dimensione spaziale nei futuri alunni della scuola primaria, al fine di consentire l'acquisizione della padronanza dello spazio grafico (scrittura), il secondo è un'azione di orientamento, basata sull'introduzione graduale degli studenti negli ambienti, nelle relazioni e nei metodi disciplinari della scuola futura (linguaggio multimediale) al fine dell'innalzamento della *literacy*. Per esplicitare un esempio di percorso basato su quanto detto si allega una scheda relativa al percorso prodotta dal Ristori.

Il Percorso “L'anno che verrà

F3 Ristori

OBIETTIVI:

L'anno che verrà, per un ragazzo/a di terza media si presenta come il territorio atteso di un passaggio a un'età più adulta e, insieme, come uno spazio sconosciuto.

Spesso non c'è un'accoglienza – alle superiori – adeguata a questo passaggio: si piomba troppo velocemente nel disciplinare (in tutti i sensi); spesso non c'è un accompagnamento adeguato al salto, alle scuole medie, viste come troppo “protettive” dalle superiori.

L'obiettivo principale è attrezzare le scuole a questo compito di accompagnamento.

Questo è lo spazio dell'accoglienza.

Attrezzare non significa ridurre il problema a una migliore formazione relazionale, pure importante; significa inventare spazi e tempi dedicati a un'accoglienza non episodica e liminare, longitudinale, come sostegno alla crescita e all'apprendimento di relazioni, contenuti, forme didattiche nuove.

TEORIE DI RIFERIMENTO:

Alla base c'è la concezione del passaggio alle superiori come un vero e proprio rito di passaggio (Van Gennep). Il che significa strutturare l'esperienza come un rito (Fabietti, Enciclopedia Einaudi; G. Pietropolli Charmet, M. Aime, *La fatica di diventare grandi. La scomparsa dei riti di passaggio*; G. Pietropolli Charmet, *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*).

Un rito di passaggio verso una prima fase dell'adulthood è tale se così viene costruito e percepito in primis dalle comunità adulte, scuola e famiglia soprattutto, ma dalla comunità educante tutta. Sono gli adulti che devono reimparare a testimoniare la funzione del padre (Recalcati, *Cosa resta del padre*).

TEMPI E MODALITÀ DELLE AZIONI:

I tempi previsti riguardano una fase di accavallamento tra la fine delle scuole medie e l'inizio delle superiori. In questo periodo è prevista una "familiarizzazione" dei ragazzi e delle ragazze con il loro nuovo mondo: ambienti, adulti, compagni, regole, discipline, organizzazione complessiva della scuola. Ma la familiarizzazione riguarda anche gli adulti: conoscendo, in una rete relazionale "lasca", i loro nuovi allievi, nell'interesse delle loro persone; degli adulti docenti tra di loro, costruendo un ponte tra livelli di scuola spesso separati e reciprocamente incompresi. La modalità principale riguarda infatti l'accompagnamento capovolto: i docenti delle superiori accolgono i ragazzi ancora in III media; i docenti delle medie ri-accolgono gli allievi ormai alle superiori.

DATI DI RIFERIMENTO PER LE FASI DIAGNOSTICHE E VALUTATIVE:

Il primo dato è la partecipazione alle attività del percorso, soprattutto nella fase di presenza alle superiori. Si assume come soglia la percentuale del 25% di assenze, soglia dell'ammissibilità allo scrutinio. Altro dato è quello che riguarda i comportamenti, ossia la capacità di partecipazione e rispetto delle regole, con la riduzione di note e altri provvedimenti che riguardino la "condotta". Infine: la cura del portfolio. Diagnosi e valutazione non devono ricadere solo sui ragazzi e le ragazze, ma anche sul "sistema" e la sua capacità di autocorrezione rispetto all'obiettivo dell'accoglienza.

2. **La formazione dei docenti** come momento di aggiornamento professionale attraverso percorsi incentrati sul loro protagonismo in qualità di professionisti capaci di riflettere su di sé e sul proprio lavoro insieme ad altri colleghi, guidati da figure esperte in grado di indirizzare senza imporre partendo dai problemi quotidiani e reali e riflettendo sulle possibili strategie messe in campo per affrontarli. Nonostante infatti una possibile iniziale fase di diffidenza i gruppi hanno riportato una sensazione di condivisione e redistribuzione delle responsabilità per cui il problema dell'alunno che esprime difficoltà non appare più come "mio" o "tuo" ma come "nostro", inteso cioè come comunità educante. La scuola richiede sempre più docenti e operatori preparati e capaci di gestire l'accoglienza e l'accompagnamento degli alunni verso scelte formative, quindi introdurre nella formazione temi quali pratiche di accoglienza e orientamento alla scelta, analisi degli aspetti traumatici nel passaggio dalla scuola di primo a quella di secondo grado risulta particolarmente utile soprattutto all'interno di gruppi misti di docenti proprio per lavorare sui delicati momenti di snodo che sappiamo essere momenti di rischiosa e possibile dispersione. Per esplicitare questo secondo punto si allega una scheda prodotta dal Ristori sul un modulo formativo per docenti.

Il modulo formativo per i docenti

F3 Ristori

OBIETTIVI:

La scelta di andare in direzione della costruzione di setting adatti allo sviluppo di una nuova professionalità e di innovazioni organizzative (il professionista riflessivo) ha reso “naturale” la scelta di inserire in questo percorso strategico per tutto il progetto (una verticalità) un modulo di formazione. Lo scopo ultimo del progetto, infatti, in linea con le Linee guida, è di innovare la struttura organizzativa delle scuole e della loro rete, favorendo un arricchimento dello statuto professionale del docente e della istituzione stessa.

IMPOSTAZIONE DI FONDO:

L'impostazione di fondo è il rifiuto dei metodi “trasmissivi” e frontali, per costruire un setting del “professionista riflessivo”. La formazione intende guidare l'insegnante a riflettere sulle azioni con osservazioni partecipate. L'esperto, attraverso la restituzione, riporta l'esperienza locale a contesti di riferimento più generali, con proposta di chiavi di lettura, strumenti e ipotesi di azione più complessi. La formazione segue in parallelo il percorso lungo tutta la sua durata, coprendo due segmenti di anni scolastici successivi.

CONTENUTI:

I contenuti sono selezionati a partire dalle riflessioni dei docenti: cos'è un rito? Cosa significa accogliere longitudinalmente? L'adolescenza come età di sofferenza; centralità della persona che apprende; emotivo/cognitivo; saperi informali; adulto significativo; portfolio; i setting per l'accoglienza.

PARTECIPANTI e FORMATORI:

Sono stati privilegiati i docenti che avrebbero avuto in carico i ragazzi del Percorso o, in subordine, che avrebbero avuto in carico gli allievi delle III medie e del I° anno delle superiori. La percentuale di docenti coinvolti sul totale dei consigli di classe è vicina al 10%. I formatori sono stati scelti all'interno di partner del Progetto, individuando figure con curriculum congruo al compito e congruo con la metodologia formativa scelta.

RISULTATI:

L'utilità percepita è stata molto alta. Punti di forza: la messa a punto di una modalità di formazione basata sulla partecipazione attiva dei docenti; la creazione di una comunità di pratiche; la sperimentazione di un diario di bordo della comunità di pratiche come strumento ormai acquisito. Punti di criticità: il tempo a disposizione troppo breve ha impedito di realizzare il seminario finale in cui i docenti formati diventavano a loro volta formatori per la disseminazione interna; sostegno non ancora adeguato da parte dei dirigenti.

La parola delle mamme

Il Coinvolgimento famiglie è avvenuto soprattutto attraverso i moduli di accoglienza, che hanno previsto alcuni incontri iniziali con i genitori degli alunni selezionati per i diversi percorsi. La rete ha scelto di non dedicare attività specifiche alla relazione scuola-famiglia o al sostegno della genitorialità, perché le istituzioni scolastiche che la compongono percepiscono di poter contare su buoni livelli di presenza dei genitori nella vita scolastica e su buone relazioni reciproche costruite in anni di collaborazione.

Di seguito vengono riportati alcuni estratti del focus group avuto con alcune mamme per meglio sottolineare l'importanza di stabilire un clima collaborativo tra scuola e famiglia nel percorso educativo dei bambini e dei ragazzi.

Com'è il rapporto tra scuola e famiglie?

Mamma uno: io ho due figli in questa scuola(ristori), per me funziona ,funziona molto bene, offre moltissime attività che le altre scuole non hanno; infatti quando parli con altre persone che non sono del quartiere si meravigliano, i ragazzi possono avere la possibilità di avere delle cose che in altri quartieri non esiste, i miei figli partecipano al torneo di basket, come mio figlio e sua figlia fanno parte del torneo maschile e femminile. Io faccio parte del progetto teatrale con l'associazione Femminile Plurale.

Mamma 2: Si io mi aggiungo a quanto detto da A., effettivamente è così, io sono in un altro progetto alla Gabelli, e vi posso assicurare che questo è un paradiso dentro il contesto che sta, che la Gabelli ha una situazione socio economica un po' particolare. Qua si presenta un'attività molto ben preparata, progetti che sono molto attraenti, ai ragazzi a famiglie con ragazzi con problemi e che ti aiutano, penso che veramente con una situazione così di paradiso, isola in un contesto particolare, è una scuola presente.

Mamma 1: noi veniamo chiamati a casa, sui telefonini, veniamo aggiornati di tutto, io ad esempio, avevo mio figlio maschio che frequentava la 3° media, i primi anni mio figlio, la scuola se ne accorta che mio figlio, gioca la bolletta delle squadre, si riunivano 4-5 ragazzini andavano a fare questo gioco delle squadre: la scuola ha sollevato il problema di dire, signora ma signora ve ne siete accorta, perché non si fa, mi hanno richiamato, io ho fatto una bellissima figura, una bellissima figura tuttavia loro se ne sono accorti.

Avete notato dei cambiamenti nei vostri figli durante la partecipazione alle attività previste dall'F3?

Mamma 2: Mio figlio D., prima non voleva mai andare a scuola, poi piano piano partecipando al progetto, si è interessato, e poiché a D. lo conoscono tutti, tutti sanno che poi veniva a scuola con piacere, perché c'era il progetto.

Mamma1 : mia figlia ha partecipato all'orafo

Mamma2 : mio figlio doveva andare a calcetto e a volte non n voleva andare perché voleva venire qui a partecipare al PON, quindi ha rifiutato ciò che era la sua passione, mi diceva no mamma voglio stare qua perché mi fanno cucinare. A volte adesso quando faccio qualcosa in cucina, mi dice mamma posso fare qualcosa, posso battere le uova.

Mamma 3: anche mia figlia ha imparato a cucinare.

Mamma 4 : mi raccontava le cose, una ricetta, il lavoro a computer, le gite dove andavano.

Mamma 3: Che se il giorno dopo i docenti fossero u po' più clementi sarebbe meglio!

Mamma2: il giorno dopo sono stanchi non hanno voglia di fare compiti, sono stanchi, se non ci fossero compiti sarebbe un aiuto anche per noi mamme.

Mamma1: sarebbe un aiuto se li potessero anticipare a scuola, poiché in inverno, fa notte prima e ritrovarsi sto ragazzino alle sette e mezza con i compiti da fare, e non la finiamo più. O dobbiamo cenare o dobbiamo fare i compiti, secondo me nella famiglia succede una confusione,

Mamma3: però qualcuno per evitare questo faceva fare un po' di questo (compiti) e un po' di attività,

Mamma2: questi progetti sono importanti e anche i progetti per i genitori, io 4 anni fa ho partecipato ed è stato una cosa bella, 20 mamme una psicologa, e una sociologa, e un parlare tra 20 mamme che non si conoscono; a volte ti conosci e non affronti, non racconti nulla. Poi con queste mamme che non conosci parlavamo dei nostri problemi,

Come si fa a coinvolgere anche le famiglie meno interessate?

Mamma1: queste mamme a priori scartano questi progetti, non interessa. A me personalmente è capitato di incontrare un bambino a rischio con la mamma, e io cercai di spiegargli, perché non vai pure tu, ti iscrivi, fai tante cose, in fondo so sempre bambini, e poi il passa parola è importante. Una come me che non si fa i fatti suoi, e ti dice prova, devi provare.

Mamma3: E' vero che nella scuola c'è di tutto, ma io non posso parlare, c'è qualcuna che si può sentire offesa o un po' offesa, perché il figlio è stato richiamato ,

Mamma1: E' anche questione d'ignoranza,

Le mamme tutte : e qui c'è molta ignoranza,

Mamma1: non tutti capiscono che un consiglio, la prendono come un attacco e vanno in difesa ed hai l'effetto contrario, ed è un po' soggettivo come si vive la cosa, c'è gente che non capisce proprio.

Le parole degli alunni

Il target di alunni coinvolti nel progetto riguarda soprattutto una fascia che manifesta disaffezione per la scuola in quanto questa rete non ha un forte tasso di dispersione vera e propria. Il target prioritario, selezionato sulla base di un confronto con i docenti del consiglio di classe, è costituito da:

Allievi in possesso di basso livelli di competenze

Allievi bisognosi di orientamento nella fase di transizione tra il I e II ciclo

Allievi a rischio di abbandono del percorso scolastico e formativo

L'intervento nei confronti di questi alunni è stato soprattutto di carattere preventivo, volto a rafforzare autostima e competenze di base in modo tale da attivare un processo di rimotivazione nei confronti della scuola ordinaria. Si riportano qui di seguito alcuni estratti dal focus group avuto con gli alunni per meglio mettere in evidenza gli aspetti che maggiormente i bambini e i ragazzi hanno percepito come efficaci e forieri di cambiamento.

Cosa vi è piaciuto di più del progetto?

Abbiamo partecipato al 'CHILDREN SPACES', tutti i pomeriggi dopo la scuola, dal lunedì al venerdì per tre ore.

2: E' stata divertente e utile, specialmente quando siamo usciti, come a Castel dell'Ovo, nel ristorante con le ricette, nell'oreficeria, poi potevamo fare i compiti per casa,

4: giocavamo tutti insieme e c'erano tanti di noi, non era per nulla pesante.

5: ci facevano anche giocare per questo ci divertivamo, e poi stavamo tutti insieme,

1: a volte gruppi grandi a volte piccoli, dipendeva dalle volte

Le attività che avete fatto al pomeriggio vi sono servite a qualcosa il mattino in classe?

TUTTI: tutto ci è stato utilissimo al mattino per fare i compiti.

1: mi ha insegnato a fare le tabelline, addizioni e sottrazioni, tutto.

4: io storia e geografia, perché ho imparato a ripetere,

6: a me italiano perché non sapevo i verbi, ho ripetuto e scrivendo un sacco di volte.

1: abbiamo imparato a stare insieme e a non litigare, a parlare e a socializzare.

Tutti :ci sentiamo cambiati.

8: Abbiamo raccontato alle maestre e ai nostri compagni le cose che facevamo

Che differenza c'è tra gli insegnanti del mattino e quelli che vi hanno seguito il pomeriggio?

1: che la maestra la mattina te lo spiega, anche due volte, ma poi te lo fa fare da solo, invece il pomeriggio te lo spiega tante volte e lo fa con te,

6: ti sta vicino, ti incoraggia.

3: le maestre della mattina spiegano bene ma hanno poche ore, invece le altre hanno due / tre ore e c'è più tempo.

4: poi c'è un'altra cosa che la mattina ci sono una maestra, al pomeriggio ci sono 4 maestre, per 20 bambini.

3: i docenti sono stati molto bravi, noi li facevamo arrabbiare, a volte, quando litigavamo, quando alzavamo troppo la voce,

1: i maestri del progetto sono stati disponibili a spiegare di più, hanno molta pazienza.

Cosa diresti a un amichetto che vuole partecipare al progetto?

1: io gli direi fatelo perché vi divertite, perché imparate e perché non è noioso.

3: metteteci attenzione. Buona volontà.

4: conoscete nuovi amici, le maestre sono brave

2. fate le gite,

4: non avevamo mai visto 'Catel dell'Ovo', la mostra dei fumetti

Gli insegnanti del mattino vi chiedevano cosa avevate fatto nelle attività il pomeriggio?

(Alunni medie)

6: la mattina i professori ci chiedevano che avete fatto chi c'era, Perché a volte non andavamo al mattino ma poi al progetto andavamo.

8: non andavamo per dormire, lo facevamo anche prima, io facevo tante assenze a scuola, in una settimana tre giorni no e due andavo a scuola. Poi con il progetto andavo a scuola con piacere, e poi mi scoccio di tornare a casa.

10: io dormivo fino a mezzogiorno, poi mi svegliavo e il pomeriggio andavo al progetto, poi andavo di più al mattino,

9: io andavo a scuola e poi se volevo andavo al progetto.

Siete cambiati in qualcosa?

10: Io mi sono sentito più partecipe, più sveglio.

9: meno timido, parlo di più sto insieme agli altri.

7: anche io parlo di più con i miei amici.

6: io non sono cambiata, mi sento però migliorata, ho avuto delle soddisfazioni, sia per i voti, il comportamento, prima io rispondevo sempre, e male, ora ci penso. Io sono così di carattere, poi venendo al progetto ho capito che mi dovevo migliorare e parlare, a comportarmi. E mi piaccio un po' di più.

Lo consiglieresti a un amico? Cosa gli diresti?

Tutti: vai perché ti rimane qualcosa e ti diverti, ti dicono dove sbagli dove fai l'errore e ti rimangono le cose, è utile e si può fare. E per svegliarsi ti metti la sveglia.

Alcune criticità

1) La scuola esprime a fronte dell'esperienza fatta la necessità di poter organizzare incontri formalmente riconosciuti oltre che all'interno del gruppo direttivo, tra operatori e di raccordo con il consiglio di classe al fine di poter co-progettare le attività inserendole il più possibile nella programmazione ordinaria e documentare meglio l'andamento dei ragazzi e i risultati conseguiti.

2) E' necessario un lavoro specifico con alunni più fragili e demotivati che necessitano spesso di un'attenzione individualizzata e di un contesto di apprendimento flessibile; questi alunni infatti necessitano di setting personalizzati prima di poter essere inseriti all'interno di un gruppo o comunque da alternare a momenti di gruppo, altrimenti il rischio è quello da un lato di bloccare l'andamento del gruppo e dall'altro di non riuscire a rafforzare l'autostima e sviluppare consapevolezza nel ragazzo.

3) E' necessario poter lavorare su tempi più dilatati per la realizzare al meglio le attività e non sovraccaricare di ore in alcuni momenti dell'anno scolastico studenti già disaffezionati alla scuola.

La distribuzione oraria dei percorsi e la non eccessiva frammentarietà dei moduli risultano infatti un elemento fondamentale per la riuscita del percorso.

9.7. Progetto «La scuola che vogliamo» – Rete di Napoli

di Valeria Lucatello

STRUTTURAZIONE E FUNZIONALITÀ DELLA RETE

La rete risulta composta da tre scuole, il Liceo “G. Mazzini”, scuola capofila e la SMS "A. Belvedere" situate nel quartiere Vomero ed il 5 C.D. "E. Montale" di Scampia, dai Partner istituzionali: Comune di Napoli, V ed VIII Municipalità, dalle Associazioni Sportive “Aquila Nuoto”, Universal Center e centro Sportivo “Maddaloni”, dall’associazione “Legambiente – Circolo La Gru”, dalla Cooperativa Sociale “Luomoeilegno” dall’associazione Capone Bungtbangt”. Il ruolo di coordinamento è stato svolto dalla scuola capofila e dalle figure apicali. Il clima collaborativo che si è instaurato tra facilitatore, valutatore e tutti gli operatori del progetto (esperti e tutor) ha facilitato la comunicazione e l’interscambio di proposte, prodotti ed esperienze, nonché la condivisione di problematiche. La partecipazione degli enti istituzionali è stata più efficace in fase di avvio e di chiusura del progetto ,più complesso un reale e fattivo coinvolgimento dell’ente locale in itinere. Le collaborazioni con associazioni territoriali e in parte, con gli enti pubblici sono state sicuramente efficaci in quanto basate su condivisione di obiettivi, arricchimento di saperi, di nuovi punti di vista.

STRUTTURA PROGETTUALE

L’idea progettuale di questa rete interpreta l’insuccesso scolastico come un problema legato alle relazioni (rapporto scuola–famiglia, relazionalità scuola-alunno-famiglia, relazionalità scuola-alunno, relazionalità tra i diversi gradi di scolarità), in tal senso l’approccio di questa rete considera la dispersione non come un problema dell’alunno e della sua famiglia ma come un problema di cui deve farsi carico il sistema scolastico sempre collegato al territorio, superando un approccio esclusivamente

cognitivo. Va sottolineato inoltre la presenza nel prototipo di una bibliografia ragionata ampia e coerente che offre uno sfondo di senso per la realizzazione delle azioni progettuali.

L'idea progettuale centrale è stata quella di creare una scuola che piace ai ragazzi dove si possano esprimere e sentire accolti lanciando una sfida che ha tentato di mettere in relazione due territori profondamente diversi di Napoli, scuole del Vomero con una scuola di Scampia per verificare se da questo incontro potesse scaturire una nuova modalità di lotta alla dispersione.

L'idea che la scuola deve fornire strumenti critici per consentire ai ragazzi di sapersi muovere all'interno del territorio di appartenenza e saper riconoscere le differenze e le similarità che esistono tra realtà territoriali diverse, quali sono il quartiere del Vomero e di Scampia; per questo la rete ha ideato una serie di attività in cui i ragazzi sono portati fuori dalla scuola grazie anche alla collaborazione dell'ente locale soprattutto per quanto riguarda la disponibilità a fornire le autorizzazioni necessarie a compiere attività educative e didattiche in alcuni luoghi della città.

Si è tentato di progettare modi diversi di fare scuole attivando una co-partecipazione tra bambini e ragazzi che li vedesse coinvolti in attività realmente collegate al territorio con l'obiettivo di vivere esperienze positive dal punto di vista educativo relazionale e regolativo.

Questo progetto non senza difficoltà ha progettato percorsi che aprissero realmente la scuola al territorio cercando, una fattiva collaborazione con l'ente locale e sfruttando al massimo le competenze degli esperti provenienti dalle associazioni per creare quel valore aggiunto e quell'innovazione necessaria ad attivare motivazione e partecipazione negli allievi.

Percorsi realizzati

Uno dei punti di forza di questa rete è quello di aver scelto di realizzare pochi percorsi molto approfonditi e articolati al loro interno, questo ha consentito di utilizzare le risorse sulla base di un'idea unitaria e con l'intento di portare i ragazzi partecipanti alla realizzazione di un prodotto finale (orto, spettacolo itinerante ed esibizione sportiva) da presentare alla comunità, in particolare sono stati realizzati i seguenti percorsi:²⁴

1) Il percorso atleticamente ha “cercato di valorizzare l'importanza dell'attività fisica e motoria per scoprire se stessi, gli altri e l'ambiente, in una didattica che inglobi tutte le componenti, secondo una visione olistica. L'idea progettuale nasce da una consolidata sperimentazione, che ha visto utilizzare nel corso degli anni un continuo ampliamento delle conoscenze relative agli aspetti motori più innovativi presenti anche sui territori dove le scuole operano; da qui la collaborazione con le Associazioni sportive inserite nella rete, che operano nei quartieri di Scampia e del Vomero: (...)

Il nuoto, lo judo e il karate sono diventati momenti di socializzazione e di espansione della propria personalità, in cui si è reso possibile ampliare gli orizzonti della palestra e mettere in pratica le abilità apprese, attraverso un cammino di consapevolezza in cui lo sport insegna a comprendere i limiti e le capacità di ciascun allievo, anche in funzione di un orientamento futuro.

L'attività sportiva rappresenta uno dei mezzi più efficaci per la formazione globale della personalità degli allievi; essa, in tutte le sue manifestazioni (gioco sport, attività pre-sportiva, attività sportiva), favorisce e sviluppa processi di socializzazione, valutazione e autovalutazione.

2) Il percorso insceniamo è stato articolato in quattro moduli, tre afferenti ad ognuno dei tre istituti scolastici coinvolti nella rete, uno comune alle tre scuole. Il tema del lavoro è il passaggio dall'infanzia all'adolescenza, descritto attraverso uno spettacolo dal titolo “Viaggiando insieme”, fatto di teatro recitato, di musiche, balli e canti, con la realizzazione di piccoli elementi scenografici, attraverso l'educazione e l'utilizzo della voce e del corpo.

24 Tratto dall'opuscolo conclusivo fatto dalla rete e inserito in GPU

Il teatro ha rappresentato una preziosa opportunità formativa in grado di offrire agli alunni percorsi di crescita armonica e di prevenzione delle devianze grazie alle sue intrinseche possibilità di attivazione simbolica, emotiva, dinamico-relazionale, culturale ed interculturale.

Il teatro è stato un prezioso strumento pedagogico trasversale a tutte le discipline perché esso tende a rappresentare la realtà in tutti i suoi aspetti (poetico, narrativo, reale e fantastico...) e in tutti i suoi linguaggi (verbale, non verbale, mimico, gestuale, prossemico, prosodico, iconico, musicale, coreutico...).

In particolare nel percorso, finalizzato alla realizzazione della rappresentazione teatrale, nel modulo realizzato dai bambini della scuola primaria di Scampia, sotto la guida di esperti dell'Ass. "L'uomo e il legno", sono stati realizzati gli elementi scenografici, in quello realizzato dai ragazzi della scuola secondaria del primo ciclo sono stati costruiti gli strumenti musicali con materiali di riciclo e prodotte le musiche, mentre i ragazzi della secondaria del liceo Mazzini hanno elaborato e recitato i testi teatrali dello spettacolo".

Si sono realizzati momenti di elaborazione comune e di peer-education tra gli allievi dei vari ordini scolastici, elemento innovativo dell'intervento.(...)

3) Il Percorso "l'ambiente è la mia casa" è stato articolato in tre moduli paralleli, finalizzati all'individuazione di aree verdi abbandonate, una nelle Municipalità Vomero Arenella, una nel quartiere di Scampia, da destinare a un progetto di riqualifica, ma anche di realizzazione di orti urbani coltivati con tecniche di agricoltura biologica.

Nella fase iniziale di identificazione dell'area da riqualificare, è stata fondamentale la collaborazione con il Municipalità Vomero Arenella, dove è stata individuata l'area del Parco agricolo .Inoltre stato allestito un orto in cassoni presso il cortile della SMS Belvedere ,un'aiuola dei cinque continenti presso il cortile del 5° Circolo Didattico Montale.

Per la realizzazione del progetto ci si è avvalsi della collaborazione di esperti dell'Associazione di Legambiente, La Gru e dell'Uomo e il Legno, con sede a Scampia, dell'architetto ambientale e di un'esperta in temi ambientali.

Per i giovani in età scolare la realizzazione di orti urbani e la riqualificazione di aree verdi, hanno rappresentato occasioni di apprendimento di competenze inedite rispetto:

- alle pratiche di coltivazione sostenibile incentivando la coltivazione secondo i dettami dell'agricoltura biologica;
- alla riproduzione e moltiplicazione delle specie;
- alle pratiche di autoproduzione e di compostaggio;
- all'apprendimento del rispetto e la cura del proprio territorio e dei beni comuni;
- all'educazione ambientale e alimentare nelle scuole primaria e secondaria (apprendimento del ciclo di vita delle cose, dei materiali, educazione alle pratiche ambientali).

La cura dell'orto, infatti, risulta un'ottima occasione per un'educazione ad una corretta alimentazione e a stili di vita rispettosi delle dinamiche ambientali; i giovani d'oggi spesso, hanno un'idea industriale del cibo, e delle misconoscenze sui cicli naturali e le capacità autorigeneranti dei suoli agricoli.(...)"

Trasversalmente ai percorsi e ai moduli è stato sviluppato un modulo di 50 ore intitolato **“reporter per un anno”**, che ha coinvolto cinque classi di venti alunni dei tre ordini di scuola, accompagnati da un docente tutor e da un giornalista esperto nell'ambito della realizzazione audiovisiva.

All'interno di questo percorso nella prima fase gli allievi hanno imparato le regole di funzionamento e i linguaggi del medium audiovisivo e nella seconda hanno utilizzato tali competenze tecniche per documentare gli altri percorsi realizzati nell'ambito degli F3.

Numerosi sono i video prodotti e riportati in piattaforma. Tale attività risulta particolarmente utile in quanto permette ai ragazzi coinvolti di offrire alla rete una “sorta di servizio”. Tutto ciò si configura infatti come un'attività su un compito reale, legato a una committenza esplicita: i ragazzi producono infatti materiali ben confezionati che la rete può utilizzare per descrivere le proprie buone pratiche (negli incontri di rete, negli incontri con i genitori, nella presentazione ad altre scuole o all'ente locale).

L'attività documentale diventa qui non mero adempimento burocratico ma attività dotata di senso perché costruita come luogo di apprendimento per gli allievi.

Il lavoro nella sua fase intermedia ha previsto una forte collaborazione dei tutor e degli esperti con i colleghi di italiano del consiglio di classe , ad esempio per quanto riguarda la stesura delle tacce per le interviste.

Guardando il materiale video mandato dalla rete ci è sembrato che i ragazzi siano diventati da utenti passivi di un'istituzione a loro lontana a protagonisti attivi del loro percorso di apprendimento, diventando anche un fulcro di produzione culturale capace di interloquire con il territorio. Per la ricchezza delle sue implicazioni civili e didattiche si potrebbe immaginare di coinvolgere anche nei prossimi anni questi ragazzi già formati rendendoli una risorsa della rete al servizio delle scuole per documentare progetti realizzati.

L'Integrazione trasversale alle azioni

In fine alla luce dell'ampia documentazione prodotta pensiamo sia necessario sottolineare come il tema dell'integrazione attraverso tutto il progetto in maniera trasversale; in particolare gli ambiti nei quali ci è parso si sia riusciti a realizzare un processo di integrazione sono le seguenti.

- Riuscire a coinvolgere, seppur con alcune criticità, l'ente locale per rendere possibile la realizzazione di percorsi capaci di connettere realtà territoriali tra loro molto diverse.
- Riuscire a progettare le attività aggiuntive integrando le professionalità coinvolte.
- Tentare un'integrazione tra bambini e ragazzi di diverse età e provenienti da diversi territori.
- Tentare di integrare il più possibile le attività aggiuntive all'interno delle attività curricolari:

- ✓ utilizzando gli esperti in alcune lezioni curriculari anche con bambini che non partecipavano al progetto;
- ✓ facendo riportare ai corsisti dell'F3 in apposite lezioni in classe gli esiti dei loro percorsi raccontando le esperienze sul campo.
 - Utilizzare docenti con funzione di tutor in modo tale da coinvolgere in prima persona il docente anche se con un ruolo diverso nell'attività aggiuntiva e coinvolgere con maggiore facilità il consiglio di classe nella valutazione dei percorsi.
 - Realizzare un prodotto finale che ha sempre rappresentato l'esito di un percorso che ha unito spazi, luoghi, persone di diverse età e competenze.

Le parole dei bambini e dei ragazzi

A che vi è servito judo?

Ragazza: mi è piaciuto tutta la 'via della cedevolezza', una filosofia per capire che devi rispettare il tuo avversario, anche quando lo butti a terra ti devi comunque contenere e mantenere un contatto.

Ragazza: anche dell'altro anche nel momento finale e quindi c'è un rispetto o forma di rispetto.

Ragazza: lo judo è soltanto difesa, come diceva lui se qualcuno ti attacca tu sai come difenderti sempre, a differenza delle altre arti marziali, devi il nemico affrontare la sua forza farla scorrere dentro di te, le proiezioni servono a questo, lasciar passare la sua forza attraverso di te rivoltagliela contro.

Questa cosa , nella vita di tutti i giorni se uno ti faccia uno sgarbo, ti è capitato di applicarla questa filosofia?

Ragazza: Dal mio punto di vista sì, anche nelle piccole cose fanno lasciare che la cosa scorra avere delle diverse opinioni, piuttosto discutere, non lasciarsi andare.

Voi cosa mi dite del giornalismo, cos'avete fatto, vi è piaciuto, cosa vi è piaciuto di più?

Ragazza: Sì ci è piaciuto molto abbiamo fatto qualche intervista, abbiamo partecipato tutti per fare le interviste, noi siamo andati a Scampia abbiamo intervistato il proprietario della palestra, l'allenatore, e quest'anno siamo andati a via Scarlatti a intervistare le persone, il tema dell'intervista era San Valentino, cosa ne pensavano della festa,

Era la prima volta che andavate a SCAMPIA, che ne pensate?

Ragazza: No per me era la prima volta e penso che sia un quartiere normale, anche perché ci abitava mio padre.

Ragazza: per me si tratta di una chiusura mentale, andare è stato un arricchimento personale, ad essere sincera ...

Ragazza: io dico però la verità, all'inizio ne avevo un po' paura dopo che tutti ne parlano con violenza, dopo che tutti ne parlano e ne hanno sempre parlato male ti lasci condizionare. Però quando siamo andati mi è piaciuto.

Che impressione ti ha fatto?

Bimba: non lo so ... con tutte le scale , mi hanno fatto un brutto effetto, una tristezza, perché stanno così invece di essere felici

Bimbi: Forse sono proprio le vele che fanno un effetto più forte.

Docente: Scampia non è proprio come lo fanno vedere, ci sono persone come tutte le altre.

Bimbo: Molti dicono Scampia, Scampia potrebbe essere uguale al vomero, perché anche al Vomero però ci sono delle situazioni di pericolo.

Bimba: Forse stiamo anche peggio.

Bimbo: Dicono Scampia ma è dovunque. Accadono cose che non dovrebbero accadere anche nelle scuole.

Bimba: Forse a Scampia è pure meglio; qui il sabato vediamo degli antipatici che si danno le arie,

Bimbi: Si ci sono ragazzi antipatici che si comportano male, ce n'è uno che anche se non fa molto, gli altri si appoggiano e poi danno la colpa a lui.

Bimbo: Come per coprire le cose che accadono, come un telo per coprire quello che succede.

Bimbo: La scuola è come una piccola città, sei tu la che la devi tenere pulita se no sei tu che il giorno dopo stai nella sporcizia.

9.8. Progetto «Una rete contro la dispersione: missione possibile» – Rete di Napoli

di Amalia Caputo

Valutazione complessiva del progetto e sintesi

Obiettivo costituzione di una rete territoriale integrata (dall'infanzia alla superiore) in grado di superare i *gap* che il sistema scuola presenta nelle fasi interne ma soprattutto nella fase più delicata di rimotivazione e transizione al mondo del lavoro dei drop-out ed esterne alle realtà scolastiche.

Nello specifico sono state messe a punto:

- azioni per favorire l'integrazione degli alunni stranieri (ROM e cinesi);
- azioni di orientamento nelle fasi di passaggio da un livello di istruzione all'altro (orientamento congiunto);
- azioni di orientamento nelle fasi di transizione al mondo del lavoro (sostegno alla *school-work transition* e socializzazione al lavoro).

Il Progetto ha quindi previsto vari interventi.

- Laboratorio per acquisizione-consolidamento delle competenze in lingua madre e scientifiche.
- Laboratorio per acquisizione e consolidamento competenze trasversali di tipo comunicativo, espressivo, tecnologico.

- Laboratorio di approfondimento sull' utilizzo corretto della multimedialità e di Internet e prevenzione dei rischi derivanti dall'uso improprio delle reti e dei social network (contrasto al cyberbullismo).
- Laboratorio di legalità per l'affermazione di principi del rispetto delle regole.
- Laboratori per l'acquisizione di competenze nel settore audio-video.
- Laboratori di orto-floricoltura con la finalità di accrescere il senso del rispetto dell'ambiente.

Impianto molto articolato e coerente che tocca quasi tutte le tematiche. Buon livello riflessività.

Punto di forza sono da un lato i percorsi specifici per soggetti svantaggiati (Rom e stranieri in genere) in tutti gli ordini di studio; all'altro i percorsi ideati per supportare i giovani nei passaggi da ordini di studio differenti.

L'impianto teorico è soddisfacente, si sono avvalsi anche delle esperienze dei maestri di strada per la messa a punto del progetto.

Documentazione: report ben scritto e idoneo a supportare la comprensione del percorso della rete.

Rete: Buona la collaborazione all'interno della rete e con gli attori esterni ad essa.

Formazione esterna dei docenti: non prevista (hanno partecipato autonomamente a iniziative di formazione e di aggiornamento che hanno socializzato con gli altri colleghi).

Interprofessionalità: medio alta.

Continuità verticale: buona (azioni di orientamento congiunto nelle fasi di transizione e sostegno alla school-work transition ed alla socializzazione al lavoro).

Coinvolgimento famiglie: rilevanti gli sforzi per coinvolgere i genitori anche con incentivi; buona l'analisi delle criticità emerse.

Indicatori: interessante l'approccio critico all'utilizzo degli indicatori con la conseguenza della ideazioni di nuovi indicatori per la rilevazione delle competenze di cittadinanza (identità personale, relazione con gli altri e rapporti con la realtà fisico-sociale).

Supporto teorico e psicologico: ottimo.

STRUTTURA PROGETTUALE

L'idea che ha guidato l'impianto progettuale è che *il processo di dispersione è un processo che impatta su tutti i livelli di scuola*. Ciò ha imposto la messa a punto di interventi che consentissero di comprendere meglio alcune criticità presenti nelle classi di snodo e di operare in modo sostanziale. Punto di forza, quindi, dell'impianto progettuale è la continuità verticale. Da questo punto di vista, nella costituzione della rete, la scuola capofila (che ha un passato consolidato interventi sulla dispersione - OFIS- SCUOLE APERTE e così via) ha ricoperto un ruolo prioritario. I passi compiuti hanno contemplato dapprima un'analisi dei fabbisogni del territorio e poi, sulla base delle esperienze pregresse (Porte Aperte) ha individuato scuole affini e presenti sul territorio. E' stato *compreso però che il concetto di verticalizzazione consente un confronto vero, una rete vera è una rete che non rappresenti solo l'esecuzione di un progetto, ma che sia finalizzata ad affrontare la problematica. Quindi ci siamo mossi un poco individuando scuole con le quali avevamo un già un rapporto, siamo vicini di casa, loro avevano già un'esperienza rispetto al recupero della dispersione ... abbiamo individuato; altri partner presenti sul territorio con cui potevamo collaborare.*

Il risultato di queste collaborazioni è stata la messa a punto di differenti azioni a seconda del grado di istruzione (dalla scuola dell'infanzia a quella secondaria di II grado), nello specifico, stati effettuati interventi su allievi bisognosi di azioni di orientamento nella fase di transizione dal I al II Ciclo di istruzione (Ammaturo-Imbriani-Gabelli-Galiani) e allievi bisognosi di accompagnamento e sostegno alla *school-work transition* ed alla socializzazione al lavoro [Gabelli – Galiani]. Nell'istituto superiore sono state previste due linee di intervento su tre percorsi, uno rivolto ai drop-out (corso di pizzaiolo con attività di studio/laboratorio per l'acquisizione di competenze professionali, di orientamento con l'ausilio di psicologi), un altro sulla didattica ordinaria con il supporto di una didattica innovativa di recupero e l'ausilio degli psicologi per attività pomeridiane di Studio assistito, il terzo per la secondaria

di I grado (2 percorsi) e quella primaria (85 percorsi), con interventi per supportare i giovani nel passaggio da un livello di istruzione all'altro. Particolarmente interessante è stato l'intervento su 15 alunni stranieri (5 dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia, 5 della I classe primaria e 5 di della II) per favorire l'integrazione.

L'intero impianto progettuale è stato messo a punto coralmemente dalle scuole e dagli enti esterni ad esse, questa collaborazione ha avuto come effetto una elasticità progettuale: *la nostra idea di partenza è stata molto modificata lungo il percorso ed è stato un arricchimento, non abbiamo proposto un modello che è rimasto quello. Mantenendo dei presupposti, siamo stati molto contenti di condividere tutto ... In realtà il nostro obiettivo era quello di sostenere i ragazzi durante l'A. S. e di accogliere le difficoltà dei ragazzi, dei genitori e portarli poi all'interno del consiglio di classe. Un modello molto semplice in cui sono confluite due realtà, la scuola e gli enti esterni ad essa due professionalità a confronto che mantengono la loro entità che però siamo riusciti a intrecciare ... Il confronto è importante per poter vedere da prospettive diverse le problematiche relative all'adolescenza o ad alcune famiglie. Questa è stata una tematica molto interessante, perché la stessa problematica era vista da sue prospettive diverse, e da due professionalità diverse.*

Un punto critico riguarda il progetto rivolto ai drop-out della scuola superiore; in fase progettuale si era previsto un organizzare un corso per diventare pizzaioli con l'obiettivo di reintegrare anche quanti avevano abbandonato il percorso ordinario della scuola; i numerosi tentativi di coinvolgere gli alunni del Galiani si è rivelato fallimentare *ce lo siamo detto anche tra noi, come mai non accettano questa possibilità ... poi ci siamo dati una risposta il ragazzo non rientra mai per fare un percorso terzo che non sia la scuola, i ragazzi dicono "se io rientro nella scuola, devo rientrare come alunno della scuola altrimenti io non ci rientro".*

Oltre al recupero dei drop-out, la rete si era posta come obiettivo anche quello di lavorare su un gruppo classe per valutarne l'effettivo recupero dei ragazzi che mostravano evidenti difficoltà, nell'apprendimento *Credevamo in questa cosa, ma è mancato il coinvolgimento pieno del gruppo classe ... e quello che avevamo progettato come un percorso per entrare a scuola ha avuto destinatari diversi andando incontro al territorio. Probabilmente, come suggeriscono i componenti del gruppo di coordinamento, la chiave sta ancora nella flessibilità progettuale soprattutto in presenza di azioni a lungo termine (come il progetto F3) *ne avete chiesto a noi da impazzire, mentre voi tutto rigido, nella piattaforma non si possono inserire gli alunni nascosti e in tre anni il Consiglio di Classe non è più lo stesso. Bisogna aggiungere che si tratta di azioni**

che vanno sulla valutazione dell'alunno. *Noi abbiamo fatto 4 percorsi, dalla primaria alla 1° media, alla primaria tu trovi nella verifica finale lo stesso docente che è stato co-attore, quando ti sposti alle medie e/o alle superiori, tu trovi una persona coinvolta e quando tu vuoi parlare di queste cose il docente ti dice no ora parliamo degli indicatori della disciplina. Il pericolo è che il progetto si vanifica.*

Un'altra questione emersa riguarda il ruolo dei docenti e il ruolo del Consiglio di Classe che spesso non si è mostrato collaborativo e in taluni casi nemmeno interessato; è quindi si è fatta strada la necessità di individuare meccanismi che possano coinvolgere l'intero corpo docente riconoscendo a quanti operano nell'ambito dei progetti di contrasto alla dispersione il lavoro svolto *i colleghi del CC non erano motivati, il sacrificio del docente di essere individuato nel contesto classe; inoltre è emersa la necessità di far sì che siano evitate classificazioni, non voglio sentir dire l'alunno seguito dall'F3 ne voglio sentire "la docente tizio è pagata per farlo e io faccio del lavoro in più e non sono pagata" ... deve essere il Consiglio di Classe a seguire l'obiettivo.*

E FUNZIONALITÀ DELLA RETE

Alla base della costituzione della rete c'è l'idea che per contrastare i fenomeni di dispersione scolastica sia centrale la costituzione di una rete territoriale integrata (dalla scuola dell'infanzia a quella superiore) che sia in grado di superare i gap che il sistema scuola presenta nelle fasi interne ed esterne alle realtà scolastiche, ma soprattutto nella fase più delicata di rimotivazione e transizione al mondo del lavoro dei drop-out. La rete territoriale particolarmente articolata, risulta infatti costituita dalla scuola capofila, da 3 Istituti di istruzione secondaria di primo grado (di cui 2 comprensivi), da un istituto cattolico, da 4 associazioni, dalla municipalità e da referenti di altri enti locali.

Molti i fattori che hanno favorito la costituzione della rete, la condivisione del territorio (e quindi la condivisione delle esigenze, delle difficoltà del territorio), la collaborazione pregressa da parte di alcuni enti/istituiti, la stessa idea di scuola aperta al territorio e alle altre agenzie formative sul territorio ... avevamo l'intesa di come fare scuola, avevamo le idee chiare.

L'eterogeneità della rete e i numerosi nodi di cui era costituita ha imposto, nell'ottica dei partner, l'azione autonoma di ogni istituzione in riferimento ai percorsi progettati coralmemente.

Ma per la rete quindi autonomia non significa indipendenza, ma libertà di gestione immediata del progetto “il rispetto delle autonomie favorisce le risorse, è nell’interesse della costituzione della rete, ecco perché abbiamo sottolineato l’idea di fare squadra, ma una squadra è composta da tanti elementi e quindi è necessario saper valorizzare gli aspetti individuali e del gruppo ... la conoscenza delle persone, la conoscenza del sistema scuola, la stima professionale è lì che nasce l’autonomia.

Le azioni però erano costantemente monitorate e rendicontate in specifici incontri plenari destinati proprio al confronto e al superamento delle criticità, incontri resi più fruibili dal facilitatore il quale ha avuto il doppio ruolo di collante e di ponte fra i nodi. Da questo punto di vista una parte fondamentale è stata giocata dalla scuola capofila e, nello specifico, dal dirigente scolastico soprattutto quando gli altri dirigenti scolastici e gli altri insegnanti e/o il Collegio Docenti non si sono mostrati collaborativi e interessati al progetto.

E’ facilmente immaginabile che le difficoltà - specie di comunicazione - sono emerse al principio, ma, nelle parole del facilitatore, per superarne alcune di fondamentale importanza è stato il lavoro iniziale perché se è vero che ognuno è immerso nel proprio particolare, è un lavoro continuo, faticoso, e non dato spontaneamente.

Tuttavia alcune difficoltà si sono perpetuate fino alla fine del progetto: la diversità dei linguaggi, l’aver vissuto questo progetto step by step, come ricerca-azione in continua evoluzione/cambiamento, l’autonomia nella gestione dei singoli progetti o il mancato supporto da parte degli altri dirigenti scolastici. Queste difficoltà sono riconducibili proprio alla numerosità dei nodi che costituivano la rete e nello specifico a quella che è stata definita la cabina di regia, perché quando è molto affollata sprechi molte energie ... Forse si può un po’ snellire il centro campo.

Nell’ottica della rete questo alleggerimento può avvenire solo dando maggiore rilievo (potere decisionale) proprio alle scuole le quali devono dettare i tempi e le modalità di messa in atto dei progetti; le associazioni devono essere presenti perché rappresentano il territorio ma devono avere più il compito di collante e di coordinamento della rete questo perché le scuole conoscono gli alunni ... la centralità della scuola ... la scuola deve essere al centro di qualsiasi bando, se c’è un ragazzo difficile lo separiamo dal resto sì ma lo reintegriamo con la classe.

In generale, operare in rete è stato valutato positivamente da tutti i nodi, innanzitutto perché per la prima volta si è messo al centro il bisogno dell'alunno e si è focalizzata l'attenzione sul bisogno educativo di un territorio di cui tutti fanno parte; ma di particolare rilevanza è l'idea che la dispersione comincia molto tempo prima e non è solo non andare a scuola ... quelli che vanno via sono quelli che non ci tornano più a scuola. Bisogna intervenire lì dove la dispersione è meno visibile, da più problemi al Consiglio di Classe e al docente.

L'Interprofessionalità

Al centro, quindi, il rapporto di collaborazione tra insegnanti e personale appartenente ad enti esterni e/o del privato sociale e lo scambio reciproco di esperienze. Uno scambio avvenuto a più livelli, in cui si sono confrontate esperienze e competenze, ma dove è stato necessario superare problemi e difficoltà relative non solo a singoli casi ma anche all'adozione di metodologie di intervento differenti (approccio a situazioni particolari che necessitavano strategie specifiche come nel caso degli allievi Rom o nei moduli laboratoriali di avviamento al lavoro Salesiani, Avog, oppure nell'accompagnamento e nel sostegno psicologico (Incipit, CORE).

Tra i punti di forza – e quindi di arricchimento reciproco - di questo scambio c'è proprio il superamento di queste difficoltà favorito dal confronto continuo tra differenti esperienze di differenti figure che hanno in comune *una sensibilità formativa*. Un esempio in tal senso è offerto dal progetto che ha coinvolto gli allievi ROM .

L'integrazione: i ROM

Il progetto che ha posto al centro l'integrazione degli allievi ROM nasce da un'esigenza specifica della scuola capofila e dell'istituto Caccioppoli: in entrambe le realtà la presenza di giovani ROM è degna di nota (nel 2013 contava 40 rom, iscritti e frequentanti). Per questo motivo si è ritenuto utile dedicare una parte di F3 all'integrazione del, parte che è stata messa a punto con l'ausilio di due associazioni che da sempre si occupano di queste tematiche ('Opera Nomade' e la 'Comunità di sant'Egidio'). Come si accennava in precedenza, in questo caso il ruolo delle associazioni che da sempre si interfacciano con la popolazione ROM è stato fondamentale sia in fase di progettazione sia nella fase operativa, *una grande ricchezza ... il loro sostegno è stato forte dal punto di vista psicologico, perché loro conoscono una realtà che noi non conosciamo; loro aiutano nei campi, e quindi hanno un'esperienza ben diversa. Ci portavano i loro vissuti, informazioni che noi abbiamo ricevuto solo dai giornali, ma la ricchezza vissuta da loro che ci raccontavano nei campi, per noi era emotivamente coinvolgente. Quindi il nostro approccio (con gli allievi ROM e le loro famiglie) umanamente cambiava ... un docente controlla il lato didattico, loro altro.*

Difficile è stato far accettare agli altri genitori gli alunni ROM nella scuola: *ci ha creato dispendio di energie e perdita di alunni perché "se fai entrare i ROM nella scuola io mi ritiro i miei tre figli" anche se attualmente "Non c'è più resistenza perché ora abbiamo il minimo dei ROM, solo il 4%"*.

Più facile invece è stato il rapporto con i genitori ROM e il coinvolgimento dei loro figli perché *non vanno convinti, gli dai lo spazio, l'acqua, il tempo*". Nello specifico, la scuola elementare era vicina al campo nomadi e aveva la possibilità non solo di fornire un minimo di corredo scolastico ma anche di permettere ai bambini ROM di fruire delle strutture della scuola oltre l'orario scolastico; l'unica richiesta da parte della scuola era di tipo sanitario *nessuna formazione, la formazione avveniva direttamente nella classe, solo una cosa, abbiamo permesso la frequenza ai bambini quando avevamo le certificazioni sanitarie erano a posto, questo è stato l'unico nostro paletto, in questo la 'Comunità di santo Egidio' è stata eccezionale, questa capacità di includere e di accogliere ha decretato il successo dell'intervento con un encomio dell'allora Assessore all'Educazione. L'intervento è stato incentrato sul linguaggio perché può essere un difficile elemento che divide; è stato messo a punto un laboratorio a cui accedeva gruppo misto di italiani e ROM, l'approccio didattico è stato del tipo imparare – facendo, lo stesso adottato per l'insegnamento delle lingue straniere ai bambini molto piccoli, ovvero attraverso le immagini e nello specifico, le figurine e l'ideazione di una favola*

della cultura ROM animata su PC; creando la storia i bambini italiani e quelli ROM si sono confrontati sulle usanze e le abitudini dei rispettivi popoli ... come si fa il matrimonio da noi, da voi e come lo traduciamo in immagini?

Dopo la prima annualità il progetto si è concluso perché c'è stato un incendio, e questi poverini che sono pacifici, forse ladri, ma sono pacifici, se ne sono andati, hanno deciso di lasciare queste masserie. E noi abbiamo perso un lavoro fatto. Da 40 ragazzini ROM attualmente ne sono rimasti solo cinque che non vivevano nel campo ma in uno spazio vicino alla scuola dato in dotazione da un privato, li vive una piccola comunità i cui ragazzini frequentano regolarmente la scuola sono alunni alla pari, integrati.

La criticità risiede nella discontinuità e nell'esiguità delle ore se non c'è realmente una continuità dell'intervento, tutti i nostri risultati vengono inficiati perché determinati progetti necessitano di tempi lunghi, come afferma uno dei docenti: i risultati che noi abbiamo avuto non sono diventati quantitativamente significativi poiché il progetto a un certo punto è finito. Il ragazzo con cui abbiamo lavorato per due anni, che dalla I classe è passato alla II e poi alla III nonostante tutte le difficoltà e l'ostruzionismo del consiglio di classe di fatto è stato abbandonato in tutti i sensi ... perché hanno visto una scuola diversa!!!!

La rete, breve sintesi

La rete tutto sommato ha funzionato bene, a nostro parere soprattutto nello scambio tra figure differenti (interprofessionalità) e da quanto rilevato ciò è dovuto essenzialmente a tre fattori; innanzitutto alcuni i nodi della rete già cooperavano prima del progetto F3, in secondo luogo la scuola capofila è da sempre stata aperta a questo tipo di tematiche *c'era già una vocazione a guardarsi intorno, come idea per capire i problemi del territorio una vocazione a trovare soluzioni e confrontarsi; infine, la condivisione del territorio ha consentito di dividerne (e conoscere affondo) le criticità e quindi i punti su cui agire ... ci siamo scelti perché c'era qualcosa che era stato costruito, io ho scoperto la professionalità di tutti i partecipanti alla rete, il valore di ogni partner, oggi siamo più ricchi perché abbiamo una rete questo va sottolineato. Se dovessimo replicare la cosa veramente ci sarebbe un valore aggiunto.*

Ad intralciare il buon funzionamento della rete l'eccessivo numero di nodi che la costituivano e che hanno inibito talvolta la sincronizzazione delle azioni annullando, in parte, l'azione positiva di una rete eterogenea, una difficoltà che potrebbe essere superata facilmente dando ufficialmente alla scuola il ruolo di direzione

La formazione docenti

Nonostante non fosse stato previsto un piano preventivo per la formazione esterna dei docenti, all'unanimità gli intervistati hanno ammesso la centralità della formazione continua; la formazione dovrebbe essere obbligatoria e rivolta a tutti, questo per non incorrere nel rischio che i pochi che partecipano a corsi di aggiornamento sulla dispersione scolastica siano poi gli unici ad occuparsene effettivamente, esonerando di diritto quanti non ne prendono parte in questo modo *invece che tre docenti hai 10 docenti*

A riprova dell'importanza attribuita alla formazione c'è che alcuni docenti hanno partecipato autonomamente a iniziative di formazione e di aggiornamento esperienza che hanno successivamente socializzato con gli altri colleghi (seminari nazionali Metis ecc.). *Ci si basa sempre sulla volontarietà ma è necessario far capire che c'è un investimento (coinvolgimento) di tutto il gruppo classe dei casi difficili e che la formazione è un momento condiviso ... la formazione aiuta a cercare di individuare quali possono essere le prime avvisaglie di queste difficoltà che poi diventano abbandono scolastico. Questo per esempio può essere il progetto nella scuola e che si divide in ogni scuola.*

Il coinvolgimento delle famiglie

I genitori sono uno dei target del progetto in quanto si ritiene che per favorire negli alunni una buona relazione con i contesti educativi sia necessario accrescere le competenze genitoriali e le aspettative riguardo la scuola, soprattutto quando si mettono a punto interventi preventivi attivati nei primissimi anni di scuola. Per questi motivi sono stati a loro destinati percorsi specifici in tutte le scuole. Gli incontri sono stati organizzati in modo da rendere partecipi i genitori (orario pomeridiano in parallelo

alle attività svolte dai figli) e i risultati sono stati soddisfacenti: alcuni alunni sono stati orientati ad altri indirizzi o al mondo del lavoro oppure, in caso di bocciatura, hanno mostrato la volontà di iscriversi di nuovo alla stessa scuola, alla base la consapevolezza dei genitori e dei figli dell'utilità del percorso intrapreso.

Tuttavia il coinvolgimento è stato estremamente complicato sia in termini di interesse sia in termini di partecipazione. Secondo gli intervistati ciò è dovuto al fatto che per ottenere risultati concreti è necessario che i genitori vengano innanzitutto considerati come persone *se la scuola si fa carico della persona, la persona prende consapevolezza di sé e il genitore comincia a percepirsi come tale, come responsabile nei confronti della scuola, dei bimbi, collabora non è più la persona che è colpevole di non mandare i figli a scuola e non ti percepisce più come antagonista ma come partner ... in questo momento c'è il coinvolgimento maggiore del genitore.*

Queste considerazioni sono alla base della strutturazione del corso di formazione “uno sguardo oltre i nostri figli”, un corso in cui i genitori sono stati selezionati in base alle difficoltà degli alunni: il genitore (sempre la madre) è stato ben felice di poter partecipare; il problema è sorto quando è stato detto loro che avremmo fornito gli strumenti per fare in modo che il rapporto genitori-figli migliori e che questo miglioramento possa influenzare positivamente l'andamento scolastico: nella fase iniziale hanno partecipato poi quando arrivavano gli esperti che cercavano di andare in profondità c'era la sofferenza e quindi man mano si sono ritirati. Bisognerebbe lavorare, le 20 ore sono un po' troppe esigue, secondo me bisognerebbe lavorare negli anni a sostengono per quanto riguarda i genitori.

C'è da dire che però in alcuni casi l'assenza è dovuta al fatto che spesso le madri non avevano al possibilità di lasciare i figli a nessuno (problema risolto nell'F1 che prevedeva una figura che accudiva i bimbi), si pone quindi la questione dell'incentivo economico.

L'incentivo è visto da una parte degli intervistati come negativo perché se l'intervento prevede esclusivamente un supporto per migliorarsi come genitore allora *non ti do il gettone in quanto fai il genitore;* ma se l'intervento prevede la costituzione di una comunità educante *in cui i genitori si aiutano vicendevolmente allora il genitore lo pago per lavorare con gli altri bambini.* Tutti concordano comunque che *devono essere motivati dal punto di vista economico*

Sulla base del corso di formazione di accompagnamento alla genitorialità a cui alcuni hanno partecipato e dalle esperienze pregresse emerge che i genitori (le madri) *quando sono coinvolti, quando hanno un'attenzione*

– partecipano a corsi internet, di teatro ecc - dimenticano il ruolo datogli dal marito, dai figli, dalla scuola, dalla società allora diventano ricchezze che si aprono, ma alla fine non vengono e pongono in essere sempre un perché - devono lavorare molte volte entrano anche in simpatia con l'esperto (mediatore familiare) che è stato lì ad accogliere le loro problematiche, ma questo poco si è potuto fare. In altre parole, pensare a corsi dedicati alla persona-genitore che siano specifici e mirati e che consentano al genitore di formarsi ed esprimersi al di là del loro ruolo genitoriale, favorirebbe l'interazione con la scuola e con i figli. C'è da aggiungere che questo modo di procedere potrebbe essere complicato dalla multiculturalità, dalla presenza di *genitori di diverse culture*, (Pakistan, filippini, cinesi) ... e allora i genitori andrebbero messi insieme ad un tavolo anche per capire, per confrontarsi con i tempi e le culture diverse. Perché sembra facile integrare ... serve un esperto per un discorso di cultura.

Un'altra strada potrebbe essere il prevedere la costituzione di uno sportello con e per le famiglie a cui collaborano *giudici con avvocati con psicologi*

Riguardo il monte ore risulta che 20 ore sono poche e che deve essere elastico, perché alcune famiglie hanno bisogno di uno spazio individuale, per cui a questi genitori ad almeno 10 incontri bisogna farli venire

In sintesi il coinvolgimento della famiglia è risultato seppur fondamentale molto problematico, spesso nelle zone ad alto degrado socio culturale sarebbe necessario incentivare la loro presenza anche con gettoni presenza.

Il punto di vista dei ragazzi

I ragazzi che hanno partecipato ai vari moduli – indipendentemente dall'età – si dichiarano soddisfatti dell'esperienza fatta, da tutti vissuta come un'opportunità *la professoressa mi diede un'opportunità, siccome non andavo bene a scuola ... non sapevo molte cose e così iniziai facendo quello che non sapevo e studiavo quello che dovevo fare per casa, la matematica, la scienza ... perché in classe non capivo proprio niente, cioè capivo un po' e poi approfondivo con il recupero ... era dopo la scuola e un po' mi pesava, poi è andata bene con il giornalino e partecipare non è pesato mi sono divertito ... ora sono molto migliorato sono diventato più maturo ... sono stato promosso e ora ho avuto il mio primo otto in italiano.*

Si riscontra lo stesso atteggiamento anche in coloro che hanno partecipato al modulo di raccordo scuola-lavoro *avevo lasciato la scuola da meno di un anno e la professoressa amichevolmente mi chiese se volevo partecipare al progetto per fare il pizzaiolo ... eravamo un gruppo di ragazzi circa 19 e mi è stata data quest'opportunità e seguendo questo corso ho capito alcune cose: prima ero un ragazzo che stava in mezzo alla strada tutti i giorni e frequentavo persone particolari ... ho cambiato la testa (idiomatico: ragiono in modo diverso).*

Il consiglio per la buona riuscita del modulo è *far fare il corso a quelli che non vanno volentieri a scuola (o non ci vano più) e poi inserirli in qualche pizzeria; sarebbe diverso!*

Effetti positivi sono stati riscontrati anche dai genitori, un caso per tutti quello di una ragazzina che ha subito il bullismo lo scorso anno. *Mia figlia quest'anno si è ribellata e ha parlato, lo scorso anno pagava con i soldi, le rubavano la merenda, i quaderni, porta pastelli, una volta la cartella è finita nel cassonetto ... adesso si ribella ed è grazie al l'hanno spronata molto a farla parlare, mia figlia è stata molto aiutata quando hanno saputo del suo problema.*

Un elemento degno di nota è la differenza di approccio tra i docenti della mattina e quelli del pomeriggio, anche in questo contesto (come già riscontrato al Ristori o al Mazzini) i bambini dichiarano che il miglioramento ottenuto è in parte attribuibile al fatto che *La professoressa stava sempre vicino a noi, parlavano con noi, ci seguivano molto* a riprova del fatto che separare le attività della mattina con quelle del pomeriggio (cambiando quindi ambito di azione) può favorire l'apprendimento e l'affezione alla scuola. Una questione resa difficoltosa dalla strutturazione dell'orario scolastico e della disponibilità della struttura e dei docenti.

Il portfolio

Dove si ritiene che la collaborazione dei genitori sia un'utopia è nella messa a punto del portfolio: questa è un'esperienza che abbiamo fatto con la legge Moratti il portfolio era obbligatorio prevedeva l'intervento delle famiglie, ma non sulle competenze, ma doveva raccontare il figlio nel suo vissuto, diciamo come trascorreva il tempo a casa, del carattere ecc. voglio dire che era questa il tipo di formazione che il genitore dava nel portafoglio.

In questa circostanza il portfolio è stato redatto in parte dal coordinatore di classe che raccontava le problematiche, le difficoltà e le carenze in termini di competenze di base, e in parte dall'alunno che si

descrivere e che esprimeva i desideri e il resoconto dell'esperienza appena affrontata, oltre ad una sintesi del docente tutor che si era occupato dell'orientamento.

La messa a punto del portfolio, che non ha destato particolari difficoltà, ha previsto una serie di incontri anche in itinere tra tutti i nodi della rete. La questione sollevata riguarda *l'utilizzo del portfolio in questa fase. Noi con chi lo avremmo dovuto utilizzare, e quando? Quando molti di questi ragazzi sono in uscita, in cambio scuola, di docenti.* Le maggiori difficoltà si sono state rese più evidenti dal fatto che non c'è stata una condivisione con il consiglio di classe *esempio un laboratorio previsto dal percorso che non viene giudicato tale da fornire competenze ... non esiste ancora una cultura, non esiste ancora, nessun genitore conosce l'esistenza del portfolio, non lo sanno i ragazzi, ma comunque nella scuola non nell'F3 ... con questa cultura del portfolio siamo indietro, non è F3 che non ci ha consentito di lavorare, questo è ancora il limite maggiore che insiste nella scuola.*

Osservazioni sull'orario di svolgimento delle attività

La gran parte delle attività è stata condotta nel curricolare, cosa che è stata possibile esclusivamente dalla grande generosità dei colleghi, rispetto al proprio orario, ad esempio, se il docente di Inglese doveva fare il compito in classe in quelle ore lo spostava anche se come docenti siamo sempre in difficoltà, siamo accoglienti ma dobbiamo fare anche i conti con le competenze che ci chiedono, l'esame di stato, ad esempio.

In realtà il curricolare riveste una scelta di campo perché in determinati territori - quelli difficili, quelli dove non c'è una cultura della scuola - i genitori non stimolano i ragazzi e a partecipare all'ordinario poi se non te li mandano di pomeriggio tu che vuoi fare ?!

Osservazioni conclusive dei partecipanti al focus

I referenti della rete si dichiarano soddisfatti dei risultati ottenuti (nel nostro collegio abbiamo avuto grandi risultati, adesso anche i bisogni educativi speciali saranno messi in grande considerazione, grazie al lavoro fatto da questo gruppo che ha convinto anche quelli più centrati sulle discipline ... diciamo

non è semplice contaminare tutta la scuola) e del modo in cui hanno fronteggiato le difficoltà; un esempio in tal senso è offerto dal modulo di 90 ore dedicato al raccordo scuola-lavoro: nell'idea iniziale i ragazzi si sarebbero dovuti recare presso le botteghe ma per vari motivi non è stato fattibile, quindi abbiamo portato le botteghe a scuola; da questa esperienza, così come riscontrato in altre realtà, è emerso che il coinvolgimento maggiore e i risultati migliori si ottengono quando i ragazzi a rischio di dispersione e che quindi mostrano un evidente disagio nel frequentare la scuola possono, per così dire, toccare con mano ciò che imparano ... sono rimasti contenti della loro esperienza, hanno fatto gioielli e ceramica ed hanno portato anche via quello che hanno fatto ecco che la scuola veramente diventa centro di educazione ... Alla fine del moduli io chiedevo ai ragazzi che cosa avevano imparato. Ad esempio, dopo l'ultimo modulo dove hanno imparato a fare un giornalino hanno detto "abbiamo imparato a fare", c'era la firma in ogni articolo realizzato da loro e si sentivano all'interno di un progetto, per loro diffondere il giornalino all'interno della scuola era un vanto! E nelle parole di un bambino che ha partecipato: Mi sono appassionato al giornalino, abbiamo lavorato tutti quanti sul Computer, abbiamo preso le notizie su Internet e i professori ci hanno aiutato. Questo all'inizio, poi è iniziato il recupero dello studio; alla fine anno abbiamo fatto il teatro, anche il teatro ci divertivamo ed è stato molto divertente.

Un punto di criticità, oltre alla già accennata discontinuità di questo tipo di interventi, riguarda la rigidità nella progettazione e nella programmazione se posso dare un consiglio meno progettate e programmate meglio è; lo dico in senso provocatorio, la filosofia dell'errore non deve essere perfetta, se no ci inguaiate, ci fate uscire pazzi, noi dobbiamo entrare nelle maglie della rete.

9.9. Progetto «Parco pedagogico Zisa». Rete di Palermo

di Guido Benvenuto

Il prototipo dal titolo “Parco Pedagogico Zisa” si presenta di estremo interesse per l’analisi dei dispositivi e progetti di intervento di contrasto alla dispersione scolastica e per la promozione del successo formativo e delle strategie innovative volte all’inclusione e coesione sociale. L’interesse prevalente emerge dallo sforzo, prima ideativo, quindi progettuale e operativo di sviluppare interventi e azioni didattiche allestendo spazi collaborativi e di raccordo “fra i vari attori del territorio”. Riprendendo le politiche d’intervento e le linee di azione che l’obiettivo F3 proponeva²⁵, questo prototipo si pone nella prospettiva di: a) trasformare le scuole in comunità di apprendimento fondate su una visione dello sviluppo scolastico condivisa da tutte le parti in causa, utilizzare l’esperienza e la conoscenza di tutti e offrire un ambiente aperto, stimolante e gradevole che incoraggi i giovani a proseguire lo studio o la formazione; e di b) pensare a un sistema educativo di tipo olistico e integrato, volto al potenziamento della capacità e dello sviluppo di ciascuno, alla migliore integrazione tra formale, informale e non formale e tra sapere, saper fare e saper essere e anche a un miglior presidio del limite e delle regole fondato su patti costruiti e mantenuti insieme ai ragazzi e in accordo con le famiglie, secondo metodologie partecipative e promuoventi, pensate per attivare ogni possibile risorsa interna al gruppo e a ciascuno e del contesto, usando, secondo i bisogni, iniziative e metodi riparativi fondati sulla relazione con gli adulti significativi a scuola e fuori.

25 Circ. prot 11666 del 31 luglio 2012: Programmazione dei Fondi Strutturali 2007/2013 - Avviso per la “Realizzazione di prototipi di azioni educative in aree di grave esclusione sociale e culturale, anche attraverso la valorizzazione delle reti esistenti” – finanziato con il FSE. Anni scolastici 2012/2013 e 2013/2014 – Attuazione dei Programmi Operativi FSE Regioni Ob. Convergenza – Piano Azione Coesione.

STRUTTURAZIONE E FUNZIONALITÀ DELLA RETE

La rete con capofila l'IC Antonio Ugo (**PAIC87700V**), è composta da 9 organizzazioni, di cui 4 istituti scolastici e 5 enti del terzo settore (4 associazioni e 1 coop. Sociale), rappresentativi sia di una presenza territoriale radicata nella circoscrizione interessata dal progetto sia di una eterogeneità di esperienze, competenze e bagaglio metodologico da apportare al progetto (I.C.S. "A. UGO" (scuola capofila), D.D. "A. GABELLI", I.C.S. "COLOZZA-BONFIGLIO", I.T.E.T. "PIO LA TORRE", Associazione INCONTROSENTO, Associazione NEXT- Nuove Energie per il Territorio, Associazione Interculturale Narramondi onlus, Associazione 'Inventare Insieme (onlus)', AL AZIZ Cooperativa Sociale). L'alto numero di organizzazione e la specifica rete territoriale per alcuni percorsi educativi hanno permesso di coinvolgere le scuole all'interno di più ampie reti di stakeholder (banche, istituzioni culturali, locali, attori economici).

Il progetto "Parco pedagogico Zisa" è nato dall'idea di trasformare le scuole in comunità di apprendimento, fondate su una visione dello sviluppo scolastico condivisa da tutte le parti in causa. Alla base c'è l'idea di utilizzare l'esperienza e la conoscenza di tutti, nonché di offrire un ambiente aperto, stimolante e gradevole, che incoraggia i giovani a proseguire lo studio e la formazione. L'idea generale è stata ripresa dal progetto più generale del comune di Palermo che nell'anno in corso ha promosso il "Festival della città educativa", vale a dire il quartiere diventa comunità educante. Negli incontri di progettazione e di preparazione del progetto (tavoli organizzativi) le diverse componenti scolastiche hanno incontrato i rappresentanti del comune che hanno potuto apprezzare sia l'idea sia la volontà e possibilità di sviluppo in ambiente educativo e territoriale, in pratica la sua "portata" tanto da poterla riproporla e "assorbirla" a livello territoriale, di amministrazione comunale. Dal punto di vista dell'integrazione interistituzionale si deve sottolineare la presenza e l'attivazione all'interno delle risorse del progetto della figura dello psico-pedagogo del comune, che già per propria competenza e disponibilità di risorsa seguiva gli studenti in dispersione scolastica. La concertazione dei tempi e delle modalità di integrazione è stata quindi una prima azione di costruzione di rete interistituzionale.

Ma la rete, di là della sua identità di progetto pedagogico che coinvolge i diversi attori di uno spazio educativo nel territorio, ha puntato alla creazione e all'organizzazione delle risorse, delle offerte formative e degli spazi di incontro, da rendere disponibili agli studenti/target del progetto e della comunità scolastica-territoriale.

L'idea di parco è stata realizzata attraverso una mappa concettuale che ha visto al centro l'attività pedagogica basata su una comunità di apprendimento così come di seguito illustrata:



Il progetto ha instaurato una rete di rapporti con i genitori e altri soggetti esterni alla scuola (comunità locali, associazioni culturali o organizzazioni di datori di lavoro e della società civile) con lo scopo di sostenere gli studenti a rischio e facilitare l'eventuale accesso ad un aiuto esterno (psicologi, assistenti sociali e operatori giovanili, servizi culturali e locali). In particolare, ha fornito agli insegnanti e alle altre figure educative della rete locale – entro un *setting* di costante riflessione sulle pratiche in atto e il loro senso - strumenti formativi e operativi, nonché modelli organizzativi e metodologici da utilizzare nel lavoro con gli studenti a rischio.

La testimonianza riportata dal responsabile di una delle associazioni coinvolte dalla rete (Roberto Cammarata, ass. Incontrosenso), raccolta nella tavola rotonda allestita nella visita condotta per l'analisi

di caso, può aiutare a raccontare le modalità di integrazione nella comunità e le specificità che le singole istituzioni hanno apportato al progetto generale. Quel che emerge dal suo discorso, dall'esperienza di rete sono: a) la centralità dell'offerta formativa e laboratoriale portata da "esterni fidati e riconosciuti", perché da anni lavorano con la scuola e sul territorio; b) la necessità di una continuità progettuale di rete, che crea la fiducia necessaria e il pieno dispiegarsi delle competenze professionali degli esperti e la loro accettazione in un percorso di crescita degli allievi; c) la forte ricaduta emotiva, sociale oltre che cognitiva che porta l'uso di spazi condivisi, soprattutto se sono spazi del territorio conosciuto dagli allievi e ancor più se si percepisce il valore e il contributo che si sta dando all'uso collettivo di quegli spazi, anche per il loro risanamento e funzione sociale.

L'idea del parco che è stata un'idea diciamo vincente sotto un punto di vista anche data la molteplicità dei soggetti coinvolti non era facile con cinque diverse associazioni, cinque diverse scuole così di ordine diverso dare un senso unico al progetto cosa che in qualche misura che con tutti i limiti diciamo derivanti dai singoli casi si è cercato e si è riusciti in qualche misura a dare. L'idea era incentrata proprio sul parco della Zisa, sui cantieri della Zisa, come luogo fisico ma poi purtroppo appunto l'istituzione disattenta, carente, incompetente comunque diciamo con qualunque qualificazione gli si voglia dare non sta al passo anche con quello che sono i percorsi degli altri soggetti istituzionali come la scuola. Perché l'idea era proprio quella di creare un luogo non soltanto mentale ma anche fisico cioè all'interno del quale ruotassero tutte queste attività e queste competenze. Ora il discorso è che noi in questa rete, all'interno di questo parco immaginario, perché poi è stato poco o quasi per nulla accessibile effettivamente questo luogo su cui si era sviluppato l'idea siamo riuscita a darla.

Il parco della Zisa è una vecchia industria di mobili, poi diciamo è passata all'Aeronautica Militare in tempo di guerra con diversi capannoni che negli anni 90 l'amministrazione hanno destinato a un uso culturale, poi sono passati una ventina di anni di totale abbandono e ultimamente sono in qualche modo rinati, anche se rinati è una parola un po' grossa.

I cantieri culturali sono adiacenti ad un giardino che è vicino al castello della Zisa, che è un castello di periodo normanno. È una cittadella prettamente peraltro recintata, comunque non è aperta alla circolazione. Quindi cosa accade ci si immagina questo luogo solo che in realtà diventa più immaginario che non luogo reale, perché sarebbe stato molto bello anche contestualizzare all'interno di uno stesso luogo fisico le attività di questo progetto.

La criticità, in realtà, a mio parere, a nostro parere, abbiamo avuto modo di lavorare spesso nelle scuole di questo territorio e capita spesso di supportare un'utenza, un target affine a quello di questo F3, che ha delle sue specificità e delle sue esigenze tra cui la continuità di un accompagnamento rispetto al percorso scolastico che raramente viene data. Cioè a noi capita di lavorare con gli stessi ragazzini all'interno della scuola elementare, poi della scuola media ecc. ma semplicemente per la casualità di essere inseriti in progetti in cui all'interno dello stesso quartiere ti capita di reincontrare gli stessi soggetti. Questa casualità in realtà è particolarmente efficace quanto assolutamente aleatoria, ma poi ti ritrovi il lavoro che hai fatto due anni prima, tre anni prima, l'anno precedente, continui il loro percorso, ti riconoscono soprattutto come soggetto che porta all'interno di un luogo a loro invisibile a volto, o non particolarmente gradito, quella modalità alternativa che non riescono spesso a rintracciare all'interno delle ore curricolari, insomma delle attività normali. Allora l'idea di rete, diciamo luogo fisico, ma anche di continuità nel tempo di attività di supporto a queste non possono essere affidate al caso, al fatto che questa associazione riesca a fare quel progetto con quella scuola e reincontrare quei ragazzi con cui aveva lavorato. Avrebbero bisogno di un pensiero più lungo, più lungimirante che anche all'interno di un macro progetto come quello di cui stiamo discutendo fino ad un certo punto diciamo ha una sua valenza, perché un progetto sì che dura due anni ma poi accade che noi facciamo un progetto sulle dipendenze, come stiamo facendo adesso all'Antonio Ugo, io rivedo oggi ragazzi che ho visto uno o due anni fa, mi riconoscono, riconoscono in me loro sono cresciuti e ciò che mi dicevano due anni fa, la loro interazione con me non è quella che può essere oggi, è cresciuta, hanno un grado di confidenza e fiducia nei confronti dell'operatore che è maturata, perché hanno visto l'esito di un percorso in cui all'inizio si sono affidati, è andata bene, si affidano ancora di più. Questa idea di un centro intorno al quale fare gravitare cose e idee, ma anche di una continuità secondo il mio parere è fondamentale rispetto a ciò che ci siamo posti come obiettivo. Due anni di buon F3 sono importanti ma possono servire a poco nella prospettiva, alcuni di essi, soprattutto dell'Antonio Ugo io li rivedo oggi, ma tutti gli altri?

E qui rientra il discorso della didattica. A noi è capitato, quando compatibile con le esigenze anche delle didattiche dei progetti di far lavorare determinate classi in parallelo, o comunque facendo ricadere il lavoro di un laboratorio all'interno di un altro, anche di scuole diverse. L'esempio a cui faccio riferimento riguarda l'Antonio Ugo, dove una classe si occupava della realizzazione di una canzone sulla

tematica dei cantieri, l'altra si occupava del video clip d'accompagnamento. Le classi si incontrano, i ragazzi si incontrano, collaborano, si sentono parte di un progetto comune e poi il momento tipico di questo sentirsi parte di un percorso comune è poi la manifestazione finale. Questo è importante soprattutto nel momento in cui le classi vengono coinvolte su obiettivi concreti, cioè non su un generalizzato "volemose bene" senza fargli capire il perché stanno lavorando assieme e a che cosa serve questo loro lavoro di gruppo.

STRUTTURA PROGETTUALE

Centralità di approcci laboratoriali e della Media Education


Punto di forza delle attività che i diversi moduli progettuali hanno sviluppato è stata la dimensione laboratoriale e l'uso delle diverse forme della tecnologia e della comunicazione disponibili. La dimensione laboratoriale ha trovato nel modulo "I Cantieri del Parco" la brillante fusione di spazi del territorio con la finalità produttiva di artefatti e prodotti di diverso genere. Ecco i cantieri del cinema, della musica, della promozione socio-culturale, dell'animazione, dell'arte. Le attività laboratoriali hanno accompagnato e l'uso di quello spazio fisico e virtuale della comunità di apprendimento, offerto per scoprire le proprie qualità, risorse e competenze, aumentare l'autostima, condurre all'accettazione di sé e dell'altro. Lo spazio dei cantieri, oltre a promuovere l'accettazione delle regole di gruppo e sociali ha moltiplicato lo spazio dell'accoglienza e dell'accettazione dei singoli nel loro essere persone, studenti e genitori. La realizzazione di attività laboratoriali, nei cantieri, da parte di studenti, genitori, esperti, artigiani e insegnanti ha potuto e saputo creare e potenziare reti di relazioni informali, evitando così il rischio dell'isolamento di singoli spesso anche delle famiglie e creando meccanismi di raccordo con le reti formali del territorio. La ricaduta ulteriore è stata quindi nel potenziare le intelligenze creative, la capacità di analisi e di soluzione dei problemi, nonché la valorizzazione delle qualità espressive, verbali e non verbali. Nella precisa intenzione progettuale che tutto ciò non poteva non avere ricadute a breve e lunga distanza sulle dimensioni motivazionali e di risocializzazione di alcuni studenti.

I prodotti finali, realizzati dai destinatari degli interventi (ragazzi segnalati per il disagio, allievi in difficoltà e a rischio di abbandono specie nel passaggio da un ciclo scolastico al successivo) consistono in materiali visivi, performance artistiche, realizzazione di video o canzoni, scenografie ecc. Alla fine dell'anno scolastico ha avuto luogo la manifestazione finale presso i locali dell'ICS "Antonio Ugo" e del ITET Pio La Torre, durante la quale sono state allestite le mostre relative ai laboratori artistici, hanno avuto luogo le performance teatrali e musicali, sono stati proiettati i video realizzati durante i laboratori. Tutto il materiale è stato caricato sulla piattaforma, ed è stato divulgato anche attraverso i canali social (es.: YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=fITJUeS6mrQ>). Si ritiene che i materiali prodotti possano essere utilizzati per le reti che si occupano di dispersione, sia per motivare gli alunni in procinto di intraprendere i percorsi laboratoriali riguardo alla importanza della realizzazione di un prodotto finale, sia per le tematiche affrontate durante i laboratori e che inevitabilmente trovano una realizzazione compiuta nei prodotti finali stessi.

Nell'allestimento degli artefatti laboratoriali si è evidenziata quindi la centralità della ME (Media Education), vale a dire sia l'educazione con i media, considerati come strumenti da utilizzare nei processi educativi generali, sia l'educazione ai media, che fa riferimento alla comprensione critica dei media, intesi non solo come strumenti, ma come linguaggio e cultura. Il modulo di Comunità di Apprendimento Mediale (CAM) ha portato alcuni studenti a impadronirsi delle tecniche della gestione di una redazione crossmediale (sistema integrato web/tv/radio) gestito dalla comunità scolastica e territoriale del quartiere Zisa. Studenti di diversa età nella scuola, esperti e rappresentanti di istituzioni locali hanno dato vita alla creazione di canali comunicativi e di diffusione per conoscere e valorizzare l'uso dei media digitali e la comunicazione online, e sviluppare le potenzialità offerte dai media in campo educativo e didattico.

La conoscenza dei diversi sistemi di comunicazione oltre a suscitare interesse e curiosità da parte di adolescenti e giovani, e accrescere livelli di sensibilizzazione alla partecipazione, ha inevitabilmente portato ad affrontare "in situazione" le tematiche e problematiche dell'identità, della privacy, della autorialità e creatività. E al tempo stesso a promuovere riflessioni sul sé e l'altro e sul valore della legalità in teoria e quindi in contesti reali e territoriali.

La ricaduta di tale dispositivo formativo e critico al tempo stesso è stato oggetto di riflessioni attivate tra i diversi attori della rete, studenti, esperti, famiglie, scuola, ma anche di autovalutazioni che gli studenti potevano registrare attraverso griglie e scale valutative predisposte nel portfolio studente (vedi riquadro). In pratica l'attivazione dei moduli laboratoriali e di ME hanno riportato in realtà operativa il quadro concettuale e teorico della comunità educante e di apprendimento. Attraverso le attività formative si è favorito il rientro in formazione con una motivazione diversa attraverso la conoscenza di nuovi strumenti, soprattutto grazie allo scambio di esperienze pratiche e suggerimenti creativi. Le nuove forme di comunicazione legate ai social network e all'uso di Internet, che hanno tanta diffusione presso le giovani generazioni, spesso vengono male utilizzati. Portare a maggiori capacità critiche e a livelli di consapevolezza nell'uso delle tecnologie e dei media non è solo un obiettivo conoscitivo ma sociale e politico, da raggiungere per studenti e famiglie. In vista della promozione di una migliore convivenza civile, partecipazione allo sviluppo locale, e coesione sociale.




PARCO PEDAGOGICO ZISA

Piano di Azione Coesione - Priorità ISTRUZIONE
CRESCERE IN COESIONE
"Con l'Europa investiamo nel vostro futuro"
Azione F3 "Sviluppo di reti contro la dispersione scolastica e creazione di prototipi innovativi" (POR FSE)

Progetto PARCO PEDAGOGICO ZISA
POR F3.F504.POR_SICILIA-2013-17

PERCORSO CAM ZISA
Modulo

PORTFOLIO DELL'ALUNNO



LEGALITÀ

| Quanto pensi che le seguenti affermazioni descrivano te stesso e la tua vita? | Sono d'accordo | Sono abbastanza d'accordo | Non sono d'accordo |
|--|----------------|---------------------------|--------------------|
| Penso che vivere senza regole sarebbe meglio. | | | |
| Le leggi vanno rispettate sempre, anche quando le si considera sbagliate. | | | |
| Comprare merce contraffatta è illegale. | | | |
| È illegale scaricare musica/video/film da internet. | | | |
| Comprare giocattoli, abbigliamento, cellulari, etc. sapendo che sono prodotti rubati è illegale. | | | |
| Gettare rifiuti per terra o sporcare luoghi pubblici è un comportamento scorretto. | | | |
| Fare a botte con i tifosi di una squadra avversaria è un comportamento grave. | | | |
| Passare al semaforo con il rosso è grave. | | | |
| Salire sui mezzi pubblici senza biglietto è un comportamento scorretto. | | | |
| Scrivere sui muri della scuola, di monumenti e/o edifici pubblici è un atto da punire. | | | |
| È illegale chiedere il pizzo ai commercianti. | | | |

9.10. Progetto «Una comunità educante per la rinascita della Locride». Rete di Siderno

di Ludovico Albert

STRUTTURAZIONE E FUNZIONALITÀ DELLA RETE

È composta da cinque (sei) organizzazioni, quattro istituti scolastici e un ente del terzo settore (oltre al Comune di Siderno), rappresentativi sia di una presenza territoriale radicata nella circoscrizione interessata dal progetto, sia di un'eterogeneità di esperienze, competenze e bagaglio metodologico da apportare al progetto.

Scuole: IIS Marconi (Tecnologico) di Siderno (RC) come scuola capofila, Ipsia di Siderno, Istituto Comprensivo Bello-Pedullà di Siderno e Agnana, Istituto Comprensivo di Roccella Jonica.

Associazione: Civitas Solis.

In effetti è presente anche il Comune di Siderno tuttavia, poiché sciolto e commissariato per infiltrazioni mafiose (il sindaco è nel frattempo stato arrestato per 'ndrangheta), esso è costretto a limitarsi alla gestione della ordinaria amministrazione, la sua partecipazione è risultata sostanzialmente formale senza apportare significativi valori aggiunti. Oltre la metà dei Comuni della Locride sono commissariati, o per infiltrazioni mafiose o per dissesto finanziario, su questi temi le scuole più virtuose si assumono quindi in prima persona, almeno in parte, grazie a questi Progetti F3, anche un ruolo di supplenza istituzionale.

Il progetto collega in rete due scuole secondarie di secondo grado, un Istituto Tecnico e un Istituto Professionale (localizzati in sedi molto vicine), due scuole di primo grado e soprattutto fa perno sulla collaborazione con un'importante associazione del terzo settore che da anni agisce in un territorio "complesso" e privo di tradizioni di reti consolidate.

Ambedue le scuole superiori registrano tassi di ripetenze, abbandoni e dispersione molto alti.

In particolare l'Ipsia ha il 19,5 per cento di ripetenti, un tasso di abbandono dell'11 per cento e registra una percentuale di assenze elevate pari al 23 per cento. La scuola Capofila (ISS Marconi) evidenzia una situazione nettamente migliore, con un tasso di ripetenti pari al 6 per cento e un tasso di abbandono del 5,5 per cento, tuttavia poiché la situazione critica si concentra nelle classi prime e seconde anche in questo caso, in particolare in quelle classi, si ha una situazione ad alto rischio. I due istituti comprensivi sono il serbatoio principale delle due scuole superiori, essi registrano quote residuali di dispersione nel passaggio alla secondaria di primo grado (2 per cento di assenze elevate e 2,5 per cento di bocciature), ma vedono il formarsi di molte delle difficoltà che saranno più acute nella fase successiva, dalla presenza di allievi con bisogni educativi speciali, a quella di bambini con condizioni familiari "complesse", a quella di bambini presenti a scuola ma con risultati di profitto molto scarsi nelle discipline di base, spesso con un tasso di autostima e di autoefficacia ridotto e l'avvio di comportamenti agiti che prefigurano il rischio di successivi abbandoni.

La scuola capofila ha alle spalle la gestione di numerosi progetti educativi pilota ed è dotata di strutture adeguate alla gestione anche di attività di formazione extracurricolare.

La composizione e l'organizzazione della rete trovano radici nella presenza di un dirigente scolastico nella scuola capofila molto motivato sul tema della dispersione e della lotta per la legalità, un dirigente che è tuttavia mancato nel corso della realizzazione del progetto, e nella scelta compiuta da questo dirigente di valorizzare esperienze educative e formative già sperimentate con successo per il contrasto e la prevenzione del fallimento formativo precoce. In particolare il progetto nasce anche in continuità con le azioni promosse sul territorio di intervento e mirate, sia al reinserimento nel sistema scolastico di minori a rischio di abbandono, sia al loro orientamento/riorientamento professionale, avviate nell'ambito del progetto biennale "Cerca la tua voce nella vita" finanziato dalla Fondazione con il Sud sul bando "Progetti di eccellenze nel campo dell'educazione dei giovani nelle regioni del Sud" e realizzato dall'associazione Civitas Solis in rete con diverse scuole del territorio.

Il progetto prevede un'impostazione molto equilibrata tra scuola ed extrascuola, in continuità con le esperienze delle scuole (soprattutto la capofila), ma anche con la valorizzazione delle esperienze, delle competenze acquisite e del ruolo consolidato nel territorio da parte dell'associazione che partecipa alla rete. Un equilibrio che si manifesta anche nella scelta di coinvolgere in modo paritario le scuole di

primo grado assegnando a loro una parte significativa delle risorse del progetto, investendo cioè molto sulla prevenzione.

Il ruolo forte assegnato all'extrascuola e alla dimensione di rete è una delle caratteristiche portanti del progetto, come peraltro è sintetizzato nel titolo che si sono attribuito. Nel corso delle interviste è stata più volte sottolineata *“l'importanza della presenza delle associazioni perché esse consentono un apporto in più: gli esperti vanno reclutati fuori, non vanno cercati nella scuola. Se l'insegnante di matematica ha fallito nella sua scuola è inesperto anche fuori. Si deve insistere, le difficoltà ci sono, ci saranno ma l'apporto del soggetto esterno aiuta e facilita la composizione della rete e il suo funzionamento.*

Altrimenti il progetto diventa routine e accontentare qualche collega della scuola (insegnante)”.

“L'associazione era molto forte e radicata nel territorio, questo ci ha aiutato, anche a fronte del cambiamento dei presidi, nel mantenere la scelta che privilegiava esperti che provenivano dalla sua esperienza e nel mantenere una forte alterità tra mattino e pomeriggio (facilitatore)”.

Il funzionamento della rete è stato impostato con un approccio non burocratico alla presa di decisioni, su una modalità effettivamente partecipativa, spesso caratterizzata dall'informalità delle sedute organizzate e marcata da numerosi incontri allargati. Le scelte sono state assunte esclusivamente nel Gruppo di direzione e coordinamento a seguito di confronti paritari. Una scelta che nasce dall'esigenza di creare le condizioni per la piena condivisione degli obiettivi e delle modalità di azione in una realtà caratterizzata dall'individualismo e da una storica scarsa propensione a processi cooperativi, soprattutto tra le scuole dello stesso territorio che, per loro dichiarazione, si percepivano soprattutto come soggetti in concorrenza tra di loro. Una maggiore conoscenza reciproca e una collaborazione territoriale che può rappresentare un importante valore aggiunto per il futuro delle stesse scuole.

A tal fine le riunioni del Gruppo di direzione sono state numerose, periodiche e in molti casi sono state allargate alla presenza del personale docente delle diverse scuole per avere modo di approfondire la diversità di vedute che si manifestavano in corso d'opera. Un ruolo rilevante per favorire un percorso di maggiore comunicazione tra gli istituti scolastici è stato svolto dall'associazione, da tempo impegnata a livello locale e internazionale in progetti di rete, con la capacità di riprendere il senso delle finalità e della mission comuni per superare difficoltà e contrasti di procedure.

Molto significativo per il funzionamento, la messa in rete delle esperienze e delle risorse e il continuo confronto tra tutte le figure impegnate nel progetto, è stato il lavoro svolto dalle figure del Facilitatore e del Valutatore, ambedue insegnanti con lunga esperienza in ruoli di coordinamento, valutazione e direzione di progetti educativi. Due figure centrali, a cui i dirigenti scolastici hanno in buona parte attribuito il vero ruolo di direzione del progetto stesso. Esse sono state accompagnate dalla presenza stabile di figure di sostegno, individuate come responsabili del progetto in ciascuna scuola.

La relazione tra queste figure, i tutor, gli esperti e il Gruppo di Coordinamento ha permesso di presidiare la relazione con i docenti delle classi e di consolidare i contributi di competenze, motivazione e comportamentali acquisiti nei percorsi. Nel corso di numerosi incontri, per lo più informali, si è quindi permesso di ottenere feedback reciproci tra esperti e docenti sulle ricadute delle attività progettuali sugli allievi target coinvolti.

Interessante anche l'attenzione per la crescita della comunità di apprendimento (della scuola e dell'extrascuola) alla riflessione comune, alle sessioni di feedback per ragionare insieme sull'esperienza che si veniva man mano svolgendo, considerando soggetti di apprendimento tutti i coinvolti nei processi educativi, e quindi non soltanto gli studenti (Kolb, apprendere dall'esperienza, si veda più oltre le azioni riferite al target strumentale).

Molto rilevante infine la disponibilità al problem solving e la competenza del DSGA della scuola capofila che, coinvolto anch'esso nel percorso di condivisione degli obiettivi, ha permesso di facilitare soluzioni all'uso delle strutture, delle infrastrutture e del personale dell'istituto anche da parte dei partner della rete, ma anche il reperimento di risorse umane adatte ai percorsi progettati.

Dispersione e devianza

La strategia dell'intervento muove dalla convinzione che nelle condizioni che facilitano sia gli abbandono scolastici, sia gli insuccessi, ci siano sia responsabilità interne alle scuole (scarsa presa in carico dei bambini e dei ragazzi, disorientamento successivo alle operazioni di dimensionamento scolastico etc.), sia relazioni con la difficile situazione del contesto sociale.

Una condizione sociale marcata:

- da altissime difficoltà relative all'occupazione giovanile (la Locride ha tassi di disoccupazione superiori del 4 per cento rispetto a quelli della provincia di appartenenza, Reggio Calabria, che è in assoluto una di quelle con maggiori difficoltà in tutto il Paese);
- dalla scarsa dotazione di strutture ricreative e culturali che possano favorire una positiva integrazione tra educazione formale e educazione non formale (indice 33 rispetto al 100 della base nazionale, Ist. Tagliacarne) rivolte alla gioventù nel suo complesso;
- nonché da una forte presenza delle organizzazioni mafiose che hanno in quest'area le principali roccaforti della 'ndrangheta, la mafia calabrese.

La rimotivazione all'apprendimento, il rinforzo delle competenze di base, la predisposizione di ambienti di condivisione e di crescita giovanile, si intrecciano quindi in modo profondo con gli obiettivi dell'educazione alla legalità e al rafforzamento della dimensione valoriale dei ragazzi.

Il target

Molta attenzione la rete ha attribuito alla scelta dei target prioritari (e secondari), all'attenzione a non scivolare in corso d'opera su target sostitutivi, all'esigenza di centrare a tutti gli effetti i percorsi e i moduli sulle esigenze individuate e concordate in fase iniziale.

A seguito di un lavoro di coordinamento della rete, tra i 3.542 allievi iscritti nei quattro istituti partner, sono stati individuati specifici gruppi target che complessivamente hanno previsto 230 destinatari finali, il 6,5 per cento del totale degli allievi.

Negli istituti di secondo grado sono stati individuati cento allievi, ragazzi con bisogni educativi speciali, provenienti da situazioni multi problematiche, con bassi livelli di competenze e a rischio di abbandono del percorso formativo:

- 21 studenti non di madrelingua italiana (provenienti da Afghanistan, Bangladesh, Ucraina, India, Cina e Marocco), caratterizzati da bassi livelli di competenze;
- 30 studenti ripetenti, considerati a rischio di insuccesso formativo, caratterizzati da risultati ritenuti inferiori alle loro potenzialità;
- 36 studenti provenienti da aree di disagio sociale e/o con bassi livelli di competenze di legalità e/o con difficoltà di apprendimento;
- 13 studenti a rischio dispersione e bisognosi di accompagnamento e sostegno alla socializzazione e alla transizione al lavoro.

Negli istituti comprensivi sono stati individuati i seguenti gruppi target (130 allievi):

- 13 allievi diversamente abili,
- 12 allievi con difficoltà sociali,

- 15 allievi in possesso di bassi livelli di competenze alfabetiche di base,
- 37 allievi non di madrelingua italiana con difficoltà di integrazione e di comunicazione,
- 53 allievi a rischio dispersione con un basso livello di competenze di base.

Più in generale va sottolineato che il target dei ragazzi su cui il progetto, in tutti gli ordini di scuola, ha centrato l'attenzione è composto da alunni problematici e a rischio, sia perché gli indicatori delle assenze e dei voti esplicitano le loro deficienze, sia perché provengono da famiglie a forte rischio criminalità.

Sono inoltre stati individuati come target strumentale 94 soggetti, insegnanti e personale non docente appartenenti alle istituzioni scolastiche della rete.

La prima sensibilizzazione degli allievi è stata compiuta dai docenti delle classi, tuttavia essenziale è stata la campagna informativa, con incontri mirati, manifesti e volantini, condotta nei confronti degli allievi e soprattutto delle famiglie dall'associazione partner in loco, nei molti comuni (spesso piuttosto lontani) da cui provengono gli allievi delle scuole superiori. Un lavoro sul campo di diretta comunicazione che ha permesso di raccogliere molte informazioni relative alle difficoltà vissute dagli allievi e dalle loro famiglie, evidenziando come talvolta a fondamento delle difficoltà di apprendimento ci siano anche problematiche familiari (in alcuni casi direttamente legate a situazioni di genitori carcerati o latitanti), minori opportunità, aree di povertà. Sempre attraverso un comune lavoro condotto dai docenti e dai giovani dell'associazione si è organizzata la mobilitazione degli studenti con maggiori ruoli di leadership nel veicolare le informazioni chiave all'interno delle scuole (la difficoltà maggiore era convincere gli studenti-obiettivo che non si trattava della "solita" attività PON, che non si trattava solo di più ore di scuola alla presenza degli stessi insegnanti).

“Le attività di F3 debbono iniziare dall'ascolto. L'accoglienza richiede ascolto del ragazzo, ma anche che in alcuni casi qualcuno vada anche a parlare ai genitori, attività che è stata svolta dall'associazione. Soprattutto nelle situazioni ad alta intensità criminale sono necessari interventi ad alta intensità educativa (esperto dell'associazione)”.

L'attenzione prioritaria nei percorsi è rivolta ai target descritti, tuttavia il progetto individua come soggetti di apprendimento tutti i soggetti coinvolti nei processi educativi, a partire da una forte

integrazione tra le azioni specificamente dedicate e finanziate su F3 e le ricadute delle stesse nella didattica curriculare più tradizionale, nonché nei modi in cui i docenti dei consigli di classe la possono reinterpretare anche a seguito dei mutamenti e delle conoscenze acquisite in corso d'opera. Alcuni moduli si sono allargati alla presenza di tutta la classe e molto spazio è stato lasciato alla riflessione con i docenti curricolari sui percorsi che si venivano svolgendo. *“È stato rilevante non scegliere solo il recupero problematico, anche al fine di evitare il rischio di comporre maxi bande di teppisti (facilitatore)”*.

STRUTTURA PROGETTUALE

I percorsi della rete

- *Potenziale giovani*: mentoring individualizzato e , rivolto a un gruppo misto di allievi del Marconi e dell'Ipsia,
- *The leader in me*: motivazionale e di rafforzamento delle life skill per allievi dell'IIS Marconi (outdoor training, emotional e cooperative learning),
- *My school blog*, azioni per il rinforzo delle competenze di base, della motivazione allo studio e all'integrazione, rivolto ad alunni dell'IC Bello-Pedullà,
- *Made in Calabria*, rivolto ad alunni dell'IC Bello-Pedullà attraverso metodologie di ricerca-azione,
- *A scuola di motivazione*, outdoor training, rivolto a studenti dell'Ipsia con difficoltà di apprendimento,
- *Io cresco al Sud*, per allievi con bisogni educativi speciali dell'IC Roccella Jonica,
- *School to work transition*, rivolto a un gruppo di studenti dell'Ipsia bisognosi di socializzazione al lavoro.

Tutti i percorsi hanno visto la presenza di uno o più moduli di “accoglienza”, tutti gestiti dai giovani dell'associazione che si sono rivelati essere essenziali al fine di rendere partecipi gli studenti sulle finalità

delle strategie formative, di consentire loro una autovalutazione dei propri cambiamenti, una riflessione sul percorso di apprendimento compiuto e sugli spazi di miglioramento che ancora possono essere percorsi.

L'idea forte intorno a cui si articola la proposta è la “ripresa” in carico dei ragazzi in una situazione “altra” (outdoor), esterna alla scuola, il rafforzamento delle loro competenze e motivazioni grazie all’offerta di momenti di didattica laboratoriale gestita da esperti diversi dagli insegnanti del mattino, accompagnati da tutor reperiti nella scuola e una ulteriore fase più lunga, successiva, di accompagnamento nelle classi.

“Per intervenire positivamente sui ragazzi con basse competenze, le attività di presa in carico vanno svolte in luoghi esterni e debbono essere diverse da quelle che al mattino hanno fallito. Su questa scelta si è tenuto duro nel corso del progetto, anche quando sono cambiati i dirigenti scolastici.

È bene che il target sia definito all’inizio con chiarezza, con nomi e cognomi, affinché non possa cambiare in corso d’opera e perché si possa progettare sulla singola persona, sul suo specifico potenziale su cui far leva per farlo crescere (esperto associazione)”.

Il raccordo del progetto F3 con la didattica ordinaria

La forte relazione che si è venuta consolidando tra i docenti delle scuole partner, prima di tutto tra di loro, ma anche e soprattutto con gli esperti dell’associazione partner e/o selezionati con bandi pubblici, ha consentito di mettere in discussione, per lo meno in alcuni casi, i modelli di insegnamento tradizionali, promuovendo un confronto sullo sviluppo di abilità procedurali (metodi di lavoro, saperi operativi, strategie di valutazione dell’apprendimento) e di comunicazione rilevanti al fine di modificare le modalità della didattica curriculare.

In molti casi gli esperti dell’associazione sono stati presenti in classe, nelle ore di lezione “normali”, al fine di accompagnare gli allievi nell’apprendimento disciplinare e/o di consolidare le loro capacità di studio, ma anche per accompagnare i docenti nella gestione e nella valorizzazione delle nuove

potenzialità accertate dagli allievi nei percorsi protetti. In realtà, già a monte gli insegnanti utilizzati come esperti e/o tutor nei moduli del percorso sono stati formati e soprattutto accompagnati, fin dai moduli dell'accoglienza, nella gestione di metodologie laboratoriali, fondate sulla cooperazione tra pari e sullo sviluppo di positive dinamiche relazionali, il che ha consentito acquisizione di competenze, ma anche di abitudini più facilmente trasferibili nella didattica curricolare. In questa direzione in molti casi i moduli dell'accoglienza sono stati programmati e direttamente innestati nella tradizionale attività didattica della classe, allargando il target in molte classi all'intero gruppo classe.

Parimenti rilevante *“per il funzionamento della classe è stato far conoscere i ragazzi tra di loro, anche tra compagni della stessa classe, tra maschi e femmine ecc. I ragazzi non a caso hanno partecipato anche ad attività che si svolgevano ad agosto. Nei “recuperi mattutini”, con gruppi a cui partecipavano allievi leader, importanti, i ragazzi si aprivano di più (tutor).”*

“L'associazione già conosceva, perché li aveva coinvolti in altri progetti suoi nel territorio, alcuni allievi che poi hanno fatto da traino nei confronti degli altri(insegnante)”.

“L'associazione caratterizzava la sua presenza, soprattutto quando si lavorava nelle classi del mattino, con (allo stesso costo orario) la presenza anche di tre docenti anziché uno solo, ad esempio dove c'erano anche disabili facilitava molto” (altro insegnante).

L'elaborazione e la gestione del portfolio ha inoltre fatto da filo conduttore per favorire momenti di riflessione, auto-orientamento e feedback sulle attività realizzate dagli allievi nei diversi moduli e per trasferire le informazioni chiave acquisite ai docenti, sia a quelli dei diversi moduli che compongono il percorso frequentato dall'allievo, sia a quelli della classe frequentata.

Pur agendo in un'area come la Locride fortemente deprivata, in cui quindi le ragioni sociali della dispersione sono molto rilevanti, forse più che altrove dal momento che si miscelano anche con una situazione di forte deficit di legalità, la riflessione che ha ispirato il progetto identifica una parte significativa delle ragioni dell'insuccesso formativo nell'incapacità della scuola di capire le esigenze dei bambini e dei ragazzi, con la sua insufficienza nel farsi carico delle loro aspettative e con le sue rigidità di comunicazione. Individuare la scuola come soggetto in parte responsabile delle difficoltà dei ragazzi ha privilegiato nella definizione dei percorsi la scelta di metodologie didattiche fortemente legate ad

ambienti di apprendimento piuttosto lontani dal tradizionale sistema cattedra/banchi. In tutti i moduli dei percorsi è stata quindi centrale l'attenzione alla predisposizione di ambienti di apprendimento collaborativi, tali da valorizzare le esperienze e le competenze degli allievi e in cui il ruolo del docente o dell'esperto si arricchisce della dimensione essenziale del facilitatore dell'apprendimento.

Molti moduli hanno scelto di attribuire centralità all'outdoor education, metodologia davvero fuori dalle aule e dagli schemi tradizionali: è stata perseguita l'indicazione degli esperti della rete di "costruire" ambienti di apprendimento tali da garantire anche un "luogo mentale" fondato sul ricorso a un clima relazionale motivante e non giudicante. Una didattica per compiti di realtà fondata su un processo percettivo-motorio che ha messo al centro il gruppo degli allievi, i quali hanno elaborato insieme le competenze acquisite attraverso un continuo e intenso interscambio di idee, esperienze e suggestioni. Nello specifico, per le attività di formazione esperienziale svolte all'aria aperta, sono stati utilizzati parchi verdi, pinete pubbliche, l'ampio giardino dell'Istituto Marconi, ma anche la rielaborazione di alcuni spazi collettivi delle scuole, il tutto con una particolare attenzione all'aspetto della sicurezza sia fisica che psicologica degli allievi.

Il tema su cui la rete ha speso poi molte energie è stato il "ritorno" degli allievi nelle loro classi, nella didattica curriculare. La presenza dei giovani dell'associazione, spesso anche oltre quanto effettivamente pattuito nel progetto F3 ha in molti casi permesso di continuare la presa in carico nelle classi del mattino con un accompagnamento che si è prolungato nel corso dell'anno, con la collaborazione degli insegnanti curriculare che hanno partecipato alle attività formative a loro dedicate e in alcuni casi sono stati loro stessi "utilizzati" come esperti e/o facilitatori in specifici moduli dei percorsi.

Il Gruppo di Coordinamento ha scelto nell'impostazione del progetto di dedicare uno spazio ampio alla formazione dei docenti e di parte del personale non docente, considerato come rilevante target strumentale, finalizzato alla sperimentazione e alla condivisione di nuovi modelli didattici e organizzativi. Tre le direttrici principali delle attività rivolte ai docenti: la formazione sulle LIM, strumento largamente presente nelle scuole ma "scarsamente" utilizzato, sul cooperative learning, e sulle didattiche legate all'apprendimento esperienziale e sulla gestione interattiva dei gruppi.

Conclusioni

Il progetto della rete di Siderno *In rete per l'inclusione. Una comunità educante per la rinascita della Locride*, a seguito della lettura complessiva dei dati raccolti (progettazione, piattaforma GPU, seminari di approfondimento, analisi documentale, visita in loco) risulta un prototipo estremamente coerente per finalità, obiettivi, metodi e risultati conseguiti, intorno all'idea forte di apertura della scuola al territorio e alle sue associazioni, con la "ripresa" in carico dei ragazzi in una situazione "altra", esterna alla scuola, il rafforzamento delle loro competenze e motivazioni grazie all'offerta di momenti di didattica laboratoriale gestita da esperti diversi dagli insegnanti del mattino, accompagnati da tutor reperiti nella scuola e una ulteriore fase più lunga, successiva, di accompagnamento nelle classi.

Intorno a questa idea di fondo i percorsi si sono specificati sulle esigenze individuali dei ragazzi e in molti casi si sono aperti ad un accompagnamento delle classi più difficili.

Rilevanti i risultati raggiunti, prima di tutto nei confronti dei ragazzi presi in carico ma anche in termini di:

- interprofessionalità. Gli insegnanti ITI e IPSIA, pur vicini, non si erano mai confrontati, sono nate molte collaborazioni;
- i ragazzi più difficili (e a rischio criminalità) sono stati presi in carico dall'associazione anche grazie alla partecipazione ad altri progetti territoriali (finanziati dal PON Legalità) a cui partecipano anche altri ragazzi;
- alcuni docenti hanno capito che possono utilizzare nelle loro classi, anche al mattino l'apporto delle associazioni, ad esempio l'accoglienza e la possibilità di fare mentoring.

In molte delle interviste vengono infine sottolineate due rilevanti temi da presidiare per il buon fine di questa tipologia di progetti:

- la presenza di una valutazione continua esterna che controlli i risultati effettivi, *"che non si facciano sempre le stesse cose, che il bilancio sia trasparente e che non sia una spartizione per arrotondare stipendi (esperto dell'associazione)";*

- che già nei bandi ministeriali vengano individuati i criteri per la scelta di esperti e di tutor, in cui non siano presenti solamente titoli accademici o anzianità di servizio, ma anche ad esempio l'esperienza nel territorio. *“altrimenti il rischio reale è che nella scuola si cerchi di accontentare tutti (facilitatore)”*.

10. I dieci punti irrinunciabili: suggerimenti contenuti nei prototipi

di Ludovico Albert, Guido Benvenuto, Amalia Caputo, Valentina Ghione e Valeria Lucatello

Al fine di fronteggiare la dispersione scolastica e promuovere il successo formativo, è possibile individuare alcuni essenziali elementi che i progetti realizzati da più parti negli ultimi anni hanno contribuito a definire. Questi stessi elementi sono stati indagati nei progetti F3 soprattutto grazie alla traccia documentale e riflessiva del format di prototipo che ogni rete è stata invitata a seguire e compilare per consegnare la documentazione finale prima della chiusura dei progetti: inoltre, hanno costituito una traccia per la conduzione delle interviste collettive realizzate all'interno dei 10 studi di caso effettuati.

Dopo un'accurata analisi dei format di prototipo dei progetti inviati dalle scuole, sono stati dunque estrapolati i suggerimenti in essi contenuti per la redazione di dieci punti irrinunciabili all'interno di interventi tesi a fronteggiare la dispersione scolastica.

10.1. Funzionamento della rete e del gruppo di coordinamento

10.1.1. Composizione della rete

Le reti¹ sono state costituite sempre da un istituto scolastico che si configurava come il capofila della rete, da altri istituti scolastici (almeno due e preferibilmente di diverso livello di scolarità) e da altri partner del territorio a carattere pubblico e/o appartenenti al privato sociale. Analizzando la composizione delle reti, il differente peso che ciascuna di esse ha dato a un nodo piuttosto che a un altro e gli esiti del progetto nel suo complesso, è possibile trarre alcune interessanti conclusioni.

In riferimento alla numerosità della rete è stato riscontrato come una rete non molto ampia (composta da un massimo di sette partner) consenta sia una migliore comunicazione interna sia una più efficace condivisione di intenti, oltre che una capacità di controllo più agevole da parte dell'Istituto capofila². Questi elementi divengono ancora più rilevanti se i nodi della rete hanno già avuto modo di cooperare sui temi della dispersione: dalle esperienze analizzate è emerso infatti come reti consolidate abbiano avuto un maggiore impatto in termini di successo anche perché sono riuscite a garantire la continuità degli interventi; pertanto, in un futuro, una condizione favorevole per affidare ancora il finanziamento di un nuovo progetto sulla dispersione scolastica alle stesse reti composte dalle stesse scuole, potrebbe essere proprio il raggiungimento (comprovato da relativa documentazione) dei risultati che erano oggetto del proprio intervento progettuale dichiarato.

I progetti che hanno permesso di verificare risultati più significativi riguardano reti di scuole che hanno investito anche sul consolidamento del curriculum verticale, sui temi delle competenze trasversali, sul recupero motivazionale, sul disagio adolescenziale e quindi sulla diagnosi precoce e sull'accoglienza formativa. In tutte queste reti è stata particolarmente qualificante la relazione tra la scuola primaria, fin dalla scuola dell'infanzia, e la scuola secondaria di primo e secondo grado³. In tal modo, da una parte si consente l'effettiva presa in carico dei bambini e poi dei ragazzi più a rischio, anche con un accompagnamento dedicato e la condivisione di strumenti di lettura delle diverse situazioni, dall'altra, il confronto reciproco con le esigenze e le difficoltà dei segmenti precedenti e successivi permette sia di tarare il progetto specifico, sia più in generale di strutturare in modo più efficace la quotidianità

¹ In riferimento a quanto stabilito dalla Circolare Prot. n. AOODGAI/11666 del 31 luglio 2012.

² Secondo i dati reperiti, il 75% delle reti è costituita in un numero che va da cinque a nove soggetti, mentre circa il 18% da oltre dieci soggetti: le reti più piccole risultano funzionare meglio.

³ Nella maggior parte dei casi il ruolo capofila è stato ricoperto da un istituto superiore (58%), mentre risulta che il 73% delle scuole in rete appartengono al I ciclo.

dell'offerta curriculare della scuola nel suo insieme. Si permette, più in generale, di porre in connessione produttiva gli interventi di prevenzione più peculiari dei primi anni di scuola con quelli di contrasto più propri degli anni successivi.

Nel corso degli incontri effettuati durante gli studi di caso è d'altra parte più volte stato posto in evidenza, anche da parte degli insegnanti della scuola secondaria di II grado, come il confronto con le insegnanti della scuola dell'infanzia sia portatore di punti di vista, di culture didattiche, di aperture mentali e di conoscenze del territorio e delle famiglie molto utili (e in generale assenti) per tutto il restante percorso della scuola. La verticalità quindi diventa essenziale condizione di successo non solo nella sequenza secondaria di primo e di secondo grado ma più in generale nell'intero curriculum scolastico per i progetti finalizzati alla prevenzione e al contrasto della dispersione scolastica.

Affinché si possa garantire l'interconnessione degli interventi, è necessario che le scuole condividano uno stesso obiettivo e che tale obiettivo sia individuato sulla base dell'esigenza dell'utenza e, quindi, del territorio. Diventa quindi rilevante la vicinanza territoriale dei nodi della rete che implica necessariamente una condivisione di intenti in quanto questi nascono proprio dalle stesse esigenze territoriali. Per questo motivo, la vicinanza territoriale diventa un punto di forza: rende infatti più agevole il lavoro di rete non solo nei suoi aspetti logistici, ma anche in riferimento alla costruzione/consolidamento di legami e al senso di appartenenza ad uno stesso territorio. L'ipotesi della dislocazione delle scuole in diversi quartieri e/o territori rappresenta certamente una sfida verso l'integrazione delle differenze, ma porta con sé forti difficoltà logistiche ed organizzative; tuttavia, laddove funziona, consente di mettere in campo un iniziale processo di scambio e contaminazione reciproca tra contesti socio-culturali differenti estremamente proficui.

La presenza degli enti esterni (associazioni e/o organizzazioni del terzo settore) è determinante soprattutto se essi risultano aver maturato esperienze di progettazione socio-educativa e di attivazione e gestione di piani formativi per insegnanti, formatori, educatori su tematiche di ordine metodologico e di gestione dei gruppi, classe/docenti/équipe e se si sono specializzati nella riflessione didattica e /o psicopedagogica (ex IRSAE, Università, Associazioni ex insegnanti, Cemea, ecc). Sarebbe auspicabile che gli enti esterni avessero comprovata esperienza nella lotta alla dispersione scolastica; ciò è ancor più valido se la realtà a cui la rete si rivolge risulta complessa da un punto di vista socio-economico.

Per questi motivi, nella selezione degli enti esterni da coinvolgere, le scuole capofila dovrebbero essere supportate nella costruzione di un'anagrafe, validata dalle reti F3, degli enti e degli esperti da includere nella rete: questo dunque garantirebbe non solo le competenze necessarie ma limiterebbe anche i possibili effetti negativi sugli utenti di esperti privi di esperienza e di motivazione (è evidente come

esperti non in grado di trasmettere passione per il proprio lavoro e per le attività svolte con i ragazzi vengano mal recepiti dai ragazzi stessi - *emotional learning*).

Un altro punto di interesse riguarda il coinvolgimento degli Enti locali: in quasi tutte le situazioni esaminate la presenza del Comune è stata più formale che sostanziale, quale ente che inizialmente ha partecipato alla promozione dell'iniziativa, quasi nelle vesti di uno sponsor nei confronti del Ministero finanziatore dell'iniziativa, un soggetto che con il suo patrocinio favorisce l'arrivo di nuove risorse per le scuole che insistono nel suo territorio. Ancora più problematiche risultano le situazioni dei molti comuni (nella Locride per esempio sono oltre il cinquanta per cento) commissariati perché sciolti per mafia o per dissesto finanziario: in tali situazioni, evidentemente, l'ente locale è impossibilitato a partecipare a nuove iniziative perché vincolato alla gestione dell'ordinaria amministrazione. Sicuramente però, in alcune situazioni, il coinvolgimento dei comuni e soprattutto, in gestione autonoma, dei servizi sociali, ha supportato in modo significativo la rete per i seguenti conseguimenti:

- offrire una cornice e un riconoscimento istituzionale. Per le scuole che insistono su zone molto difficili e per gli insegnanti che da anni agiscono in situazioni contigue alla marginalità, non si tratta di un mero riconoscimento formale: in realtà la collaborazione con il comune facilita il recupero di una centralità che permette a sua volta il recupero di un ruolo che, in molti casi, è più rilevante della "ricompensa" acquisita nel corso del Progetto F3. Questo ruolo e questa centralità sono elementi che rafforzano la scuola e il valore dell'investimento nel percorso che essa offre, e più in generale il valore dell'investimento in cultura, un supporto di grande rilievo nei confronti di giovani per cui è molto forte il richiamo della strada (quando non direttamente della criminalità) o del guadagno immediato anche se scarso;
- il sostegno logistico (trasporti, mensa, agevolazioni per attività "esterne" sul territorio, nei giardini, nei parchi, nei musei, etc.). Si tratta di un aiuto di rilievo per un progetto che allarga, sia nel corso della giornata, sia nei periodi di vacanza, i tempi dell'offerta scolastica e insiste molto sull'apprendimento legato al fare, per cui il territorio e le sue risorse sono uno degli spazi laboratoriali più immediatamente fruibili;
- permettere alle scuole una maggiore conoscenza del territorio grazie all'interscambio di informazioni istituzionali derivanti da monitoraggi specifici, al fine di individuare i drop-out e i ragazzi più a rischio (anche grazie a maggiori informazioni relative alle situazioni più o meno patologiche di alcune famiglie, si pensi per esempio ai ragazzi con genitori detenuti o tossicodipendenti);
- cooperare nella messa a punto di iniziative *ad hoc* che prevedano prese in carico multi-professionali dei ragazzi e delle famiglie più vulnerabili che si trovano in situazioni di marginalità radicata e per le

quali sono in corso interventi di sostegno al reddito, di edilizia agevolata, di politiche del lavoro etc. Tale insieme di interventi è spesso avviato da altri piani di intervento a valere sui diversi PON Legalità, Aree interne, Inclusione, Lavoro, sui PO regionali, grazie al finanziamento di Fondazioni bancarie ed altri enti: in tali casi si evidenzia il ruolo molto rilevante del Comune e delle associazioni del terzo settore, a cui le scuole possono a loro volta contribuire positivamente con le proprie strutture e professionalità.

Gli enti locali, oltre al resto, dovrebbero garantire l'interscambio di informazioni istituzionali (monitoraggi del territorio, dati sulla dispersione verso e dalla rete) e cooperare per la messa a punto di politiche *ad hoc* inerenti il territorio (in un'ottica quindi di tipo macro).

Le associazioni del terzo settore sono la terza rilevante componente della rete. L'obbligatorietà della loro presenza era la novità più significativa all'interno delle prescrizioni ministeriali del progetto e si è rivelata come un vincolo determinante, soprattutto là dove alle associazioni è stato effettivamente assegnato un ruolo considerevole, non meramente strumentale, episodico o legato all'esclusivo approfondimento di tematiche specialistiche. La loro presenza nella rete, soprattutto nei territori più "complessi" sul piano socio-economico e culturale, là dove le associazioni da tempo attivano azioni di educazione non formale con i ragazzi e lavorano in relazione con le situazioni segnalate dai servizi sociali o dai tribunali dei minori, ha portato in dote alla rete stessa un insieme di competenze nuove relative all'accoglienza, alla presa in carico, al mentoring, alle relazioni con le famiglie, allo studio assistito, alla capacità di attivare attività laboratoriali e iniziative territoriali per la presentazione dei prodotti del lavoro dei ragazzi, a conoscenze specialistiche legate a particolari dotazioni/risorse del territorio (campi sportivi, musei, siti archeologici, parchi naturali, beni confiscati alla mafia etc.); inoltre, vi è stata una non irrilevante 'ventata di nuovo' legata alla volontarietà dell'appartenenza all'associazione, nonché alla generale giovane età degli operatori, ben diversa da quella media degli insegnanti della scuola e più capace di costruire canali comunicativi efficaci con i ragazzi.

Anche sul piano tecnico/amministrativo, la partnership con le associazioni ha permesso di superare le rigidità che talvolta ingessano gli avvisi pubblicati nell'ambito dei PON per la ricerca di esperti, dove per lo più prevale chi ha già lavorato e chi sulla carta ha più titoli, spesso le stesse persone che nelle scuole del mattino non contribuiscono in prima persona a spezzare le condizioni che favoriscono il fenomeno dispersione. In questo caso, la sola competenza accademica o specialistica conta relativamente poco rispetto all'esperienza nel lavoro di prossimità con i ragazzi più difficili. Grazie alla presenza in rete della partnership fin dall'inizio del progetto, come condizione per la sua stessa approvazione da parte dell'amministrazione, è possibile utilizzare direttamente come esperti o tutor le

persone in carico all'associazione, per lo più persone dotate di competenze "altre" (di tipo sociale, legate alla costruzione di relazioni, di gestione e presa in carico di soggetti difficili): spesso si tratta di giovani entusiasti del proprio lavoro, interessati e "disponibili" alla relazione positiva con i ragazzi, in grado di trasmettere la passione per ciò che stanno facendo e per il sapere su cui impegneranno i ragazzi; dimostrano sovente, nelle azioni rivolte ai ragazzi, una capacità di realizzare (a basso costo), soprattutto nelle situazioni più difficili come quelle ad alta intensità criminale, interventi ad alta intensità educativa, con la presenza contemporanea di due/tre educatori. Si riscontrano dunque abilità quali competenze e "disponibilità", che per altre vie non sono facilmente reperibili e la cui piena valorizzazione peraltro richiede un ruolo molto forte del facilitatore e del gruppo di progetto: questo, al fine di restituire il risultato del lavoro svolto al consiglio di classe e perché, anche in collaborazione con i docenti curricolari, la programmazione delle attività poste in essere da questi giovani possa, in corso d'opera, essere riprogrammata e tarata in funzione dei risultati più produttivi.

Un'altra tipologia specifica di enti/associazioni che in alcune (non moltissime) reti hanno apportato un contributo significativo è relativa agli enti specializzati nella riflessione didattica e/o psicopedagogica (IRSAE, Dipartimenti universitari, associazioni professionali di insegnanti o ex insegnanti, Cemea etc.). In tali situazioni sono stati realizzati momenti di formazione specifici, ma soprattutto è stato assicurato un accompagnamento in corso d'opera che, anche nel corso delle molte difficoltà incontrate, ha permesso all'insieme della rete di riflettere e crescere insieme nelle competenze organizzative, relazionali ed educative necessarie per conseguire i risultati positivi.

Per quanto riguarda il ruolo della scuola capofila, risulta ovviamente determinante (il 'peso' che esercita la capofila è legato spesso alla 'personalità' del dirigente scolastico), tuttavia sarebbe auspicabile una modalità di attuazione della rete che garantisca un coinvolgimento paritario dei singoli nodi.

Per la determinazione e realizzazione del progetto di rete è necessario che gli obiettivi e gli strumenti siano esplicitati e condivisi da tutta la rete, per questo si ritiene vincolante un'analisi del territorio basata su fonti statistiche secondarie che fornisca alla rete, in fase di progettazione, un quadro attuale e realistico delle esigenze formative del territorio; risulta rilevante anche che la logistica strutturale e temporale sia in linea con le finalità del progetto: diviene quindi fondamentale, specialmente in determinati ambiti territoriali, il sostegno dell'ente locale.

Le azioni del gruppo di ricerca e coordinamento, costituito da vari soggetti attuatori e in qualche caso da esperti individuati nell'ambito delle organizzazioni, si sono rivelate spesso complesse nel loro svolgersi. Questa complessità è probabilmente attribuibile all'assenza di figure di raccordo obbligatorie; nell'organigramma del progetto dovrebbero quindi essere previste figure intermedie con la funzione

non solo di comunicare e mediare tra operatori e consigli di classe ma anche di supporto al Gruppo di coordinamento per la propria scuola. La valorizzazione di questo ruolo è, quindi, cardine per promuovere la mediazione tra le diverse istituzioni coinvolte e per disporre di una vera propria cabina di regia per l'eventuale riprogettazione e monitoraggio degli interventi progettuali: le figure intermedie dovrebbero quindi essere nominate da ogni scuola e per ciascuna di esse dovrebbe essere previsto un budget dedicato.

Da un punto di vista operativo, il gruppo di coordinamento dovrebbe prevedere, come azione di monitoraggio e per ideare strategie di raccordo col mattino, incontri formalmente riconosciuti (ore di coordinamento, budget e spazi per le riunioni) tra esperti e tutor delle attività aggiuntive e coordinatori dei Consigli di classe degli allievi target e/o con i Consigli di classe. E' infatti utile che operatori di uno stesso percorso (siano essi interni o esterni alla scuola) lavorino insieme già nella fase di ideazione del progetto prevedendo degli incontri formalmente riconosciuti per favorire la co-progettazione, la diffusione delle informazioni metodologiche e i risultati osservabili (cfr. 4. Interprofessionalità).

Sarebbe utile ed opportuno che il gruppo prevedesse la costruzione condivisa di strumenti di autovalutazione di tutor, esperti, docenti da compilare *ex ante*, *in itinere*, *ex post* e di strumenti di valutazione degli allievi condivisi con i Consigli di classe; il tutto poi dovrebbe essere supportato da documenti di sintesi messi a punto dal facilitatore. Inoltre, l'esperienza svolta potrebbe essere essa stessa condizione favorevole alla replicabilità, avendo acquisito il gruppo di progetto conoscenze e informazioni e avendo sperimentato inoltre modalità innovative di insegnamento e apprendimento: sono i docenti già formati che daranno continuità al progetto.

Per garantire una reale apertura della scuola al territorio, quindi sia della rete intra-istituzionale che inter-istituzionale, è necessario garantire la trasparenza interna e dunque qualche forma di "bilancio partecipato", sia per ovviare al fatto che gli altri enti diventino meri esecutori del piano della capofila sia perché una rendicontazione sociale del progetto potrebbe avere benefici su tutta la comunità scolastica.

Una delle principali indicazioni ministeriali per i progetti F3 finalizzati alla prevenzione della dispersione scolastica prescrive che la predisposizione e l'attuazione dell'intervento siano coordinati da più scuole organizzate in rete tra di loro, ma anche con la presenza del Comune di riferimento e con almeno un "*soggetto privato che operi nel campo del "privato sociale" e, nello specifico, nell'ambito del contrasto alla dispersione scolastica e del disagio giovanile, ecc. (operatori del terzo settore: associazioni di promozione sociale, associazioni di volontariato, organizzazioni non governative, ONLUS, IPAB, Fondazioni, Associazioni ambientaliste; associazioni attive nel campo dell'istruzione, ivi comprese le associazioni studentesche, cooperative sociali ex L.381/91 che operano per*

i Diritti Umani, l'intercultura, l'ambiente, la legalità; ecc.; camere di commercio; parti sociali; artigiani; operatori delle produzioni e dei servizi; centri sportivi; Parrocchie; concessionari di servizi pubblici; ecc.)”.

Le esperienze esaminate, in particolare quelle di eccellenza, confermano che si tratta di una indicazione di grande rilevanza e consentono di specificare meglio le attenzioni che possono aiutare a rafforzare le diverse caratteristiche della rete: dimensione, composizione, territorialità, ruolo dei partner pubblici e dei partner privati, ruolo della scuola capofila, sua durata nel tempo, struttura organizzativa etc.

La dimensione: un'estensione troppo ampia (superiore alle tre/quattro scuole e tre/quattro associazioni) rende più difficile sia il centramento su pochi e chiari obiettivi, sia la costituzione di un gruppo di progetto (GOP) che condivida finalità e metodi di lavoro e che permetta il consolidamento di una comunità di pratiche; il gruppo di progetto dovrebbe riuscire a trovare gli spazi per una formazione condivisa in momenti specificamente dedicati e soprattutto per poter crescere insieme nel fare finalizzato al conseguimento degli obiettivi e dei tempi del progetto, nonché nella gestione e nel superamento delle difficoltà e delle molte varianti che in corso d'opera si rendono necessarie.

All'opposto una rete troppo gracile, sia nel numero delle scuole, sia nel peso specifico delle associazioni, rischia autoreferenzialità e scarsa efficacia nelle risposte, soprattutto in relazione a un tema come quello della dispersione scolastica per cui il “prima”, le aspettative per il “dopo”, l’“altro” dalla scuola e più in generale la dimensione sociale risultano determinanti nel condizionare le scelte (o le non scelte) dei giovani allievi e delle loro famiglie. Il discorso riguarda sicuramente un tema numerico (due sole scuole non sono di per sé una rete) ma anche un tema di equilibri e di contrappesi che consentano pari dignità nella programmazione e nella gestione per tutti i componenti, siano essi scuole o associazioni/soggetti del privato sociale.

10.1.2. Territorialità

Per quanto riguarda *le scuole*, una prima rilevanza è relativa alla scelta che esse insistano *sullo stesso territorio*. Si tratta di un principio di economicità e di maggiore impatto, ma anche di un modo per conoscere meglio il contesto, per accompagnare con maggiore cognizione di causa i ragazzi nei passaggi, sia quelli ordinari propri degli snodi elementare/media e media/superiore, sia quelli successivi agli insuccessi che in molti casi, prima del definitivo abbandono, si rilevano nei trasferimenti “a scalare” dalle scuole più “nobili” verso i professionali, soprattutto nel primo anno della secondaria superiore. È anche un modo, questo, per agire con maggiore forza nei confronti delle istituzioni talvolta sorde o reticenti sul tema, oltre che per favorire il rafforzamento e la diffusione nel territorio di una cultura più

legata al valore dell'investimento dei ragazzi e delle famiglie nell'istruzione e nella cultura. La scelta ministeriale di "imporre" il collegamento in rete ha permesso in alcuni casi, a scuole vicine poche decine di metri, di "scoprirsi", di scambiarsi informazioni sugli allievi, di condividere spazi e laboratori, di crescere insieme nei confronti del territorio e del sistema delle imprese.

La vicinanza territoriale tra le scuole rende più agevole il lavoro di rete, sia in relazione agli aspetti logistici, sia soprattutto per la possibilità di condividere conoscenze, legami, senso di appartenenza e finalità. La dislocazione delle scuole in quartieri e/o territori diversi può rappresentare una sfida verso l'integrazione delle differenze, ma porta con sé forti difficoltà logistiche e organizzative; in molti casi è stata nei fatti motivata più da difficoltà incontrate a tessere in modo positivo la relazione con le scuole più vicine (a causa di vecchie ruggini o concorrenze locali) che dalla ricerca di difficili processi di scambio e contaminazione reciproca tra contesti socio-culturali differenti. In particolare, la dimensione sociale del fenomeno dispersione e il suo forte radicamento anche nelle condizioni socio-culturali richiedono che la messa a punto del progetto prenda le mosse da una specifica e approfondita analisi del territorio e delle sue specificità, come dalla valorizzazione di tutti i soggetti che vi operano a vario titolo e che di più possono apportare contributi e delle risorse che operano sul tema in modo più o meno formalizzato (le associazioni, gli oratori, i professionisti dei servizi sociali e delle forze dell'ordine etc.). Si tratta di un'analisi rilevante soprattutto per mettere a punto unità di intenti e modalità di azione condivise tra le scuole partecipanti alla rete, condivisioni che trovano poi la loro ragione di essere nelle stesse esigenze territoriali: l'unità di intenti e di occasioni formative si rivelano molto più difficili da costruire se le scuole sono dislocate in realtà diverse.

Nella stessa prospettiva, le reti più significative risultano quelle che hanno acquisito come partner associazioni anch'esse radicate nel territorio, che li hanno realizzato progetti e attività socio-educative e partecipato anche in modo autonomo ad azioni finalizzate alla crescita dei giovani. La territorialità dell'associazione ha in molti casi prodotto risultati più significativi rispetto agli apporti specialistici di associazioni/enti dotati di competenze particolari, molto specialistiche, ma poco presenti nella storia locale, che con maggiore fatica possono condividere il senso generale del progetto.

Alla luce delle esperienze esaminate dunque, in un futuro bando, la costituzione di una rete costituita da componenti che operano nello stesso ambito territoriale potrebbe costituire criterio significativo di premialità o di preferenza, se non divenire direttamente vincolo progettuale.

10.1.3. Ruolo della scuola capofila

Si tratta in ogni caso di progetti FSE, che devono essere progettati, gestiti, amministrati e rendicontati da soggetti capaci di rispettare i vincoli propri dei Regolamenti che presiedono all'erogazione delle risorse, ma anche di non farsi soffocare dagli stessi. È quindi necessario che la scuola capofila abbia in dotazione sia un'esperienza consolidata, soprattutto nel dirigente scolastico e nel dirigente della gestione amministrativa, sia strumenti e risorse che possano permettere di controbilanciare le “normali” difficoltà nei flussi finanziari, di saper attivare le opportune procedure a evidenza pubblica per il reperimento dei collaboratori e dei beni strumentali, di superare le strozzature dei sistemi informatici e di valutazione, senza tuttavia mai perdere di vista gli obiettivi che si è scelto di perseguire. Si rivela necessaria una scuola capofila che sappia anche, all'occorrenza, richiamare i diversi partner al centramento sugli obiettivi di fondo su cui si è scelto di lavorare. È infatti possibile che nel corso del tempo in alcuni dei partecipanti alla rete, siano essi scuole o associazioni, tendano a prevalere logiche che ripropongono con autoreferenzialità le modalità di funzionamento a cui ciascuno è più abituato: si pensi ad esempio alla tendenza di “distribuire” i moduli formativi in parti uguali agli insegnanti anziché in relazione alle reali esigenze dei ragazzi presi in carico, alla tendenza a riproporre in orario pomeridiano offerte e soggetti che già al mattino hanno dimostrato scarsa efficacia etc. La scuola capofila deve insomma sapere amministrare le risorse “con la diligenza del buon padre di famiglia”, affinché esse siano il più possibile centrate sulle finalità del progetto e affinché anche i costi indiretti e di gestione siano il più possibile contenuti in favore delle azioni direttamente rivolte agli allievi.

Al capofila è quindi assegnata una responsabilità non indifferente, tanto più significativa se il sistema di valutazione impone misurazioni più cogenti dei risultati.

Il ruolo della scuola capofila è determinante, e il suo peso spesso ha a che fare con l'impronta con cui la “personalità” del dirigente scolastico marca la sua azione; tuttavia, una delle sue responsabilità più difficili, anche al fine di conseguire con più facilità gli obiettivi del progetto, consiste nel coinvolgere in modo paritario i singoli nodi della rete e nell'aiutare le altre scuole e le associazioni a crescere affinché divengano pienamente in grado, con cognizione di causa, di gestire le opportunità e i vincoli del progetto. Una leadership capace di far crescere i partner e di affrontare in modo trasparente l'insieme delle questioni, sia in fase di impostazione, sia in corso d'opera, è una delle chiavi che caratterizza le reti che hanno prodotto le azioni più incisive. All'opposto, una forte asimmetria nei ruoli dei diversi partecipanti alla rete e un uso strumentale dei partner, magari per rafforzare le azioni da svolgere nella scuola capofila (e spesso con una forte prevalenza dei suoi insegnanti), rendono la rete più debole, più

esposta ad un'esistenza strumentale finalizzata all'acquisizione e alla gestione delle risorse e meno finalizzata al conseguimento di risultati significativi per il successo scolastico degli allievi.

Perché si realizzi una vera apertura della scuola al territorio, un tema da non sottovalutare è quello della trasparenza interna e della rendicontazione all'esterno dei risultati.

All'interno della rete, affinché le altre scuole e gli altri enti/associazioni non diventino meri esecutori del piano della scuola capofila, è opportuno che vi sia:

- piena trasparenza sul budget di previsione e della rendicontazione a consuntivo (che esso sia portato a conoscenza dei partner e condiviso con loro);
- equilibrio nelle proporzioni delle risorse destinate ai diversi nodi della rete;
- piena condivisione dei criteri con cui vengono scelti esperti e collaboratori;
- condivisione delle risorse per la logistica e i laboratori. Nel particolare, l'acquisto dei materiali di consumo (dalla carta per fotocopie a quanto serve per realizzare i manufatti "costruiti" nei laboratori), il noleggio delle attrezzature etc., non dovrebbero restare esclusivo appannaggio della strumentazione che diventa dotazione della scuola capofila, ma dovrebbero essere distribuiti in modo proporzionale alle attività effettivamente svolte, anche quando esse sono effettuate dalle associazioni partner della rete.

Per raggiungere una chiara comunicazione all'esterno e anche per dare maggiore risalto al significato del progetto stesso e al ruolo delle scuole, potrebbe essere opportuna la predisposizione di una sorta di "bilancio sociale" della rete che ponga in evidenza il centramento sui risultati e sui ragazzi presi in carico e sul valore sociale dell'operato svolto da parte delle scuole della rete.

10.1.4. Struttura organizzativa

Se il ruolo e la professionalità del dirigente scolastico della scuola capofila sono determinanti in tutte le fasi dal progetto, il successo della rete ha però molto a che fare con la presenza di un organigramma di soggetti stabili di raccordo, di figure intermedie di supporto, ciascuna referente al Gruppo di coordinamento per la propria scuola. Essi sono nominati da ogni scuola con la funzione di agevolare (in alcuni casi di realizzare di persona) la comunicazione e la mediazione tra gli operatori e i Consigli di classe, ma anche di assicurare la continuità del coordinamento delle attività e a loro è specificamente dedicato un budget di ore per tali attività di raccordo.

In molte situazioni si sono rivelate essere le figure chiave, spesso insieme ad alcuni esponenti delle associazioni partner della rete, per la programmazione e per la gestione positiva del progetto. I dirigenti scolastici e i dirigenti amministrativi hanno creato e garantito le condizioni generali, di sfondo, per il

funzionamento, ma in realtà l'anima del progetto e la sua identità specifica, la continuità delle attività, si sono rivelati in molti casi essere queste figure: spesso si è trattato di insegnanti appassionati da molti anni al tema, che alla prevenzione della dispersione hanno dedicato molto della loro attività, che hanno personalmente ideato e materialmente scritto il progetto, individuato le idee progettuali intorno a cui far crescere l'identità della rete, provveduto a individuare i ragazzi da prendere in carico, risolto le molte difficoltà che si sono presentate in corso d'opera etc.

La valorizzazione di ruolo e funzione di tali figure intermedie si rivela essenziale cardine per promuovere la mediazione tra le diverse istituzioni coinvolte e per disporre di una vera propria cabina di regia, anche culturale, per l'eventuale riprogettazione e monitoraggio degli interventi progettuali.

Al fine di ridurre effettivamente il rischio di dispersione, un passaggio chiave è la restituzione di quanto si è consolidato nel corso del progetto nelle competenze, nelle motivazioni e negli atteggiamenti del singolo ragazzo all'interno della didattica "normale", quella gestita nella classe del mattino dagli insegnanti del consiglio di classe, anche perché in ogni caso le attività in cui è coinvolto quel ragazzo non possono prescindere dalle aspettative che gli insegnanti della classe hanno nei suoi confronti. Non dimentichiamo che gli indicatori di risultato del progetto restano comunque il passaggio alla classe successiva e il miglioramento nel profitto nelle materie chiave (italiano e matematica).

Lo snodo da assicurare è il confronto tra gli esperti e i tutor con gli insegnanti che hanno comunque in carico nelle loro classi i ragazzi che partecipano o hanno partecipato alle attività del progetto. È quindi opportuno che i progetti prevedano in modo esplicito il presidio di questo legame.

Nelle esperienze più positive prese in esame si sono a tal fine dimostrati utili:

- il ruolo di "collante" tra i diversi nodi svolto dal facilitatore, un ruolo che è risultato più forte là dove questa figura di raccordo e di intervento ha ricevuto in ciascuna delle scuole della rete un'investitura formale e un'effettiva riconoscibilità;
- la presenza di incontri riconosciuti formalmente (ore di coordinamento, budget e spazi per le riunioni) tra esperti e tutor delle attività aggiuntive e coordinatori dei Consigli di classe degli allievi target, o meglio ancora con i Consigli al completo, come azione di monitoraggio e per ideare strategie di raccordo con la "scuola del mattino". E' infatti utile che operatori di uno stesso percorso (operatori della scuola ed esterni) lavorino insieme già nella fase di ideazione del progetto, prevedendo incontri formalmente riconosciuti per favorire la co-progettazione, la diffusione delle informazioni metodologiche e i risultati osservabili;

- la predisposizione condivisa con i consigli di classe di strumenti di valutazione degli allievi e dei loro progressi da compilarsi *ex ante*, *in itinere* ed *ex post*, così come la predisposizione di strumenti di autovalutazione di tutor, esperti e docenti;
- la preparazione da parte del facilitatore di documentazione di sintesi in relazione agli stati di avanzamento delle diverse attività.

10.1.5. Durata nel tempo

Tutte le reti hanno evidenziato l'utilità di consolidare nel tempo la rete, di superare le episodicità legate a un finanziamento che, promesso come legato a un progetto biennale, se non triennale, in molti casi si è ridotto a un progetto compreso in pochi mesi. Una durata che ha reso difficile sedimentare rapporti di fiducia, conoscenza reciproca, condivisione di prospettiva e di legami positivi, anche perché la collaborazione con le altre scuole e con le associazioni del territorio è in molte situazioni un fatto del tutto nuovo e, come in tutte le relazioni, il tempo è una delle variabili più importanti da presidiare per garantire risultati al fine del consolidamento della rete.

Non è certo un caso il fatto che le reti che hanno dimostrato maggiore facilità di funzionamento e fluidità di relazioni siano quelle che hanno già cooperato nel passato.

La stabilità della rete è tra l'altro condizione indispensabile al fine di garantire la continuità degli interventi, al di là delle difficoltà legate alle discontinuità dei bandi ministeriali e dei fondi disponibili.

Assicurare maggiore durata alla vita della rete crea condizioni favorevoli per consolidare la cooperazione e quindi il raggiungimento degli obiettivi.

Per molte scuole il tema della lotta alla dispersione non è nuovo e, soprattutto nelle aree difficili delle grandi città (Napoli, Palermo, Catania etc.), alcune reti da anni cooperano per il raggiungimento degli obiettivi, e non sempre solamente a carico degli interventi finanziati dal Miur. Si pensi per esempio ai molti progetti finanziati in queste aree con le stesse finalità dalla Fondazione con il Sud che, a sua volta, ha imposto alle associazioni a cui sono stati erogate le risorse il vincolo di associarsi in rete con le scuole e con gli enti locali.

In prospettiva, l'affidamento prioritario dei progetti a reti consolidate può probabilmente essere suggerito come condizione favorevole alla replicabilità: un gruppo di progetto più stabile può far leva sulle conoscenze e sulle informazioni acquisite, sulle modalità innovative di insegnamento e apprendimento sperimentate, oltre che sulla condivisione di specifici momenti di formazione dedicata.

Tutto questo naturalmente a condizione che le reti abbiano opportunamente documentato i risultati conseguiti in linea con quanto progettato.

10.2. Selezione del target prioritario

La circolare ministeriale per la progettazione esecutiva specificava che ciascuna rete poteva scegliere fino a dieci target destinatari su cui centrare l'attenzione e le attività, da scegliere in un elenco (non esaustivo) piuttosto ampio che riportiamo di seguito:

- 1) *interventi per l'integrazione scolastica di soggetti a rischio (rom, migranti, etc.);*
- 2) *interventi tesi a riconoscere e affrontare difficoltà molto precoci nella prima infanzia;*
- 3) *interventi di miglioramento delle competenze di base attraverso l'individualizzazione dell'offerta formativa anche attraverso esperienze di "scuola di seconda opportunità";*
- 4) *introduzione di nuove metodologie e pratiche didattiche, anche con percorsi modulari e flessibili, finalizzati a promuovere la motivazione ad apprendere;*
- 5) *interventi per la valorizzazione delle potenzialità dei singoli;*
- 6) *interventi di orientamento/riorientamento scolastico e formativo, azioni di counselling;*
- 7) *interventi di apprendimento in situazione presso musei, centri della scienza, orti botanici, parchi;*
- 8) *interventi per la promozione della convivenza civile e della cultura della legalità;*
- 9) *interventi di promozione delle competenze espressive e artistiche;*
- 10) *azioni di raccordo con la formazione professionale;*
- 11) *azioni mirate al rafforzamento delle competenze e delle attitudini relazionali di docenti che interagiscono con soggetti a rischio di marginalità, devianza o dispersione;*
- 12) *interventi di sostegno per favorire la conciliazione tra la vita familiare e l'impegno formativo;*
- 13) *interventi di formazione sulle problematiche preadolescenziali e adolescenziali e di sostegno alla genitorialità;*

Per ciascun target prioritario (che avrebbe potuto essere sia uno specifico individuo, sia un gruppo di soggetti) individuato a partire da un'analisi del contesto territoriale, la rete doveva provvedere a definire gli obiettivi specifici e in relazione a questi individuare corrispondenti indicatori quantitativi di risultato, dunque pianificare gli interventi ritenuti più adatti: i percorsi e al loro interno una sequenza di moduli specifici. L'individuazione e la specificazione dei target prioritari si poneva quindi come asse fondamentale su cui innestare l'intera progettazione esecutiva del progetto. Si tratta in realtà di un elenco composito che comprende sia target, sia azioni specifiche; varrebbe la pena semplificare il ventaglio dei target prioritari possibili, prevedendo per ciascuno di essi la possibilità di scegliere i percorsi in una varietà più ampia di azioni.

Nel corso dell'esperienza alcuni target sono stati presi in considerazione in modo ridotto, solamente in casi molto particolari: i drop-out, coloro che erano interessati ad azioni di raccordo con la formazione

professionale e le famiglie che avevano necessità di specifici sostegni per azioni di conciliazione o di sostegno alla genitorialità, sono risultati quasi del tutto assenti nei percorsi effettivamente realizzati.

Per quanto riguarda le azioni di raccordo con la formazione professionale si scontano le evidenti deficienze del sistema regionale nelle quattro regioni “Convergenza”, sostanzialmente inesistente in Campania, molto ridotto in Puglia e Calabria, ugualmente molto ridotto e “a singhiozzo” in Sicilia. Si nota dunque una situazione di difficoltà e inadempienze che sicuramente impedisce nei fatti la predisposizione di progetti integrati con le scuole, ma che soprattutto ha l’aggravante di scaricare sulle scuole di queste regioni una quota non irrilevante dei ragazzi più a rischio che invece nelle regioni del Centro Nord (130.000 ragazzi nelle istituzioni formative, quasi tutti nel Centro Nord) sono presi in carico da questo sistema, sia direttamente in uscita dalla terza media, sia in rientro dopo un insuccesso nella scuola superiore (in una percentuale del 60%).

Anche il target prioritario drop-out è risultato molto residuale negli interessi delle reti. Le scuole capofila dei progetti sono coscienti del fatto che le azioni di “recupero” richiedono l’avvio di percorsi dedicati piuttosto lontani da quelli che insistono sull’organizzazione di un’offerta, seppure significativamente arricchita, che ha il suo punto di partenza nella stessa scuola che ha assistito all’abbandono e che in alcuni casi non è stata neppure messa in grado di incontrare una volta sola alcuni di questi ragazzi evasori totali dell’obbligo. Le proposte di recupero dei drop-out sono percorsi in cui l’ambiente esterno, dunque la condizione sociale e culturale, si rivela prevalente rispetto a quanto è più vicino alle possibilità delle scuole, seppure con le opportune, e anche significative, modifiche dell’offerta didattica e curriculare. Peraltro l’offerta formativa delle esperienze foriere di maggior successo nei confronti dei drop-out richiede il ricorso massiccio a soggetti esterni capaci di intercettare questi ragazzi e investimenti “pesanti”, sia in termini di quantità di ore, sia come risorse finanziarie dedicate, che avrebbero rischiato di drenare una quota maggioritaria delle risorse previste per i progetti F3. Si pensi alle Scuole di Seconda Opportunità o ai progetti gestiti con le agenzie di formazione professionale nell’ambito della programmazione regionale del Centro Nord e oggi anche nell’ambito della Garanzia Giovani, tutti piani di azione che sostanzialmente richiedono interventi compresi tra le 600 e le 1000 ore dedicate (una quantità di ore e di risorse che avrebbe reso difficile per le reti la presa in carico di numeri significativi di altri ragazzi a rischio dispersione).

Scegliere i drop-out come target effettivamente prioritario richiede di progettare un’azione *ad hoc*, con maggiore peso specifico e ruolo dei soggetti esterni, con la possibilità di strutturare percorsi medio-lunghi: un’azione per cui gli investimenti “pesanti”, necessari per il recupero di un numero giocoforza esiguo di dispersi, non siano posti in concorrenza *versus* gli investimenti necessari per

prendere in carico un numero molto più ampio di soggetti a rischio che richiedono rinforzi di motivazione e di competenze di carattere specifico. La proposta è quindi, senza vietare le situazioni che marginalmente si sono realizzate nell'ambito del bando F3, la predisposizione da parte del Miur di bandi *ad hoc*.

La maggior parte delle azioni realizzate si è focalizzata sulla prevenzione e sul recupero di soggetti portatori di disagio e di forme diverse di disaffezione nei confronti della scuola. I consigli di classe si sono concentrati sui ragazzi che avevano voti più bassi nelle materie di base e/o su quelli che per varie ragioni dimostravano una frequenza discontinua, in qualche caso su soggetti vicini a situazioni di portatore di handicap.

In alcune reti un primo impegno è stato relativo all'individuazione più precoce possibile dei soggetti a rischio (BES, DSA, famiglie multiproblematiche etc), al fine di impostare azioni di sostegno/accompagnamento fin dalla scuola dell'infanzia, un investimento in prevenzione che darà i frutti tra alcuni anni ma che si propone come buona pratica da consolidare e far diventare più stabile (magari rendendola obbligatoria?) nel corso della prossima programmazione.

Un secondo tema è relativo al modo in cui, una volta scelto nel gruppo di progetto il target prioritario di riferimento e i parametri delle caratteristiche che lo specificano, nella scuola si procede alla selezione degli allievi da inviare ai moduli e ai percorsi dedicati. In questa fase spetta soprattutto agli insegnanti del Consiglio di classe identificare in modo corrispondente i ragazzi che è più utile prendere in considerazione per i percorsi dedicati. Si tratta tuttavia di una fase delicata in cui è importante che vengano utilizzate modalità di comunicazione, di pubblicità dei percorsi, di orientamento dei ragazzi e delle loro famiglie di tipo promozionale e non stigmatizzanti.

Dal momento che ciascuna rete ha scelto target prioritari differenziati, sia in relazione ai percorsi proposti, sia in relazione alla scuola di provenienza, nelle esperienze più interessanti sono stati definiti ed esplicitati in precedenza i parametri da utilizzarsi (con le opportune elasticità) per la selezione degli allievi e le modalità differenziate di approccio a seconda del target e a seconda dell'ordine di istruzione di appartenenza dell'alunno.

La scelta dei partner non è stata ininfluente anche in questa fase delle attività. In molti casi infatti le associazioni partner, radicate e attive su molti progetti nel territorio, conoscono (e talvolta hanno direttamente in carico) già molti dei ragazzi proposti come target specifico e hanno quindi potuto assicurare un apporto piuttosto rilevante nei confronti delle famiglie e dei ragazzi nel ruolo di aggancio, di mediazione, di convincimento e di prima accoglienza nei percorsi.

Un disorientamento inizialmente vissuto dalle scuole è stato legato a un'interpretazione restrittiva del target. Nei percorsi si ritenevano frequentanti ammissibili solamente i ragazzi a rischio dispersione strettamente individuati, con il risultato di formare gruppi ancora più difficili da gestire, anche perché di fatto ghettonizzati dal resto della scuola. Un'interpretazione che è stata velocemente superata, ma che ha ancora di più messo in evidenza la necessità di accompagnare i percorsi di crescita dei ragazzi più difficili in contesti in cui sia forte l'interazione con altri soggetti.

Il lavoro contro la dispersione è di fatto più efficace se alla selezione di target prioritari portatori di bisogni specifici si accompagna un lavoro sistemico e sistematico di integrazione nell'ambito dei gruppi classe e della scuola in genere. Spesso gruppi formati da un target disomogeneo risultano più efficaci dei gruppi omogenei, e i moduli di insegnamento/approfondimento più gestibili e produttivi.

Il target prioritario va quindi inteso come gruppo su cui puntare l'attenzione e rafforzare l'aspettativa di processi di cambiamento, miglioramento, transizione (gruppo dipendente), possibilmente allargando il contesto di intervento ai gruppi istituzionali e formalizzati, come il gruppo classe per aumentare l'effetto di mediazione e di partecipazione e supporto tra pari (scaffolding e cooperative learning). Tuttavia, così come sarebbe stato sbagliato imporre nei moduli solamente la presenza di ragazzi del target prioritario e non anche quella di ragazzi propri di target cosiddetti secondari e/o strumentali, è difficile escludere a priori in progetti così complessi la possibilità di poter creare se necessario gruppi *ad hoc* su specifiche esigenze. I vincoli restrittivi su questo tema debbono essere articolati e gestibili con molta delicatezza. Va tenuto presente che ogni situazione è diversa dalle altre, ha una sua forte specificità e che potrebbero emergere casi in cui può essere preferibile lavorare per gruppi omogenei o per piccolissimi gruppi.

L'ipotesi di lavoro da proporre è che “di norma” debba sussistere un target prioritario accompagnato da ragazzi provenienti da un target secondario o strumentale. Le ipotesi di soluzione possono essere diverse, come mantenere il target come nucleo fisso e far ruotare a turno nelle loro attività i compagni di classe, formare in modo specifico ragazzi come volontari per la peer education etc. Saranno di volta in volta valutazioni e scelte che potranno compiere l'esperto, il coordinatore di classe o il Consiglio di classe nel suo insieme.

La preoccupazione è che in alcune situazioni i ragazzi più difficili, quelli che erano inizialmente stati individuati come target principale, abbiano poco per volta abbandonato le attività e nei percorsi siano rimasti i ragazzi “più bravi”, quelli che avrebbero dovuto avere una funzione di traino (il cosiddetto target secondario o strumentale). Le ragioni per cui si sono verificati questi allontanamenti sono varie e diverse: ad esempio, la fatica derivante dall'allargamento di un tempo scuola di cui non si è percepita la

differenza rispetto alla scuola del mattino, i vincoli imposti da un sistema di trasporti che in certe zone penalizza i pendolari, un'offerta formativa talvolta non adeguata alle aspettative etc. Tuttavia, il risultato di uno scivolamento del target da soggetti più a rischio dispersione a soggetti via via meno bisognosi di sostegno specifico sarebbe paradossale.

Il gruppo del target prioritario va individuato con chiarezza in fase iniziale, così come gli indicatori di risultato specifici. Il gruppo deve essere determinato con precisione, al limite con nome e cognome, sia perché non possa cambiare in corso d'opera, ma soprattutto perché la progettazione possa incentrarsi sulla singola persona, sul suo specifico potenziale su cui far leva per farla crescere. Questo target deve essere considerato non rinunciabile, non può essere sostituito, mentre le sostituzioni devono essere possibili per i ragazzi dei target strumentali.

Percorsi della durata di 200/250 ore, segmentati in molti moduli, ciascuno della durata di 20 ore, talvolta ripartiti in sequenze difficilmente congruenti, fanno pensare che la “presa in carico” del gruppo specifico dei ragazzi sia risultata in alcuni casi secondaria rispetto ad altre esigenze di programmazione, magari quelle di vedere molti insegnanti della scuola, ciascuno con le sue specialità, presenti nei moduli da realizzare. Affinché i percorsi siano sostenibili da parte di ragazzi difficili è probabile che essi debbano richiedere uno sforzo meno rilevante in termini di durata complessiva (250 ore rischiano di essere troppo “faticose”); soprattutto poi, una sequenza di molti moduli “polverizzati” di 20 ore ciascuno non consente neppure il tempo necessario per un minimo di conoscenza reciproca tra allievo e docente e tanto meno una presa in carico dei ragazzi più difficili che, per definizione, richiede tempi distesi per far maturare fiducia e senso del percorso di apprendimento. È auspicabile che venga proposta una durata per lo svolgimento di un modulo assestata su una soglia minima di 50/60 ore che consenta il consolidamento della relazione tra insegnante e allievi target e che possa permettere il consolidamento di nuove competenze.

Si tratterebbe di un consolidamento significativo che il docente/esperto potrebbe con maggiore significatività riportare direttamente al consiglio di classe, magari anche suggerendo qualche cambiamento alla normale programmazione curriculare (nel corso di alcuni approfondimenti il facilitatore e il dirigente scolastico hanno affermato che per loro sarebbe molto più semplice se il Ministero si assumesse la responsabilità di definire una soglia minima per la durata dei moduli).

Una variante significativa e interessante della presa in carico del gruppo target prioritario è stata rappresentata dalle iniziative di accompagnamento/studio assistito nei confronti di specifici gruppi di ragazzi nel corso delle loro “normali” attività curricolari, in classe al mattino, in integrazione e a supporto con la programmazione curriculare. Queste esperienze hanno di fatto permesso di lavorare

sull'intera classe, una scelta motivata anche dal fatto che, per fare fronte alle criticità e alla gestione dei conflitti, molti insegnanti hanno scelto di abbassare per tutti il livello della qualità della didattica in orario curricolare. L'accompagnamento "in situazione" dei ragazzi target ha consentito loro di acquisire competenze immediatamente congruenti con quanto era loro richiesto dalla scuola, ha fatto emergere interazioni e scambi fruttuosi con i compagni di classe e ha permesso agli insegnanti di riprendere ritmo e modalità di insegnamento più "normali". Certamente, lo studio assistito o l'accompagnamento in classe non possono essere unicamente variabili dipendenti dalle ore "buche" degli insegnanti della scuola, è preferibile che essi vengano programmati fin da subito, anche facendo ricorso a professionalità esterne che garantiscano maggiore continuità e presenza congruente con la programmazione curricolare del consiglio di classe.

Un'ultima proposta è relativa alla possibilità di considerare alcune classi, fortemente a rischio, come un target da assumere nel suo complesso. Nel corso delle visite *in loco* abbiamo trovato delle classi prime dei professionali (oggi in alcuni casi divenuti tecnici) che, pur in contesti in cui si è scelto di abbassare il livello delle competenze (traguardo di insegnamento), soffrono di tassi di bocciatura consolidati intorno al quaranta per cento. In questi contesti, che spesso coincidono con situazioni in cui sono fortemente auspicabili interventi di promozione della convivenza civile e della cultura della legalità, è l'intera classe ad essere a rischio dispersione: sicuramente lo sono i ragazzi che alla fine dell'anno fanno registrare una bocciatura, ma anche i loro compagni che hanno vissuto un'esperienza di vita sicuramente significativa sul piano delle relazioni, ma poco produttiva per quanto riguarda l'acquisizione di competenze che permettano di frequentare con successo gli anni scolastici successivi, nonché il conseguimento di punteggi significativi al momento delle prove Invalsi. Si tratta di una situazione di difficoltà estrema evidente in alcune classi prime della scuola secondaria di II grado, ma anche in alcune scuole secondarie di I grado di quartieri difficili di grandi città e più in generale in tutte le aree che possiamo considerare ad alta intensità criminale. In tutte queste situazioni la possibilità di fare ricorso a figure differenti da quelle ordinarie può contribuire positivamente ad aumentare l'affezione per il mondo della scuola anche da parte dei gruppi target spesso considerati più difficili, sia perché potrebbe aiutare a migliorare la qualità dei rapporti tra i ragazzi e con gli insegnanti, sia perché potrebbe permettere all'intera classe di consolidare con maggiore profitto le nuove competenze previste dal programma curricolare.

10.3. Formazione docenti

Nell'ambito degli interventi di contrasto alla dispersione scolastica il tema della formazione degli adulti (insegnanti, operatori, genitori, personale della scuola) è di fondamentale importanza, soprattutto quando le azioni messe in campo prevedono tra le finalità generali un **lavoro di medio e lungo termine**. In queste situazioni gli insegnanti formati possono diventare il filo conduttore di una continuità metodologica e didattica non episodica e in grado di porre in campo attività strategiche finalizzate non tanto o non solo al recupero dei ragazzi dispersi, quanto alla individuazione precoce dei target più a rischio dando alle azioni implementate una tonalità di stampo prevalentemente preventivo.

Va segnalato infine che quasi nessuna rete ha inserito tra i partner esterni enti esplicitamente impegnati sul piano delle didattiche e dei curricoli come ad es. gli ex IRSAE, associazioni di ex insegnanti, ecc.

Uno dei primi dati emersi dalla ricerca riguarda l'**efficacia della formazione integrata** tra le scuole appartenenti ad una stessa rete, cioè il riferimento ad incontri formativi trasversali ai diversi istituti come occasione di condivisione che, nel favorire l'interscambio delle esperienze, mette a punto e condivide strumenti, crea legami, sperimenta e valida azioni e procedure.

Là dove la formazione ha funzionato (per la qualità dei formatori esterni) essa è divenuta il collante dell'intero progetto e un'occasione per i docenti di sviluppare nuove competenze, legate sì alla dispersione scolastica ma estendibili, nelle loro funzionalità d'uso, anche alla didattica ordinaria.

La lettura dei prototipi ha permesso di chiarire inoltre quale sia stata, per le reti coinvolte, la **cornice implicita** che ha fatto da sfondo alla progettazione e all'implementazione dei progetti.

In termini molto generali le scuole hanno dato tre diverse interpretazioni della dispersione che hanno prodotto tre diverse tipologie di prototipo: la prima (maggioritaria) vede la dispersione causata da problemi interni ai ragazzi, alle loro famiglie e/o ai back ground socio-culturali degli allievi; la seconda (minoritaria) riconosce tra le variabili principali una certa rigidità della scuola che non è capace di accogliere diversi bisogni formativi; la terza integra le prime due tesi coniugando una buona riflessione sui soggetti target con una sperimentazione organizzativa, metodologica e didattica che mette in gioco anche il ruolo della scuola e le sue architetture organizzative.

Sempre con riferimento all'*humus* in cui sono nate le varie esperienze prototipali, abbiamo chiesto alle reti quali fossero, qualora ci fossero, i **riferimenti teorico metodologici** che avevano guidato sia la fase di progettazione che quella di realizzazione. I riferimenti maggiormente condivisi sono stati i "grandi autori": *J. Dewey* per le riflessioni sull'apprendimento dall'esperienza e la prospettiva democratica e di cittadinanza; *L.S.Vygotskij* per il ruolo dell'interazione sociale nei processi di

apprendimento; C. Rogers per il discorso sulla costruzione dell' accoglienza e sulla focalizzazione sull'autorealizzazione degli allievi, J.S.Bruner per l'approccio narrativo e dialogico al tema ampio delle conoscenze; H.Gardner per il riferimento alle differenze inteso come alla pluralità delle intelligenze; E.Morin per la riflessione sulle competenze necessarie al cittadino del nuovo millennio. C'è stato poi in alcuni prototipi il richiamo esplicito a progetti sperimentali come *Chance Maestri di strada* o *La piazza dei mestieri* di Torino come "modelli ispiratori" e come confronto sul piano delle pratiche, delle finalità o delle metodologie utilizzate.

In termini generali, l'attenzione agli autori indicati ha riguardato soprattutto la fase di progettazione, essendo poi la formazione successiva rivolta a tematiche più operative e/o specifiche. In ogni caso, questo sfondo culturale rimanda in modo unitario a dimensioni di co-costruzione e di integrazione dei saperi e delle competenze, con l'intento, più o meno implicito e consapevole, di aumentare lo spessore della condivisione e della collegialità nella fase di ideazione, preparazione e gestione delle attività progettuali anche nell'ottica di costituire gruppi di docenti formati su specifici temi e capaci di dare continuità alla progettualità e agli interventi.

Emerge d'altra parte il dato che la maggior parte delle reti non ha inserito riferimento teorici, metodologici o bibliografici o ne ha elencati solo alcuni in modo parziale e poco coerente.

Là dove si rileva un impianto teorico forte ed un'**esperienza pregressa di lavoro sulla dispersione**, l'idea progettuale sembra essere non solo più coerente con gli obiettivi prefissati ma anche più semplice e meno faticosa sul piano della sua attuazione. Va sottolineato inoltre come la coerenza tra teoria e pratica renda in genere più forte ed efficace l'agency sia per quanto riguarda il lavoro tra adulti che per ciò che concerne le attività pensate per bambini e i ragazzi.

Partendo da queste premesse e considerando i **destinatari** della formazione adulta, sarebbe auspicabile rendere tale azione obbligatoria e vincolante sia per tutti docenti direttamente coinvolti nell'attuazione del progetto (docenti tutor/ dell'accoglienza/facilitatori/valutatori) che per altre figure, come ad esempio i coordinatori delle classi a cui appartengono i ragazzi target, e (forse solo in forma volontaria) per l'intero corpo docente (al fine di cogliere un'occasione di formazione personale che chiarifichi il progetto e le direzioni che la rete va prendendo). Potrebbe inoltre essere utile pensare ad un percorso per il personale ATA che spesso, nell'accezione di "bidello sociale" che svolge azione informali "di corridoio", ha un ruolo di fondamentale contenimento di alcune dinamiche conflittuali. O ancora, vagliare l'ipotesi di operare un formazione congiunta sui due target strumentali (insegnanti, genitori) su tematiche relative ad apprendimento e sviluppo in età evolutiva.

Rispetto ai **tempi** e all'**articolazione interna** per alcune categorie di adulti (docenti tutor, coordinatori del consiglio di classe), la formazione dovrebbe diventare **obbligatoria** come percorso per il target strumentale o come modulo iniziale di un percorso rivolto agli allievi e premessa irrinunciabile di qualsiasi intervento. Si potrebbe così partire prima dell'inizio dei moduli per poi trasformare la formazione in accompagnamento e approfondimento, accompagnare in altre forme (come ad esempio sostegno su singoli casi, supervisione metodologica e didattica, supporto nei processi di autovalutazione) fino alla fine del progetto come azione trasversale e di supporto ai percorsi svolti dai ragazzi. Infatti la formazione è risultata più efficace quando distribuita per tutta la durata del progetto e articolata secondo diverse finalità generali come: a) condivisione dei quadri di riferimento, b) accompagnamento alla riflessività, c) sostegno *in itinere* e produzione di strumenti per il lavoro coi ragazzi e l'autovalutazione. Inoltre, se alla trasmissione di determinati contenuti si affianca (come percorso o modulo per il target strumentale docenti) un lavoro sulle metodologie e un monitoraggio sulle dinamiche della realizzazione, essa diventa veramente funzionale all'implementazione dei progetti.

Rispetto ai **quadri di riferimento teorico e metodologico**, da trasmettere in una fase iniziale del progetto per costruire una lettura e un lessico comuni tra le reti, si potrebbe mantenere sullo sfondo il legame con i "grandi autori" ma rendendo quanto più possibile operativi e laboratoriali gli incontri formativi e lavorando su almeno due dei seguenti ambiti di approfondimento: a) dispersione scolastica (taglio psicopedagogico e/o sociologico) b) psicologia dell'età evolutiva, evolutiva, c) comunicazione e relazione, d) BES, e) didattica: metodologie e strumenti; f) orientamento (cfr. 7. Continuità verticale). Potrebbe essere utile prevedere anche, per chi ne facesse richiesta, una formazione iniziale sulla piattaforma GPU (gestita da Indire o dalla rete con uno o più incontri seminari "di accompagnamento").

Rispetto ai percorsi per gli adulti si deve considerare come in questo tipo di progetti la maggior parte della formazione dei docenti avvenga in modo implicito, come **formazione interprofessionale in azione** sviluppata durante la realizzazione del progetto, in particolare in tutte quelle situazioni in cui esiste la necessità di uno scambio riflessivo con l'esperto esterno cioè con un adulto portatore di diverse competenze, stili relazionali, saperi. Sarebbe necessario prevedere già dall'inizio spazi istituzionalizzati per questi incontri nei quali normalmente si parla di: cornici organizzative, singoli casi, obiettivi/metodi, reazioni dei ragazzi, aggiustamenti in itinere, produzione di materiali per le attività (es. portfolio), eventuali imprevisti, strumenti di valutazione, rapporti con le famiglie. Spesso gli insegnanti hanno compreso solo a posteriori che questi scambi dialogici costituivano un'occasione di apprendimento e

crescita professionale e quasi tutti hanno chiesto di prevedere queste ore in più per poter realizzare questa modalità di “formazione in azione”. Prevedere un ampio spazio per queste discussioni dovrebbe aiutare singoli e gruppi ad attivare un confronto teso a costruire, attraverso la pratica, la funzione docente come professionalità riflessiva e gruppale.

Soprattutto nel caso della percezione e organizzazione di progetti come forme di ricerca-azione, il gruppo di docenti/operatori coinvolti ha messo a punto piani di intervento e forme di monitoraggio davvero funzionali al target indicato ma anche alla crescita professionale del gruppo di lavoro.

Considerando l'insieme dei dati raccolti possiamo affermare che in una eventuale riedizione dei progetti andrebbero **diminuiti i percorsi/moduli per i ragazzi e aumentati quelli per i docenti** scegliendo le modalità sulla base della tabella riassuntiva che segue.

Tab. 1 Prospetto riassuntivo delle possibilità di formazione

| Approccio formativo | Attività possibili | Tempi |
|------------------------|---|--|
| Trasmissione contenuti | a) dispersione scolastica (psicoped./sociol.) b) psicologia evolutiva (infanzia, preadolescenza/adolescenza) c) comunicazione e relazione d) didattica: metodologie e strumenti e) orientamento | Percorso/i o modulo/i ad hoc. Per docenti tutor, docenti dell'accoglienza, coordinatori di classe, volontari |
| Accompagnamento | a) sportello b) studi di caso c) dinamiche di gruppo d) riflessione sull'azione | Percorso longitudinale che prevede una forte presenza a scuola da parte degli esperti e l'interazione con singoli e/o gruppi attraverso diverse metodologie. Per tutto il collegio come forma di supporto all'azione quotidiana |
| Formazione in azione | a) coprogettazione e monitoraggio in itinere. b) costruzione di strumenti condivisi c) autovalutazione e valutazione d) scambio di prospettive. | Percorso longitudinale che prevede spazi e tempi ad hoc per lo scambio interprofessionale dei protagonisti del progetto (tutor, operatori, ecc) |

10.4. Interprofessionalità

Il progetto F3 ha sicuramente rappresentato una sfida e uno stimolo rispetto all'apertura della scuola a nuove e differenti professionalità che entrassero nel mondo scuola al fine di progettare e realizzare insieme agli insegnanti attività innovative e motivanti per i bambini e per i ragazzi. La coppia esperto-tutor è risultata efficace dal punto di vista operativo con i ragazzi, anche se è costata molto in termini di energie personali e temporali per la mancanza di ore esplicitamente finalizzate ad un raccordo tra loro (programmazione e confronto) e con i coordinatori delle classi dei ragazzi target o dei consigli di classe in genere. Le informazioni raccolte in accoglienza o nei percorsi devono infatti necessariamente passare ai consigli di classe anche attraverso il portfolio o altri documenti e comunque in momenti riconosciuti formalmente.

Là dove sia previsto un lavoro dell'esperto al mattino è fondamentale che l'insegnante resti in classe per osservare diverse modalità relazionali e comportamentali oltre che per avere la possibilità di osservare la classe senza essere coinvolto in prima persona e quindi da un altro punto di vista. Ciò permette anche di assorbire le attività proposte dall'esperto all'interno della didattica ordinaria.

La ricaduta sui docenti ordinari è stata maggiore quando i tutor erano docenti degli allievi (risulta difficile però effettuarlo su grandi numeri). Alcuni considerano migliore un tutor che è anche docente di classe perché in grado di mediare tra esperti, alunni, genitori, cdc. A volte gli esperti sono apparsi poco vicini al contesto scolastico e quindi il loro intervento non è risultato efficace né all'interno della relazione con gli alunni né rispetto alla proposta laboratoriale.

Nel momento in cui invece la ricaduta o il collegamento con lo spazio curricolare risultano inesistenti si dovrebbero prevedere dei moduli di condivisione e di possibile contaminazione formativa tra esperti e docenti interessati ai progetti di intervento, e ai docenti in generale. Solo nella prospettiva ampia della condivisione delle competenze varie, delle professionalità distinte e in integrazione rispetto agli obiettivi progettuali, del dialogo e del confronto tra punti di vista operativi e teorici diversi, si possono sviluppare progetti di intervento di largo respiro socio-culturale.

Il collegamento scuola-territorio deve portare ad una condivisione delle problematiche scolastiche in termini di interventi che l'intera comunità educante deve predisporre e sviluppare, non solo nell'ottica progettuale ma nell'ottica di servizio educativo.

Le reti hanno riconosciuto utile la presenza a scuola della figura dello psicologo con l'indicazione emergente di lavorare su quattro livelli: a) come ascolto e sostegno ai singoli allievi, b) come figura che lavori sulle dinamiche relazionali della classe, c) come figura di mediazione tra scuola e famiglia, d)

come “prospettiva altra” per il docente nella rilettura dei comportamenti messi in atto da parte di alunni considerati difficili. La relazione tra psicologo e docente dovrebbe essere costruita nell’ambito di un atteggiamento di collaborazione e non di delega rispetto alla soluzione di problemi, in quanto lo psicologo all’interno della scuola non può che lavorare in integrazione con i docenti che conoscono l’alunno sotto diversi punti di vista.

Lo scambio interprofessionale deve avvenire in tutte le fasi del progetto (progettazione e fase operativa) in modo da risolvere in corso d’opera le difficoltà relative a casi singoli e alle metodologie di intervento. Per chiarire il punto si riporta quanto esplicitato in un prototipo: “rilevanti le esperienze congiunte con le associazioni operanti nel sociale sia nell’ambito della scuola sia all’esterno (...) ciò ha consentito ai ragazzi di sviluppare le condizioni predisponenti al recupero e/o potenziamento delle abilità cognitive e a maturare l’appropriazione di quei valori che indirizzano ad una più responsabile partecipazione alla vita personale e sociale (...)”: ne deriva uno scambio ed un confronto di competenze utilissimo per l’attuazione del progetto.

A tal proposito, risulta fondamentale ampliare la formazione dei docenti anche a figure altre, quali operatori e psicologi che intervengono quotidianamente nella scuola affiancando il lavoro dei docenti. Una formazione integrata e interprofessionale infatti, permette un reciproco e arricchente scambio di punti di vista e pratiche operative, ponendo le basi per un proficuo lavoro nel quotidiano.

10.5. Organizzazione moduli accoglienza

La circolare ministeriale recitava: “il modulo di accoglienza è obbligatorio per ciascun destinatario. Il tutor, avvalendosi dell’eventuale supporto di esperti psicologici e/o professionisti nel campo delle dinamiche relazionali, approfondisce i bisogni del destinatario e lo rende partecipe del percorso di intervento pianificato”.

L’*obbligatorietà* dell’attenzione all’accoglienza ha imposto anche a scuole che, come alcuni istituti secondari di II grado, sono tradizionalmente lontane da pratiche e abitudini inclusive, di fare i conti con parole nuove e con una concezione dell’insegnamento più incentrata sugli allievi. Alcuni “specialisti” si sono rapportati con gli allievi e poi con i docenti per un lavoro mirato a una più puntuale conoscenza dei ragazzi, dei loro livelli alfabetici e di competenza, delle loro situazioni di difficoltà, delle loro aspettative etc; hanno accompagnato anche i ragazzi più difficili e a rischio nel complesso processo che li porta a comprendere il senso del loro apprendimento, ad apprezzarne i progressi, a capire i percorsi realistici da attivare per superare le deficienze; hanno inoltre creato giochi e predisposto situazioni finalizzati alla conoscenza reciproca dei ragazzi, all’esplicitazione e al superamento delle difficoltà di relazione tra compagni della stessa classe; hanno infine posto attenzione alla presenza di fenomeni di bullismo, all’elaborazione di strumenti che consentano agli insegnanti, ma soprattutto ai ragazzi, di monitorare, di prendere coscienza del percorso dei propri apprendimenti, in una parola hanno dimostrato effettivamente che è possibile anche la presa in carico degli allievi più difficili.

Nella circolare ministeriale l’esempio, non sicuramente esaustivo delle possibilità lasciate alla programmazione delle reti, indicava per l’accoglienza un tempo di dieci ore e, nella sequenza delle attività possibili, essa era descritta come un modulo posto all’inizio del percorso.

Nella maggior parte delle reti l’indicazione ministeriale è stata applicata in modo letterale, come un modulo breve che si realizza *prima* del percorso, in altre reti come un modulo che ha un *prima* ma che prosegue *durante* tutto il percorso, in altre ancora come un modulo che ha un *prima*, si realizza lungo tutto il percorso, ma la cui azione è rivolta anche *a tutta la classe*.

Le reti che si sono rigidamente attenute alla prima opzione in alcuni casi hanno lamentato delle difficoltà. Il modulo “accoglienza”, impostato come un *prima* talvolta poco motivato e poco collegato con il percorso successivo, è stato vissuto da alcuni allievi come “perdita di tempo” o, peggio, come un momento stigmatizzante rispetto alle attività di approfondimento normalmente riservate ai loro compagni, ad esempio quelle a valere sui progetti PON (che in molti casi nelle stesse scuole si svolgevano in contemporanea), in cui l’ingresso nei contenuti è immediato e non deve per forza passare

dal trattamento di uno “strizzacervelli”. Il discorso si collega con la conseguenza di mettere a rischio la positiva realizzazione di tutto il progetto, marchiato come quello riservato ai “disturbati”.

Molto è naturalmente dipeso dal professionista a cui è stato affidato il modulo, dalle sue qualità personali, ma soprattutto da quanto egli era stato coinvolto nella predisposizione del percorso complessivo e da quanto, all’interno della programmazione, l’accoglienza e più in generale il centramento sugli allievi, erano effettivamente considerati strategici.

In molti casi peraltro le reti si sono positivamente avvalse di questo professionista per mettere a punto il modello di portfolio che doveva permettere agli allievi la registrazione del loro percorso e la comunicazione delle risultanze al consiglio di classe.

In molti casi questo modello (ma anche i successivi) è stato positivamente associato con:

- la predisposizione da parte di alcune reti di spazi per il colloquio individuale con singoli ragazzi,
- l’apertura del modulo accoglienza alla partecipazione (saltuaria) dei genitori.

Il secondo modello, quello del *prima* e del *durante*, in tutte le reti in cui è stato applicato ha permesso di evidenziare il conseguimento di risultati molto significativi. Il tutor dell’accoglienza si è ricordato, nel corso di incontri programmati in modo specifico, con i tutor degli altri moduli dello stesso percorso, ma anche con i docenti curriculari e con le famiglie, se erano previsti moduli rivolti a loro: una sorta di “filo rosso” dell’accoglienza. Un’accoglienza naturalmente centrata prima di tutto sui ragazzi, sul rafforzamento della loro motivazione, sul miglioramento della loro relazionalità, sulla comprensione e presa in carico delle condizioni che rendono difficile la loro frequenza, ma finalizzata a portare a buon fine, prima nel percorso e successivamente nel loro profitto scolastico, quanto era programmato per il loro successo scolastico.

Le reti che hanno scelto questo modello hanno preso le mosse da una concezione dell’accoglienza non come un modulo a sé stante di un percorso più complesso, ma come un’attività che è “dentro”, che caratterizza tutti i moduli formativi. In ogni caso, non un modulo a sé, slegato dagli altri moduli che compongono l’intero percorso.

L’accoglienza distribuita nel tempo e diffusa nei percorsi si è posta come strumento per garantire le condizioni di relazione, di motivazione, considerate prerequisiti per una partecipazione attiva e produttiva negli interventi progettati; tale tipologia di accoglienza è servita spesso anche per individuare e programmare i rinforzi di condizioni alfabetiche e di competenze necessari affinché nella partecipazione a quei moduli/percorsi fosse garantito a ciascuno degli allievi il conseguimento dei risultati anche per quanto riguarda l’acquisizione di nuovi saperi, oltre che di maggiore sicurezza e motivazione. Si tratta quindi di un’accoglienza formativa, funzionale al positivo dispiegarsi di quanto è

stato progettato e che, soprattutto con i ragazzi più difficili, va riconfermata e aggiornata in corso d'opera.

L'accoglienza intesa non come semplice attività di ri-socializzazione fine a se stessa, slegata dai processi di apprendimento, ma costantemente riportata alla riflessione sul percorso, sui saperi, sulle competenze e in particolare legata anche a un'attenzione mirata a focalizzare un lavoro sul sé, sulla motivazione, sulle regole e la cittadinanza. Più che "modulo accoglienza" potrebbe essere ridefinito come *modulo di accompagnamento* in modo che non possa essere interpretato solo come attività iniziale ma come sostegno distribuito lungo tutta la durata del percorso.

Il terzo modello, quello in cui l'accoglienza si è realizzata *prima e durante* il percorso, ma anche *con tutta la classe* è stato posto in atto da un numero ridotto di reti che, insieme alla dimensione formativa nel percorso programmato, hanno posto l'accento anche sulla dimensione relazionale che di più poneva le condizioni per il rischio dispersione; tale dimensione vede nella classe di appartenenza l'affermarsi di relazioni complesse e di comportamento talvolta al limite della civile convivenza, soprattutto da parte dei ragazzi più a rischio che sovente tra l'altro, per questa via, tendono a mascherare le proprie difficoltà di apprendimento.

La sfida più importante del progetto F3 è, attraverso percorsi *ad hoc*, riuscire a rafforzare le condizioni per la partecipazione alla scuola con profitto positivo dei ragazzi più a rischio. Il rafforzamento *in vitro*, all'interno del percorso appositamente dedicato in F3, si rivela un passaggio molto utile e spesso essenziale, tuttavia è ancora una tappa nella prospettiva di un risultato più rilevante: che il ragazzo nella sua classe, con i propri compagni e insegnanti "naturali", sviluppi relazioni positive e sappia mettere a frutto, anche negli apprendimenti disciplinari del curriculum scolastico, i rinforzi di competenze, nonché la maggiore sicurezza e motivazione acquisiti nel percorso.⁴

Non è scontato che il ragazzo da solo riesca a riportare e a capitalizzare nella sua classe l'insieme delle motivazioni e dei saperi acquisiti nel percorso protetto, a lui dedicato nel progetto F3. All'interno della classe tradizionale, senza gli opportuni interventi, tendono a riproporsi le logiche tradizionali, sia nei rapporti tra i compagni per il prevalere del perpetuarsi dei ruoli consolidati, sia con gli insegnanti che spesso non sono messi a conoscenza dei progressi compiuti dal singolo allievo, ma che talvolta faticano a dominare e governare le relazioni in quelle classi più a rischio; gli insegnanti possono trarre gran beneficio dalla compresenza nelle loro ore di un professionista centrato, sia per quel che riguarda il

⁴ Ricordiamo qui per inciso che il PAC (Piano Azione Coesione), nel cui ambito trova spazio e finanziamento il progetto F3, definisce con precisione alcuni indicatori di risultato sulla base dei quali esso sarà valutato (cfr. Circolare Prot. n. AOODGAI/11666 del 31 luglio 2012, pag. 6): tasso di abbandono al biennio delle scuole superiori, tasso di passaggio alla classe successiva, quota di drop-out reinseriti in percorsi di istruzione.

profitto di alcuni allievi più difficili (ad esempio con lo studio assistito), sia più in generale per la creazione di condizioni di rispetto e vivibilità nella classe.

La presenza in aula del professionista/tutor ha permesso riflessioni collettive, prese di coscienza nuove, avvio di buone pratiche di peer education, sostegni individuali, consolidamento di abilità di studio, nonché in taluni casi apporti specialistici legati alle competenze specifiche dei professionisti impiegati in questo proficuo modello di accoglienza. In ogni caso, ha garantito la restituzione alla programmazione curriculare dei consigli di classe di quanto acquisito nel corso dei percorsi specifici attivati in F3.

Si ricordano due tipologie di esperti che hanno dimostrato maggiori risultati nei tre modelli realizzati, ma soprattutto in quest'ultimo, maggiormente interessante, di affiancamento degli allievi nel funzionamento "naturale" delle classi: psicologi dell'apprendimento abituati a gestire situazioni di difficoltà e volontari di associazioni che operano con i ragazzi in condizione di maggiore marginalità e/o in territori con forte presenza di criminalità organizzata.

Gli esperti dell'accoglienza potrebbero affiancare i docenti del mattino che operano in classi difficili: si potrebbe immaginare la figura di uno "psicologo dell'accompagnamento" al mattino per individuare dinamiche di gruppo e casi da approfondire, per la costruzione della motivazione e per la presenza nei Consigli di classe.

La rielaborazione (scritta, orale, disegnata) dell'esperienza scolastica è stata un'azione efficace per tutti gli allievi di quella classe. Anche riguardo al tema dell'accoglienza emerge che la maggiore efficacia si raggiunge se essa riesce a rientrare nell'ordinaria offerta formativa.

Due le proposte che emergono con maggiore forza nel corso degli approfondimenti:

- che l'accoglienza si possa realizzare nel corso di tutti i moduli del percorso e che essa possa avere momenti significativi di restituzione e più in generale di presenza consolidata anche nelle attività "normali" della classe;
- che la scuola possa predisporre un "servizio di accoglienza" disponibile in relazione alle diverse specificità e che possa essere attivato allorquando esse emergono.

Poiché gran parte del successo complessivo del progetto ruota intorno al come si sono realizzate le azioni dell'accoglienza, si potrebbe in generale prevedere un tempo progettuale:

- per la formazione all'accoglienza come predisposizione di abiti di apertura comunicativa, disponibilità relazionale ma anche come attenzione alla motivazione all'apprendimento e alla scuola in generale;
- per la realizzazione di moduli generali per la collettività scolastica e specifici per i "casi/gruppi" target;

- per la predisposizione di sportelli o servizi da attivare su richieste progettuali e in condizione di operare a livello inter-istituzionale;
- per la predisposizione di strumenti per l'autovalutazione del modulo (scheda, riflessione scritta, etc) come modalità di lavoro che garantisca maggiore finalizzazione all'azione in relazione all'obiettivo generale del percorso, piuttosto che un'accoglienza chiusa in uno spazio circoscritto a se stessa.

10.6. Centralità degli apprendimenti: percorsi progettuali e connessione con l'attività scolastica ordinaria

Le attività progettuali promosse dall'azione F3 hanno avuto tra le specifiche finalità quelle di "miglioramento delle competenze di base attraverso l'individualizzazione dell'offerta formativa", di "promuovere la motivazione ad apprendere" di "valorizzazione le potenzialità dei singoli": in pratica, di riorganizzare gli ambienti di apprendimento, di trasformare il loro impianto, di integrare i piani formativi per avere forti ricadute sugli apprendimenti individuali e di gruppo, sia di tipo disciplinare (competenze di base), sia delle abilità sociali e trasversali.

Per quel che riguarda gli assetti organizzativi per la realizzazione dei percorsi, si evidenziano determinate priorità e necessità di ordine metodologico: a) risulta utile differenziare i laboratori artistici (lavoro su identità) dai laboratori o da esperienze per la produzione di un prodotto; b) le attività sportive sono molto funzionali per lavorare sulle regole e sulla partecipazione ad un gruppo, risulta utile proporre i moduli sportivi d'estate o all'inizio dell'anno (queste tipologie di attività sono particolarmente adatte agli studenti delle scuole secondarie di I grado, così come quelle del punto successivo, in quanto arricchiscono il capitale sociale dei giovani stimolando in loro la partecipazione sociale, morale e civica (come la cittadinanza attiva, l'affezione al territorio etc.); c) è utile prevedere almeno un modulo fuori dalla scuola (per conoscenza sul territorio/lavoro); d) risulta molto motivante l'esperienza in azienda: potrebbe essere fruttuoso prevederne almeno una in ogni percorso (in alcuni ordini di studi questa esperienza è obbligatoria, sarebbe utile prevederla quindi soprattutto là dove non è prevista dal curricolare, come nel caso di certi istituti secondari di II grado; e) è necessario prevedere moduli di studio assistito per il recupero delle competenze di base, possibilmente al mattino con uscita dall'aula e lavoro individuale con un docente della stessa materia (prevedere lo studio assistito nelle classi di snodo e non solo per il recupero delle competenze di base). Occorre sostanzialmente semplificare le procedure per dare maggiore libertà alla sperimentazione, evitando vincoli che limitano l'adozione di forme di flessibilità necessaria alla personalizzazione dei percorsi (es. rapporto 1:1 nello studio assistito o piccolo gruppo per sostegno all'esame di licenza media). In tale direzione si muovono tutte le riorganizzazioni didattiche che pianificano e dettagliano la sequenza dei percorsi rispetto ai tempi progettuali. Si tratterebbe di massimo 3/4 percorsi della durata di 30-60 ore, non spezzettati in troppi moduli (ogni modulo dovrebbe avere un numero congruo di ore per avviare processi di trasformazione di lungo termine). È utile considerare anche che un monte ore troppo elevato può produrre frequenza discontinua e abbandoni: in alcuni casi i percorsi troppo lunghi, soprattutto se

organizzati dopo l'orario scolastico, si sono mostrati poco efficaci. Risulta utile quindi la possibilità di dilatare il tempo-scuola (es. mensa e studio assistito o attività sportiva), considerando e valorizzando la pausa pranzo a scuola con gli operatori come tempo formativo. Una scuola sempre aperta (nel pomeriggio, durante l'estate anche di mattina) è luogo di accoglienza e socializzazione per tutti (anche per i genitori). Risulta vantaggioso lavorare a prodotti finali con riconosciuta utilità per la comunità locale (es. mappature delle aree, contesti, spazi di rilevante interesse culturale, geografico, sociale). Questo tipo di azioni protese alla conoscenza del territorio, i laboratori cittadini e, in generale, gli interventi nel sociale, stimolano lo sviluppo del capitale sociale individuale in modo funzionale allo sviluppo del capitale sociale collettivo.

Potenziare gli apprendimenti significa spesso valorizzare e motivare la produzione di "artefatti" e prodotti finali con riconosciuta utilità 'individuale' (prodotti che i ragazzi possono portare a casa, o condividere all'interno e all'esterno dello spazio scolastico). La realizzazione di tale obiettivo ha spesso richiesto forme di flessibilità per consentire la personalizzazione dei percorsi al fine dell'individualizzazione degli interventi. La centralità degli apprendimenti ha portato quindi a indirizzare, quanto più possibile, la finalità sociale e pubblica di determinati "artefatti" progettuali.

Nell'ottica del lavoro e della didattica per competenze si è così pensato a forme di intervento nel sociale come prodotto delle attività scolastiche e progettuali per dotare di significato l'integrazione scuola-territorio. Le esperienze degli orti scolastici, dell'adozione di realtà socio-culturali-ambientali, l'allestimento di laboratori pubblici e cittadini, di imprenditorialità e commercializzazione di prodotti e progetti scolastici, e molti altri prodotti volti alla partecipazione sociale hanno una forte ricaduta motivazionale per gli studenti e una visibilità che moltiplica gli effetti per la comunità scolastica intera.

Quest'ottica porta alla proposta del service learning, là dove è forte il legame fra gli obiettivi didattici e il prodotto da realizzare, fatto che permette di contaminare la motivazione dall'ambito delle "cose da fare" a quello delle "cose da apprendere".

L'integrazione delle attività e degli apprendimenti va considerata verso l'esterno (sociale, territorio, comunità), ma anche verso l'interno, vale a dire con il piano curricolare, con la scuola del mattino. Le interazioni tra le attività aggiuntive finanziate dal progetto F3 e le attività curricolari ordinarie, se svolte al mattino, portano a forme di ricaduta diretta e indiretta sull'attività ordinaria.

Al fine di favorire l'integrazione tra attività aggiuntive e curricolo sarebbe utile: a) nei laboratori, scegliere argomenti comuni o attinenti al programma curricolare o che possono essere meglio compresi e disarticolati attraverso l'uso funzionale delle discipline; b) il consiglio di classe deve tenere conto del lavoro svolto, delle competenze acquisite, dei saperi documentati nel portfolio ai fini della valutazione

ordinaria; c) gli esperti che hanno svolto i percorsi F3 dovrebbero poter svolgere alcune azioni formative al mattino nelle classi di appartenenza dei ragazzi target anche in connessione con i docenti curricolari; d) può essere molto utile per il successo formativo creare una cornice organizzativa che consenta lo svolgimento delle ore aggiuntive anche (o prevalentemente?) al mattino. Spesso è risultato troppo vincolante l'obbligo a frequentare tutti i moduli di un percorso. In realtà non era obbligatorio frequentare tutti i moduli del percorso e la piattaforma lasciava completamente liberi in tal senso, infatti si chiedeva di indicare per ogni allievo quali moduli del percorso frequentasse (tramite l'iscrizione). Come diversi facilitatori e valutatori hanno fatto notare, per quanto riguarda il fattore tempo, sarebbe importante ripetere nel tempo l'azione e gli interventi per renderli più efficaci.

Infine, è interessante ricordare come un supporto utile a forme di autoformazione che le reti hanno realizzato, anche se scarsamente documentato nei prototipi ma emerso in alcuni studi di caso, è stata la predisposizione di una documentazione audio-visuale e cartacea (spesso prodotta dagli stessi ragazzi come prodotto finale di un percorso laboratoriale) per la condivisione nella rete al di fuori di essa. In tal senso, la prospettiva dell'e-learning e della predisposizione di piattaforme per la diffusione e divulgazione di materiali, strumenti e approfondimenti è da considerare e sviluppare, quanto più i processi di formazione per i docenti vogliono riguardare direttamente e indirettamente l'intera comunità di rete.

10.7. Continuità verticale

Tra i dati più interessanti emersi dalla ricerca condotta sui progetti F3 c'è la "scoperta", da parte delle reti coinvolte, dell'importanza della continuità verticale delle azioni messe in campo per fronteggiare la dispersione scolastica. La **necessità di costruire reti territoriali**, presente nel Bando come elemento imprescindibile, ha infatti costretto le scuole a costruire reti in cui fossero presenti ordini scolari diversi, ciascuno portatore di bisogni, tradizioni educative e finalità differenti, oltre naturalmente ad associazioni del terzo settore o enti pubblici.

In altre parole, mettere in campo un lavoro di rete ha significato per le scuole aprirsi a un dialogo e a un confronto che hanno permesso di far emergere e riconoscere l'esistenza di contesti socio-culturali specifici, la diversità nell'uso degli spazi, la specificità delle didattiche e delle metodologie in uno scambio fecondo di apprendimenti reciproci. Come emerso dai prototipi, l'ottica della prevenzione deve comunque partire da un'attenta analisi dei bisogni concreti dei territori di implementazione e delle realtà critiche, delle emergenze rilevate in determinate fasce d'età (infanzia/preadolescenza/adolescenza) o/e in specifiche realtà.

Il dato più interessante si rivela dunque nel riconoscimento, emerso soprattutto nella parte finale dei progetti F3 grazie alle azioni di accompagnamento (seminari formativi, compilazione del prototipo, assistenza online), dell'**importanza di una riflessione sulla verticalità** intesa soprattutto come accompagnamento dei bambini e dei ragazzi nei passaggi tra un ordine scolastico e l'altro e come autoformazione dei docenti rispetto a contenuti e metodi da declinare, per l'appunto, in verticale.

Il rafforzamento della continuità verticale diventa quindi un punto imprescindibile sia per contrastare fenomeni di dispersione che per prevenirli; da questo punto di vista diviene essenziale rendere quanto più possibile permanenti gli spazi e i momenti di comunicazione tra i diversi ordini scolari favorendo in particolare la scuola dell'obbligo (cioè proprio là dove i tassi di dispersione sono minimi e la possibilità di interventi preventivi più fattibile).

La maggior parte delle reti che ha lavorato coinvolgendo la scuola dell'infanzia ci dice fortemente quanto sia importante iniziare a lavorare già sulla fascia d'età 3-6 anni con l'obiettivo di individuare quanto più precocemente elementi di rischio sui quali innestare interventi *ad hoc*, di contattare e coinvolgere le famiglie (per questa fascia d'età generalmente più disponibili alla comunicazione reciproca con il mondo della scuola) e di svolgere un'azione di accompagnamento al passaggio verso la primaria da costruire in collaborazione con gli insegnanti di quest'ultimo ordine scolastico.

I dati di ricerca ci dicono dunque chiaramente che per poter lavorare bene sulla prevenzione è **imprescindibile un coinvolgimento della scuola dell'infanzia**.

Sulla base dei dati raccolti possiamo disarticolare il tema della continuità verticale individuando in particolare quattro **tipologie di azioni** essenzialmente riconducibili all'idea di una condivisione degli spazi e degli ambienti di apprendimento:

- a) lo scambio tra scuole/docenti di ordini diversi (per favorire la conoscenza dei futuri docenti e individuare “referenti tutoriali”);
- b) le visite nelle scuole anche assistendo alle lezioni (per accompagnare al passaggio e favorire la conoscenza degli spazi, della diversa organizzazione curricolare e tra le persone: è utile in questo tipo di azioni coinvolgere anche i genitori);
- c) la peer education (come modalità di presentazione della scuola da parte dei più grandi sui più piccoli);
- d) l'apertura verso il mondo del lavoro (in connessione con azioni di orientamento in uscita).

Accanto a queste tipologie di intervento è emersa anche si può dire “in corso d'opera” la consapevolezza dell'importanza di mettere in campo azioni di continuità basate su un'analisi critica dei contenuti e dei metodi dell'insegnamento, come **elaborazione di un curricolo verticale** inteso sia in termini di personalizzazione degli interventi successivi su specifici bambini che come ridefinizione epistemologica delle discipline e della loro declinazione nei vari ordini scolari (cioè in entrambi i casi pianificando e organizzando gli interventi di condivisione tra ordini scolari lungo assi temporali di medio e lungo termine).

Forte è comunque l'indicazione di lavorare sulle **classi di snodo**, individuate come il luogo della possibile dispersione o della possibile integrazione. In questo senso le strategie **peer to peer** sembrano essere le più efficaci.

Sempre nell'ambito della riflessione sulla continuità, è emersa fortemente dalle reti la difficoltà di lavorare su questo tema in assenza di una **formazione specifica** dei docenti o di inserimento a scuola di figure *ad hoc*. L'ottica di un orientamento formativo dovrebbe coinvolgere le didattiche disciplinari nella loro più ampia azione e funzione formativa e orientante, formando nei ragazzi competenze critiche e “alle scelte” come obiettivo trasversale condiviso a livello pluri-disciplinare.

Alcune reti hanno segnalato, per le classi in uscita da un certo ordine scolastico, la funzionalità di impostare i laboratori di **accoglienza al mattino declinandoli poi in termini orientativi** con il coinvolgimento di operatori esperti in un'azione di accompagnamento alla conoscenza di sé e alla scelta, che a volte ha visto coinvolti anche i genitori. Spesso si fa presente che l'orientamento per l'ultimo anno della scuola secondaria di I grado andrebbe sempre svolto tra novembre e gennaio al

massimo, cioè prima della scadenza per l'iscrizione alla scuola secondaria di II grado. E' pure apparso utile in quest'ottica offrire a piccoli gruppi di allievi un supporto nella **preparazione dell'esame di licenza**, anche in orario curricolare, come estensione dell'idea delle azioni di studio assistito.

L'accompagnamento al livello scolare successivo potrebbe configurarsi come attenzione sulle fasi di passaggio da un livello di istruzione all'altro e, per gli istituti secondari di II grado, anche la presenza di una sezione relativa al raccordo scuola-lavoro e alla rilevanza dell'esperienza degli stage può essere vista come azione di contrasto alla dispersione. Sarebbe utile, anche nell'ottica di un **orientamento formativo**, organizzare percorsi sullo studio dei mestieri (meglio se accompagnati da visite o laboratori in azienda) anche tentando di coinvolgere i genitori a scuola (raccontare il proprio lavoro alla classe). Dal punto di vista del curriculum si potrebbe immaginare un coinvolgimento dei docenti curricolari nella messa a punto di interviste e nell'analisi dei dati raccolti anche, e soprattutto, per le superiori come esperienza di ricerca sociale.

In sintesi, le azioni possibili nell'ambito di un lavoro sulla continuità verticale sono:

- a) per tutti: azioni di **accompagnamento alla transizione** da un livello di istruzione all'altro operando in primo luogo sulle classi di snodo (azioni di orientamento basate sull'introduzione graduale degli studenti negli ambienti spaziali, relazionali etc., della scuola futura);
- b) per le scuole dell'obbligo: **individuazione precoce del disagio** con interventi *ad hoc* su singoli e/o gruppi anche come attenzione al rafforzamento delle competenze di base e come passaggio di informazioni da un ordine al successivo;
- c) per le scuole di livello superiore: azioni di **orientamento e accompagnamento** alla transizione nelle classi di snodo, sostegno alla school-work transition e socializzazione al lavoro.

10.8. Portfolio

L'elaborazione e l'uso del portfolio all'interno dei progetti ha avuto sostanzialmente una duplice funzione: accompagnare i processi di elaborazione e svolgimento delle attività e sostenere azioni di autovalutazione, sia di ordine motivazionale, sia di abilità e competenze. La variabilità dei prodotti e degli strumenti elaborati e del loro uso di monitoraggio, documentazione e auto-valutazione, testimonia una ricchezza di prospettive, ma anche una richiesta di maggior consapevolezza nella costruzione, gestione e finalizzazione progettuale del portfolio.

Alcuni portfolio sono più di tipo affettivo/motivazionale, altri sono più incentrati sulla certificazione delle competenze. In generale sono emerse quattro diverse componenti o declinazioni del portfolio: a) coscienza di sé e del percorso, b) attitudini e potenzialità, c) progressi, d) acquisizioni e competenze (con maggiore o minore focalizzazione su autovalutazione e autonarrazione).

Il portfolio deve essere costruito dal gruppo di lavoro ed è uno degli strumenti per il raccordo.

Quando esso è frutto collegiale del gruppo di coordinamento, dei docenti e degli operatori coinvolti, e riconosciuto dagli studenti come "strumento di lavoro", diventa un autentico spazio di contatto e di mediazione progettuale. Il portfolio acquisisce la sua funzionalità se punta ad essere organizzatore di esperienze e riflessioni individuali, ma anche strumento per la condivisione e valorizzazione di quelle esperienze e riflessioni a livello di gruppo/comunità/società.

In questa direzione si pone l'inserimento del portfolio fin da subito nel modulo accoglienza. Può essere utile metterlo a punto durante la formazione iniziale trasversale o all'interno dei moduli di formazione docenti previsti all'inizio di ogni percorso. Il portfolio può essere diverso da persona a persona e può essere utilizzato solo per alcune attività, per valorizzarne gli effetti e i tempi; può anche essere usato per costruire connessioni tra attività aggiuntive e attività ordinarie.

L'ottica del portfolio, una volta condiviso come strumento di accompagnamento e autovalutazione di processo, deve portare a riorganizzare gli stessi piani didattici, l'organizzazione degli ambienti e delle attività formative, nonché il piano stesso della valutazione delle competenze. Utilizzare il portfolio e mantenere una logica di valutazione di prodotti significa vanificarne la potenzialità educativa e confinarlo ad una funzione puramente documentativa e personalistica.

10.9. Coinvolgimento famiglie

L'elemento fondamentale per stabilire una reale e produttiva alleanza educativa tra scuola e famiglia si può creare nel caso in cui il gruppo docente sospenda ogni atteggiamento valutativo verso la famiglia e la famiglia abbandoni atteggiamenti di delega e critica sterile nei confronti della scuola in un inutile rimpallo di responsabilità che non fa che mettere in difficoltà il ragazzo; è necessario invece maturare una condivisione degli obiettivi educativi del bambino prima e del ragazzo poi.

Si tratta di un problema legato all'ambito della comunicazione: spesso la scuola usa un linguaggio formale e lontano dalle famiglie, ad esempio le lettere che arrivano a casa non sempre sono immediatamente comprensibili e dunque vengono vissute come minacciose. Le telefonate invece come modalità di contatto, possono essere maggiormente condivise anche se non è consigliabile abusarne.

Dopo la selezione degli alunni, è risultato utile, al fine di coinvolgere fattivamente le famiglie all'interno dei progetti, che il coordinatore del cdc, con tutor e esperto, presentasse il progetto ad allievi e famiglie con incontri dedicati ed anche con sottoscrizione di un patto formativo; questi momenti, seppur ritenuti apparentemente onerosi, generano un legame di fiducia tra scuola e famiglia e una riattivazione della motivazione nell'alunno che può dare senso e durata a tutto il percorso. Il ragazzo che prende atto dell'attenzione e dell'opportunità che gli viene offerta attraverso una compartecipazione della scuola e della propria famiglia, può attivare un processo motivazionale e di assunzione di responsabilità utile alla partecipazione al progetto. Il patto educativo può diventare il punto di partenza per un rapporto con le famiglie basato su una periodica restituzione degli elementi positivi riscontrati nei percorsi e degli obiettivi che vanno raggiunti.

Il tutor del modulo accoglienza dovrebbe tenere contatti diretti con le famiglie almeno con tre cadenze annuali: all'inizio, a metà e alla fine.

E' utile prevedere moduli per le famiglie relativi a:

- a) sviluppo di competenze attraverso corsi di inglese, informatica, che possono consentire soprattutto alle madri di far fronte alle problematiche che coinvolgono il sud Italia in materia di occupabilità;
- b) socializzazione attraverso attività sportiva, feste, manutenzione scuola etc.;
- c) incontri con altre famiglie alla presenza di un esperto per esperienza di sostegno alla genitorialità; questo aspetto viene giudicato vantaggioso da molti genitori che riconoscono l'utilità di un supporto psicologico nelle diverse fasi del processo di crescita dei propri figli;

d) coinvolgimento all'interno di un laboratorio insieme ai figli e realizzazione del prodotto finale; queste esperienze condivise creano un maggior legame tra alunno, famiglia e scuola rafforzandone capacità e autostima.

In alcune reti dove le famiglie erano già sensibilizzate al rapporto con la scuola anche per un legame di fiducia pregresso, non si è ritenuto necessario attivare esperienze specifiche che invece appaiono essenziali per l'andamento dell'iter progettuale e per le richieste da parte delle famiglie; si annovera quindi la necessità di coinvolgere le famiglie in modo sostanziale condividendo i percorsi e costruendoli insieme.

Spesso l'attivazione dei genitori si scontra con la visibilità sociale dell'eventuale partecipazione. In alcuni contesti sociali e territoriali, e in alcune regioni obiettivo convergenza, la questione investe anche problematiche di genere e di occupazione lavorativa: la partecipazione potrebbe prevedere o un riconoscimento economico (simbolico gettone presenza) o una reale credibilità sociale (partecipazione riconosciuta/attestata dalla scuola/rete).

10.10. Indicatori

Gli indicatori sono stati considerati gli strumenti utili per far luce sull'impatto che il progetto ha avuto, seppur a breve termine, sui fenomeni di dispersione, siano essi inquadrati in un'ottica di prevenzione o in un'ottica di contrasto. Nello specifico, dopo un primo impatto definito difficoltoso, tutte le reti sono ricorse agli indicatori standard, mentre alcune di esse ne hanno individuati ed adottati anche altri più confacenti agli obiettivi progettuali. Il riconoscimento dell'utilità degli indicatori nel monitoraggio delle attività è testimoniato dal fatto che molti istituti coinvolti hanno dichiarato la loro volontà a continuare ad utilizzarli in futuro anche in altri progetti.

Tuttavia, è necessario porre l'attenzione in modo specifico prima sugli indicatori standard e poi su quelli scelti dalle reti.

10.10.1. Gli indicatori standard

Alla luce dell'utilizzo che ne è stato fatto e considerando gli indicatori ideati dalle reti, sarebbe opinabile un ampliamento ed una integrazione del set di indicatori proposto inizialmente. Si è appurato, infatti, che mancano del tutto indicatori standard riferiti ad alcune delle aree ritenute rilevanti per il monitoraggio (le competenze ad esempio, oppure gli indicatori legati ai debiti formativi) mentre andrebbero valorizzati, ad esempio, quelli legati alla motivazione e all'autoconsapevolezza per lavorare in modo più diretto sulla prevenzione della dispersione.

Il punto focale però diventa l'individuazione di un set di indicatori comunemente condiviso che possa consentire di stimare, indipendentemente dal contesto in cui lo studio si articola, l'effettiva incidenza delle concause in riferimento ai vari ambiti territoriali e di valutare l'impatto che un intervento ha avuto nel contrasto alla dispersione e che possa anche garantire la comparabilità degli esiti tra reti anche a lungo termine. Questo, da un lato avvalorava l'ipotesi di ampliare il set di indicatori standard e, dall'altro, suggerisce l'idea di suddividere in modo logistico il set di indicatori in modo da facilitare il compito della scelta alle reti.

Gli indicatori individuati e ideati dalle Reti si pongono per lo più l'obiettivo di monitorare il cambiamento dei ragazzi; questo monitoraggio è riassumibile in sette aree:

- a) motivazione
- b) comportamento
- c) relazioni con il gruppo

- d) relazioni con l'autorità
- e) rispetto di regole e spazi
- f) assunzione di responsabilità
- g) autoconsapevolezza e autovalutazione


E' doveroso precisare che per l'individuazione, modulazione e rimodulazione degli indicatori in relazione al progetto di intervento, ma soprattutto in relazione ai sistemi di valutazione e monitoraggio che le scuole/le reti utilizzano è risultata cardine la figura del valutatore.



Resta fondamentale la possibilità da parte delle reti di ideare nuovi indicatori che maggiormente siano in grado di riferirsi alle specificità dell'idea progettuale, ma sarebbe consigliabile un accompagnamento più consistente alle reti nella 'costruzione' di nuovi indicatori.


È necessario però aggiungere che, indipendentemente dal fatto che siano standard o selezionati dalle reti, occorre coordinare e integrare i possibili indicatori di progetto con quelli curricolari (della scuola del mattino) o, quando troppo distanti, pensare agli indicatori prescelti e personalizzati come ad elementi da considerare non solo per una valutazione formativa, ma soprattutto nei casi difficili e di studenti a rischio.




In conclusione, è doveroso sottolineare che se si intende elaborare un modello interpretativo sistemico che consideri cioè simultaneamente tutte le possibili cause e tutti i possibili effetti della dispersione scolastica, un modello che consenta di rilevare la dispersione considerando i fattori che la determinano e tutte le sue possibili manifestazioni e che, data la complessità del fenomeno, contempli un approccio di studio che combini sincreticamente metodi di ricerca qualitativi e quantitativi, allora risulta importante limitare l'arbitrarietà nella ideazione di nuovi indicatori: un tale modo di procedere potrebbe garantire effettivamente la comparabilità dei risultati.

10.11. Sintesi


| 1. FUNZIONAMENTO DELLA RETE E DEL GRUPPO DI COORDINAMENTO | |
|--|---|
| NUMEROSITÀ | Una rete non molto ampia (massimo 7 partner) consente sia una migliore comunicazione interna sia una più efficace condivisione di intenti, oltre che un più facile controllo da parte dell'Istituto capofila. |
| ESPERIENZE PREGRESSE | Reti consolidate hanno avuto un maggiore impatto in termini di successo anche perché hanno garantito la continuità degli interventi |
| COMPOSIZIONE E VERTICALITÀ | <p>Se contrastare la dispersione scolastica significa innanzitutto prevenirla allora risultano imprescindibili due punti:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. che nella rete sia necessariamente inclusa la scuola dell'infanzia; 2. che sia garantita la presenza di scuole di diverso grado. <p>La verticalità diventa infatti qualificante soprattutto in presenza di progetti che investono sui curricoli verticali, sulle competenze trasversali, sulla diagnosi precoce, sull'accoglienza formativa, sul recupero motivazionale e disagio adolescenziale;</p> <p>La verticalità non solo nella sequenza secondaria di primo e di secondo grado ma più in generale nell'intero curriculum scolastico come condizione di successo per i progetti finalizzati alla prevenzione e al contrasto della dispersione</p> |
| VICINANZA TERRITORIALE | E' necessario che le scuole condividano uno stesso obiettivo e che questo obiettivo sia individuato sulla base dell'esigenza dell'utenza e – quindi - del territorio . Diventa, quindi rilevante la vicinanza territoriale dei nodi della rete , essa infatti implica necessariamente una condivisione di intenti in quanto questi nascono proprio dalle stesse esigenze territoriali |
| L'ESPERIENZA PREGRESSA DEGLI ENTI ESTERNI | <p>La presenza degli enti esterni (associazioni e/o organizzazioni del terzo settore) è determinante soprattutto se essi risultano aver maturato esperienze di progettazione socio-educativa e di attivazione e gestione di piani formativi; sarebbe auspicabile che gli enti esterni avessero comprovata esperienza nella lotta alla dispersione scolastica;</p> <div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 300px;"> <p><i>Per la selezione degli enti esterni da coinvolgere, le scuole capofila dovrebbero essere supportate nella costruzione di un'anagrafe, validata dalle Reti F3 , degli enti e degli esperti da includere nelle eventuali rete.</i></p> </div> </div> |

| | |
|--|--|
| <p>ENTI LOCALI</p> | <p>La collaborazione con l'Ente Locale funziona soprattutto se facilita la rete in tre modi:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nell'offrire una cornice e un riconoscimento istituzionale; - nel sostenere sul piano della logistica (trasporti, mensa, permessi per attività esterne sul territorio, ecc); - nel collaborare attraverso i servizi sociali per condividere informazioni, individuare i drop- out, fare un lavoro congiunto sulle famiglie. |
| <p>LA SCUOLA CAPOFILA</p> | <p>Sarebbe auspicabile una modalità di attuazione della rete che garantisca un coinvolgimento paritario dei singoli nodi.</p> |
| <p>IL GRUPPO DI RICERCA E COORDINAMENTO</p> | <p>Nell'organigramma del progetto dovrebbero essere previste figure intermedie con la funzione non solo di comunicare e mediare tra operatori e consigli di classe ma che siano anche di supporto al Gruppo di coordinamento per la propria scuola. La valorizzazione di questo ruolo è, quindi, cardine per promuovere la mediazione tra le diverse istituzioni coinvolte e per disporre di una vera e propria cabina di regia.</p> <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;">  <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> <p>Sarebbe utile prevedere incontri formalmente riconosciuti tra esperti, tutor e consigli di classe per ideare strategie di raccordo col mattino, anche per la costruzione di strumenti di auto-valutazione.</p> </div> </div> |
| <p>IL RUOLO DEL COMUNE</p> | <p>Il Comune ha avuto un ruolo di effettivo supporto per la rete quando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ha offerto una cornice e un riconoscimento istituzionale; - ha offerto sostegno logistico (trasporti, mensa, agevolazioni per attività "esterne" sul territorio, nei giardini, nei parchi, nei musei, etc.); - ha permesso alle scuole maggiore conoscenza del territorio grazie all'intercambio di informazioni istituzionali derivanti da monitoraggi specifici, per individuare i drop-out e i ragazzi più a rischio - ha cooperato nella messa a punto di iniziative ad hoc che prevedano prese in carico multiprofessionali dei ragazzi e delle famiglie più vulnerabili. |
| <p>IL RUOLO DELLA SCUOLA CAPOFILA</p> | <p>Una leadership capace di fare crescere i partner e di affrontare in modo trasparente l'insieme delle questioni, sia in fase di impostazione, sia in corso d'opera, è una delle chiavi che caratterizza le reti che hanno prodotto le azioni più incisive.</p> <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;">  <p>All'interno della rete, affinché le altre scuole e gli altri enti/associazioni non diventino meri esecutori del piano della scuola capofila è opportuno che vi sia:</p> </div> |

| | |
|--------------------------------|---|
| | <ol style="list-style-type: none"> 1. piena trasparenza sul budget di previsione e della rendicontazione a consuntivo, che esso sia portato a conoscenza dei partner e sia condiviso con loro; 2. equilibrio nelle proporzioni delle risorse destinate ai diversi nodi della rete, 3. piena condivisione dei criteri con cui vengono scelti esperti e collaboratori, 4. condivisione delle risorse per la logistica e i laboratori. |
| <p>DURATA NEL TEMPO</p> | <p>Tutte le reti hanno evidenziato l'utilità di consolidare nel tempo la rete, di superare le episodicità legate a un finanziamento che, promesso come legato a un progetto biennale, se non triennale, in molti casi si è ridotto a un progetto compresso in pochi mesi. Una durata che ha reso difficile sedimentare rapporti di fiducia, conoscenza reciproca, condivisione di prospettiva e di legami positivi.</p> <div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; flex-grow: 1;"> <p>In prospettiva l'affidamento prioritario dei progetti a reti consolidate può probabilmente essere suggerito come condizione favorevole alla replicabilità: un gruppo di progetto più stabile può far leva sulle conoscenze e sulle informazioni acquisite, sulle modalità innovative di insegnamento e apprendimento sperimentate, oltre che sulla condivisione di specifici momenti di formazione dedicata.</p> </div> </div> |


| 2. LA SELEZIONE DEL TARGET PRIORITARIO | |
|--|--|
| LA CLASSIFICAZIONE DEI TARGET PRIORITARIO | <p>Varrebbe la pena semplificare il ventaglio dei target prioritari possibili, prevedendo per ciascuno di essi la possibilità di scegliere i percorsi in un menu più ampio di azioni.</p> |
| IL COINVOLGIMENTO DEI DROP OUT | <p>Le esperienze più di successo nei confronti dei drop out hanno richiesto il ricorso massiccio a soggetti esterni capaci di intercettare questi ragazzi. Scegliere i drop out come target prioritario richiede di progettare un'azione ad hoc, con maggiore peso specifico e ruolo dei soggetti esterni, con la possibilità di strutturare percorsi medio-lunghi.</p> <div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>La proposta è la predisposizione da parte del Miur di bando ad hoc per il recupero di drop out.</p> </div> </div> |
| LA SELEZIONE DEGLI ALLIEVI | <p>La selezione degli allievi da inserire nei moduli è una fase delicata in cui è importante che vengano utilizzate modalità di comunicazione, di pubblicità dei percorsi, di orientamento dei ragazzi e delle loro famiglie di tipo promozionale e non stigmatizzanti.</p> <p>E' necessario accompagnare i percorsi di crescita dei ragazzi più difficili in contesti in cui sia forte l'interazione con altri soggetti.</p> <div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 20px;">  <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>L'ipotesi di lavoro che si propone è che “di norma” ci debba essere un target prioritario accompagnato da ragazzi provenienti da un target secondario o strumentale.</p> </div> </div> <div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Una proposta è relativa alla possibilità di considerare classi fortemente a rischio come un target da assumere nel suo complesso.</p> </div> </div> </div> |
| LA DURATA DEL MODULO | <p>È auspicabile che venga proposta una durata per lo svolgimento di un modulo assestata su una soglia minima di 50/60 ore che consenta il consolidamento della relazione tra insegnante e allievi target e che possa permettere il consolidamento di nuove competenze.</p> |

3. LA FORMAZIONE DEI DOCENTI

| | |
|--|---|
| <p>L'OBBLIGATORIETA' DELLA FORMAZIONE</p> | <p>Un' azione di formazione dovrebbe essere obbligatoria e vincolante sia per tutti docenti direttamente coinvolti nell'attuazione del progetto (docenti tutor/ dell'accoglienza/facilitatori/valutatori) che per altre figure come ad esempio i coordinatori delle classi a cui appartengono i ragazzi target.</p> <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;">  <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: 40%;"> <p>Potrebbe inoltre essere utile pensare ad un percorso per il personale ATA che spesso nell'accezione di “bidello sociale” che svolge azione informali “di corridoio”- ha un ruolo di fondamentale contenimento di alcune dinamiche conflittuali.</p> </div> </div> |
|--|---|


| | |
|--|--|
| <p>LA DURATA DELLA FORMAZIONE</p> | <p>La formazione è risultata più efficace quando distribuita per tutta la durata del progetto e articolata secondo diverse finalità generali come:</p> <ul style="list-style-type: none"> • condivisione dei quadri di riferimento; • accompagnamento alla riflessività; • sostegno in itinere e produzione di strumenti per il lavoro coi ragazzi e l'autovalutazione. |
|--|--|



| | |
|---|---|
| <p>IL QUADRO TEORICO E METODOLOGICO DI RIFERIMENTO</p> | <p>E' necessario mantenere sullo sfondo il legame con i “grandi autori” ma rendendo quanto più possibile operativi e laboratoriali gli incontri formativi.</p> |
|---|---|



| | | |
|---|---|---|
|  | <p>Considerando l'insieme dei dati raccolti possiamo affermare che in una eventuale riedizione dei progetti andrebbero diminuiti i percorsi/moduli per i ragazzi e aumentati quelli per i docenti scegliendo le modalità sulla base della tabella riassuntiva che segue.</p> | |
| <p>Approccio formativo</p> | <p>Attività possibili</p> | <p>Tempi</p> |
| <p>Trasmissione contenuti</p> | <p>a) dispersione scolastica (psicoped./sociol.) b) psicologia evolutiva (infanzia,</p> | <p>Percorso/i o modulo/i ad hoc. Per docenti tutor, docenti dell'accoglienza, coordinatori di</p> |

| | | |
|------------------------------------|--|---|
| | <p>preadolescenza/adolescenza</p> <p>c) comunicazione e relazione</p> <p>d) didattica: metodologie e strumenti</p> <p>e) orientamento</p> | <p>classe,volontari</p> |
| <p>Accompagnamento</p> | <p>a) sportello</p> <p>b) studi di caso</p> <p>b) dinamiche di gruppo</p> <p>c) riflessione sull'azione</p> | <p>Percorso longitudinale che prevede una forte presenza a scuola da parte degli esperti e l'interazione con singoli e/o gruppi attraverso diverse metodologie.</p> <p>Per tutto il collegio come forma di supporto all'azione quotidiana</p> |
| <p>Formazione in azione</p> | <p>a) co-progettazione e monitoraggio in itinere.</p> <p>b) costruzione di strumenti condivisi</p> <p>c) autovalutazione e valutazione</p> <p>d) scambio di prospettive.</p> | <p>Percorso longitudinale che prevede spazi e tempi ad hoc per lo scambio interprofessionale dei protagonisti del progetto (tutor, operatori, ecc)</p> |

| 4. INTERPROFESSIONALITA' | |
|--|---|
| RACCORDO CON I CONSIGLI DI CLASSE | <p>Se è previsto un lavoro dell'esperto al mattino è fondamentale che l'insegnante resti in classe per osservare diverse modalità relazionali e comportamentali oltre ad avere la possibilità di osservare la classe senza essere coinvolto in prima persona e quindi da un altro punto di vista. La ricaduta sui docenti ordinari è stata maggiore quando i tutor erano docenti degli allievi.</p> |
| IL RUOLO DELLO PSICOLOGO | <p>Le reti hanno riconosciuto utile la presenza a scuola della figura dello psicologo con l'indicazione emergente di lavorare su 4 livelli:</p> <ul style="list-style-type: none"> • come ascolto e sostegno ai singoli allievi, • sulle dinamiche relazionali della classe, • come figura di mediazione tra scuola e famiglia, • come "prospettiva altra" per il docente nella rilettura dei comportamenti messi in atto da parte di alunni considerati difficili. <p>Lo scambio interprofessionale deve avvenire in tutte le fasi del progetto (progettazione e fase operativa) in modo da risolvere in corso d'opera le difficoltà relative a casi singoli e alle metodologie di intervento.</p> |

| 5. IL MODULO ACCOGLIENZA | |
|--|---|
| L'ORGANIZZAZIONE DEL MODULO ACCOGLIENZA | <p>I risultati migliori si sono avuti quando il modulo accoglienza è stato realizzato <i>prima e durante</i> il percorso.</p> <p>Il tutor dell'accoglienza si è ricordato, nel corso di incontri programmati in modo specifico, con i tutor degli altri moduli dello stesso percorso, ma anche con i docenti curriculari e con le famiglie se erano previsti moduli rivolti a loro: una sorta di "filo rosso" dell'accoglienza.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;">  <p>Un'accoglienza formativa, funzionale al positivo dispiegarsi di quanto è stato progettato e che, soprattutto con i ragazzi più difficili va riconfermata e aggiornata in corso d'opera. Più che modulo accoglienza potrebbe essere ridefinito come modulo di accompagnamento in modo che non possa essere interpretato solo come attività iniziale ma come sostegno distribuito lungo tutta la durata del percorso.</p> </div> |
| GLI ESPERTI DI ACCOGLIENZA | <p>La presenza in aula del professionista/tutor ha permesso riflessioni collettive, prese di coscienza nuove, avvio di buone pratiche di <i>peer</i></p> |

| | |
|--|--|
| | <p><i>education</i>, sostegni individuali, consolidamento di abilità di studio. Ha garantito la restituzione alla programmazione curriculare dei consigli di classe di quanto acquisito nel corso dei percorsi specifici attivati in F3.</p> <p> Gli esperti dell'accoglienza potrebbero affiancare i docenti del mattino che operano in classi difficili: si potrebbe immaginare la figura di uno "psicologo dell'accompagnamento" al mattino per individuare dinamiche di gruppo, casi da approfondire, costruzione della motivazione, presenza nei consigli di classe.</p> <p> Le proposte che emergono nel corso degli studi di caso:</p> <ul style="list-style-type: none">- che l'accoglienza si possa realizzare nel corso di tutti i moduli del percorso e che essa possa avere momenti significativi di restituzione e più in generale di presenza consolidata anche nelle attività "normali" della classe;- che la scuola possa predisporre un "servizio di accoglienza" disponibile in relazione alle diverse specificità e che possa essere attivato allorquando esse emergono. |
|--|--|

| 6. CONTINUITÀ VERTICALE | |
|--|---|
| <p>L'importanza di una riflessione sulla verticalità</p> | <p>Emerge un riconoscimento, emerso soprattutto nella parte finale dei progetti, dell'importanza di una riflessione sulla verticalità intesa soprattutto come accompagnamento dei bambini e dei ragazzi nei passaggi tra un ordine scolastico e l'altro e come autoformazione dei docenti rispetto a contenuti e metodi da declinare per l'appunto in verticale.</p> <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin: 10px 0;">  <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 50%;"> <p>Il rafforzamento della continuità verticale diventa quindi un punto imprescindibile sia per contrastare fenomeni di dispersione che per prevenirli; diviene essenziale rendere quanto più possibile permanenti gli spazi e i momenti di comunicazione tra i diversi ordini scolari favorendo in particolare la scuola dell'obbligo.</p> </div> </div> <p>Poter lavorare bene sulla prevenzione è imprescindibile un coinvolgimento della scuola dell'infanzia.</p> <p>Si suggeriscono quattro tipologie di azioni:</p> <ul style="list-style-type: none"> • lo scambio tra scuole/docenti di ordini diversi; • le visite nelle scuole anche assistendo alle lezioni; • la peer education; • l'apertura verso il mondo del lavoro. <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin: 10px 0;">  <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 50%;"> <p>Forte è comunque l'indicazione di lavorare sulle classi di snodo, individuate come il luogo della possibile dispersione o della possibile integrazione. In questo senso le strategie peer to peer sembrano essere le più efficaci.</p> </div> </div> |
| <p>Le azioni da implementare per realizzare la continuità verticale</p> | <p>Le azioni possibili nell'ambito di un lavoro sulla continuità verticale:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Azioni di accompagnamento alla transizione da un livello di istruzione all'altro operando in primo luogo sulle classi di snodo (azioni di orientamento basate sull'introduzione graduale degli studenti negli ambienti -spaziali, relazionali, ecc. - della scuola futura) • per le scuole dell'obbligo: individuazione precoce del disagio con interventi ad hoc su singoli e/o gruppi anche come attenzione al rafforzamento delle competenze di base e come passaggio di informazioni da un ordine al successivo; • per le scuole superiori: azioni di orientamento e accompagnamento alla transizione nelle classi di snodo, sostegno alla school-work transition e socializzazione al lavoro. |

7. RAPPORTO CON L'ATTIVITA' SCOLASTICA ORDINARIA

Come realizzare la continuità con l'attività scolastica ordinaria

Occorre semplificare le procedure per dare maggiore libertà alla sperimentazione evitando vincoli che limitano l'adozione di forme di flessibilità necessaria alla personalizzazione dei percorsi

Utile quindi la possibilità di dilatare il tempo-scuola considerando e valorizzando la pausa pranzo a scuola con gli operatori come tempo formativo. Una scuola sempre aperta (il pomeriggio, l'estate anche di mattina) è luogo di accoglienza e socializzazione per tutti (anche i genitori).




Quest'ottica porta alla proposta del **service learning**, laddove forte è il legame fra gli obiettivi didattici e il prodotto da realizzare che permette di contaminare la motivazione dall'ambito delle "cose da fare" a quello delle "cose da apprendere".



L'integrazione delle attività e degli apprendimenti va considerata verso l'esterno (sociale, territorio, comunità), ma anche verso l'interno, vale a dire con il piano curricolare, con la scuola del mattino.

Alcune indicazioni per favorire l'integrazione tra attività aggiuntive e curricolo:

- nei laboratori scegliere argomenti comuni o attinenti al programma curricolare o che possono essere meglio compresi e disarticolati attraverso l'uso funzionale delle discipline;
- il consiglio di classe deve tenere conto del lavoro svolto, delle competenze acquisite, dei saperi documentati nel portfolio ai fini della valutazione ordinaria;
- gli esperti che hanno svolto i percorsi F3 dovrebbero poter svolgere alcune azioni formative al mattino nelle classi di appartenenza dei ragazzi target anche in connessione con i docenti curricolari;
- può essere molto utile per il successo formativo creare una cornice organizzativa che consenta lo svolgimento delle ore aggiuntive anche al mattino.

| 8. PORTFOLIO | |
|---|--|
| Obiettivi e funzioni del portfolio | <p>Il portfolio deve essere costruito dal gruppo di lavoro ed è uno degli strumenti per il raccordo. Quando esso è frutto collegiale del gruppo di coordinamento, dei docenti e operatori coinvolti, e riconosciuto dagli studenti come "strumento di lavoro", diventa un autentico spazio di contatto e di mediazione progettuale.</p> <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;">  <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Il portfolio serve se punta ad essere organizzatore di esperienze e riflessioni individuali, ma anche strumento per la condivisione e valorizzazione di quelle esperienze e riflessioni a livello di gruppo/comunità/società.</p> </div> </div> |

| 9. COINVOLGIMENTO DELLE FAMIGLIE | |
|---|--|
| I PROBLEMI DI COMUNICAZIONE | <p>L'elemento fondamentale per stabilire una reale e produttiva alleanza educativa tra scuola e famiglia è che il gruppo docente sospenda ogni atteggiamento valutativo verso la famiglia e che la famiglia abbandoni atteggiamenti di delega e critica sterile nei confronti della scuola</p> <ul style="list-style-type: none"> - la scuola usa un linguaggio formale e lontano dalle famiglie e per esempio le lettere che arrivano a casa non sempre sono immediatamente comprensibili e vengono vissute come minacciose; - Le telefonate invece come modalità di contatto possono essere maggiormente condivise anche se non bisogna abusarne. |
| L'IMPORTANZA DELLA STIPULA DI UN 'PATTO FORMATIVO' | <p>E' utile coinvolgere fattivamente le famiglie all'interno dei progetti. Il coordinatore, con tutor ed esperto, è opportuno che presenti il progetto ad allievi e famiglie con incontri dedicati ed anche con sottoscrizione di un patto formativo.</p> <p>C'è quindi la necessità di coinvolgere le famiglie in modo sostanziale condividendo i percorsi e costruendoli insieme.</p> |

| 10. GLI INDICATORI DI RISULTATO | |
|--|--|
| INDICATORI STANDARD | <p>Andrebbero valorizzati indicatori legati alla motivazione e all'autoconsapevolezza per lavorare in modo più diretto sulla prevenzione della dispersione.</p>  <p>Sarebbe importante poter avere un set di indicatori comunemente condiviso che possa consentire non solo di stimare ma garantirebbe la comparabilità degli esiti tra reti anche a lungo termine.</p> |
| INDICATORI INDIVIDUATI DALLE RETI | <p>Resta fondamentale la possibilità da parte delle reti di ideare nuovi indicatori che maggiormente siano in grado di riferirsi alle specificità dell'idea progettuale, ma sarebbe consigliabile un accompagnamento più consistente alle reti nella 'costruzione' di nuovi indicatori</p>  <p>E' necessario costruire un modello interpretativo sistemico che consideri cioè simultaneamente tutte le possibili cause e tutti i possibili effetti della dispersione scolastica, un modello che consenta di rilevare la dispersione considerando i fattori che la determinano e tutte le sue possibili manifestazioni.</p> |

Bibliografia

- Asso, P.F., Azzolina, L., Pavolini, E. (a cura di) (2015) *L'istruzione difficile. I divari nelle competenze fra nord e sud*, Fondazione RES, ed. Donzelli, Roma
- Bagni G., Conserva R. (2005), *Insegnare a chi non vuole imparare*, EGA, Torino
- Barbieri, G. Cipollone, P. (2007). *I poveri di Istruzione*, in A. Brandolini, C. Saraceno, (a cura di), *Povert  e Benessere, una geografia delle disuguaglianze in Italia*, Il Mulino, Bologna
- Batini F., Giusti S. (a cura di) (2015), *Le storie siamo noi. non studio non lavoro non guardo la tv*. Quaderno di lavoro V convegno biennale sull'orientamento narrativo, Pensa MultiMedia,
- Bisogno, P. (1995) *Il futuro della memoria*, Franco Angeli, Milano
- Bottani N., Benadusi L. (2006), *Uguaglianza e Equit  nella scuola*, Erickson, Trento
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico metodologica internazionale sulle didattiche efficaci ed inclusive*, Erickson, Trento.
- Castoldi, M. (2005) *Portfolio a scuola*, La Scuola, Brescia
- Cipollone, P., Sestito, P. (2010) *Il capitale umano*, Il Mulino, Bologna
- Colombo, M. (2010) *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo, Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*, Erickson, Trento
- Comoglio, M. (2003) *Insegnare e apprendere con il Portfolio*, Fabbri Editori, Milano
- Covri, C. (2001) *La documentazione dei processi*, in I. Benzoni, *Documentare? S , grazie*, ed. Junior, Bergamo
- De Bartolomeis, F. (1989) *Lavorare per progetti*, La Nuova Italia, Firenze
- Eco, U. (1994) *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Bompiani, Milano
- Farr, R., Tone, B. (1998) *Portfolio and performance assessment: Helping students evaluate their progress as readers and writers* (2nd ed.). Texas: Harcourt Brace College Publishes
- Imarisio M. (2007), *Mal di scuola*, RCS Libri, Milano
- INVALSI (2010), *Le competenze in lettura, matematica e scienze dei quindicenni italiani* INVALSI, Frascati
- INVALSI (2012) *Rilevazioni nazionali sugli apprendimenti 2011/12: rilevazione degli apprendimenti nelle classi II e V primaria, nelle classi I e III (Prova nazionale) della scuola secondaria di primo grado e nella II classe della scuola secondaria di secondo grado*, INVALSI, Frascati
- Lodigiani, R. (2001) *Capitale umano, Occupabilit , inclusione sociale: l'evoluzione della riflessione sociologica sul rapporto tra istruzione e lavoro*, Vita e pensiero, Milano

Azione F3. Rapporto di monitoraggio e analisi dei prototipi di intervento territoriale

- Mason, L. (1996) *Valutare a scuola. Prodotti, processi, contesti di apprendimento*, CLEUP, Padova
- Maroy, C. (2005). *Vers une régulation post-burocratique des systèmes d'enseignement en Europe*, “Les Cahiers de Recherche en Education et Formation”, N. 49, GIRSEF, Louvain
- Marradi, A. (2007) *Metodologia delle scienze sociali*, Il Mulino, Bologna
- Mazzeo Rinaldi, F. (2012) *Il monitoraggio per la valutazione*, Franco Angeli, Milano
- Nussbaum, M. (2010) *Non per profitto*, Il Mulino, Bologna (tit. or. *Not for Profit*)
- OECD (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing.
- Pellerey, M. (2004) *Le competenze individuali e il Portfolio*, La Nuova Italia, Milano
- Rossi Doria, M. (2007) *Democrazia, scuola, equità in “Insegnare”*, Editoriale CIID, Roma,
- Schizzerotto A. (a cura di), (2002) *Vite ineguali*, Il Mulino, Bologna
- Sclavi M. (2000) *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Milano: Le vespe
- Sen, A. (2010) *L'idea di giustizia*, Mondadori, Milano
- Sen, A. (2013) *Sull'ingiustizia*, Erickson, Trento
- Specchia, A. (2001) *La documentazione scolastica*, Anicia, Roma
- Spinosi, M., (2005) *Valutazione e Portfolio*, Tecnoide, Napoli
- Varisco, B. M. (2004) *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma