

COMMISSIONE VII

CULTURA, SCIENZA E ISTRUZIONE

RESOCONTO STENOGRAFICO

INDAGINE CONOSCITIVA

5.

SEDUTA DI MARTEDÌ 3 GIUGNO 2014

PRESIDENZA DEL PRESIDENTE **GIANCARLO GALAN**

INDICE

	PAG.		PAG.
Sulla pubblicità dei lavori:		Orsi Marco, <i>Responsabile nazionale della rete « Scuole senza zaino »</i>	11, 15
Galan Giancarlo, <i>Presidente</i>	3	Robbiati Flaviana, <i>Insegnante di scuola primaria</i>	3
INDAGINE CONOSCITIVA SULLE STRATEGIE PER CONTRASTARE LA DISPERSIONE SCOLASTICA		Rocchi Maria Grazia (PD)	15, 16
Audizione degli esperti del settore: Flaviana Robbiati, insegnante di scuola primaria, dottor Franco Taverna, responsabile della Fondazione Exodus, professor Marco Orsi, responsabile nazionale della rete « Scuole senza zaino », e professor Walter Moro, presidente del Centro di iniziativa democratica degli insegnanti (CIDI):		Taverna Franco, <i>Responsabile della Fondazione Exodus</i>	9, 16
Galan Giancarlo, <i>Presidente</i>	3, 6, 9 10, 14, 15, 17	Vacca Gianluca (M5S)	14
Marzana Maria (M5S)	14	ALLEGATI:	
Moro Walter, <i>Presidente del Centro di iniziativa democratica degli insegnanti (CIDI)</i> .	6	<i>Allegato 1:</i> Documentazione consegnata dall'insegnante Flaviana Robbiati	19
		<i>Allegato 2:</i> Documentazione consegnata dal dottor Franco Taverna	28
		<i>Allegato 3:</i> Documentazione consegnata dal professor Marco Orsi	36
		<i>Allegato 4:</i> Documentazione consegnata dal professor Walter Moro	49

N. B. Sigle dei gruppi parlamentari: Partito Democratico: PD; MoVimento 5 Stelle: M5S; Forza Italia - Il Popolo della Libertà - Berlusconi Presidente: (FI-PdL); Scelta Civica per l'Italia: SCpI; Sinistra Ecologia Libertà: SEL; Nuovo Centrodestra: (NCD); Lega Nord e Autonomie: LNA; Per l'Italia (PI); Fratelli d'Italia-Alleanza Nazionale: (Fdi-AN); Misto: Misto; Misto-MAIE-Movimento Associativo italiani all'estero-Alleanza per l'Italia: Misto-MAIE-Apl; Misto-Centro Democratico: Misto-CD; Misto-Minoranze Linguistiche: Misto-Min.Ling; Misto-Partito Socialista Italiano (PSI) - Liberali per l'Italia (PLI): Misto-PSI-PLI.

PAGINA BIANCA

PRESIDENZA DEL PRESIDENTE
GIANCARLO GALAN

La seduta comincia alle 14.15.

Sulla pubblicità dei lavori.

PRESIDENTE. Avverto che la pubblicità dei lavori della seduta odierna sarà assicurata anche attraverso la trasmissione televisiva sul canale satellitare della Camera dei deputati e la trasmissione diretta sulla *web-tv* della Camera dei deputati.

Audizione degli esperti del settore: Flaviana Robbiati, insegnante di scuola primaria; dottor Franco Taverna, responsabile Fondazione Exodus; professor Marco Orsi, responsabile nazionale della rete « Scuole senza zaino »; professor Walter Moro, presidente del Centro di iniziativa democratica degli insegnanti (CIDI).

PRESIDENTE. L'ordine del giorno reca, nell'ambito dell'indagine conoscitiva sulle strategie per contrastare la dispersione scolastica, l'audizione degli esperti del settore: Flaviana Robbiati, insegnante di scuola primaria, che collabora con la facoltà di Scienze della formazione dell'università degli studi di Milano « Bicocca », volontaria presso le baraccopoli milanesi, coordinatrice del Progetto mamme e maestre di Rubattino; dottor Franco Taverna, responsabile Fondazione Exodus; professor Marco Orsi, dirigente scolastico dell'istituto comprensivo Lucca 5, responsabile nazionale della rete « Scuole senza zaino », membro dell'*Association for Supervision and Curriculum Development*,

accompagnato dalla professoressa Daniela Pampaloni; professor Walter Moro, presidente del Centro di iniziativa democratica degli insegnanti (CIDI).

Do la parola all'insegnante Flaviana Robbiati per lo svolgimento della relazione.

FLAVIANA ROBBIATI, *Insegnante di scuola primaria*. Buongiorno, sono una maestra e la mia vicinanza al mondo *Rom* è stata inizialmente casuale. La scuola in cui insegnavo e le scuole di quartiere ospitavano da un anno 36 bambini delle baraccopoli, che a un certo punto il comune ha deciso di sgomberare. C'è stata una mobilitazione spontanea intorno a questi bambini e alle loro famiglie, diretta ed estremamente efficace, alla quale hanno collaborato scuole, cittadini, associazioni: molte famiglie adesso non vivono più in baracca, ma in casa, i genitori lavorano e i percorsi scolastici dei ragazzi hanno subito un miglioramento netto.

Vorrei disegnare velocemente il quadro del rapporto tra bambini *Rom* e scuola, con particolare attenzione ai nodi critici e alle possibili strategie di intervento su due livelli: quello organizzativo e quello della professionalità dei docenti.

Comincerò da due dati estremamente preoccupanti. In Italia, il 19,2 per cento dei minori *Rom* è analfabeta: non si parla, quindi, di abbandono scolastico, ma di analfabetismo totale. L'anno critico per gli abbandoni dei ragazzini *Rom* è la prima media. Rispetto al documento elaborato dalla vostra Commissione, quindi, si registra un abbassamento non tanto dell'età, ma della classe. L'età è la stessa, nel senso che questi ragazzini in prima media hanno 14-15 anni, per una serie di motivi che adesso vedremo. Questa situazione di abbandono e di analfabetismo è causata da una serie di motivi. Faccio riferimento alla

realtà dei *Rom* delle baraccopoli, estremamente diversificata. Ci occupiamo, comunque, di una popolazione abbastanza ampia, il 60 per cento della quale è costituito da bambini e ragazzini.

Esiste uno svantaggio culturale di partenza: i genitori sono analfabeti, i bambini fanno le loro esperienze di vita praticamente in maniera quasi esclusiva all'interno del campo, e quindi mai a contatto con il mondo esterno. Una separazione sociale impedisce l'apprendimento di pratiche e stili sociali. I bambini non frequentano la scuola materna, non hanno nessun rapporto con la scrittura avendo i genitori analfabeti, e quindi nemmeno un rapporto con il valore simbolico del segno scritto. Nelle baraccopoli vivono in condizioni precarie che impediscono di progettare il futuro anche a breve termine. Tale precarietà è resa peggiore dagli sgomberi. Negli anni della precedente amministrazione, a Milano vi sono stati più di 500 sgomberi in tre anni. Lo sgombero vuol dire perdere completamente tutto, conservando qualcosa in un sacchetto di plastica e basta. Cito il caso di due bambini. Cristina: venti sgomberi in un anno e immaginate quale continuità scolastica possa avere avuto; Samuel: un ragazzino di quattordici anni che ha frequentato quest'anno la prima media, ha interrotto gli studi e ha subito venti sgomberi in tre anni e cambiato otto scuole in tre anni. Questi dati così drammatici sono estremamente diffusi e portano, ovviamente, a un insuccesso scolastico: ci si stupisce quando accade il contrario.

I loro genitori incontrano difficoltà a provvedere all'iscrizione stessa alle scuole, in assenza di un mediatore che aiuti in questo senso. Il dato secondo il quale i bambini arrivano grandi in prima media e lasciano gli studi in prima media è dovuto anche al fatto che spesso questi non si iscrivono in prima elementare, ma in classi superiori alla prima e poi subiscono bocciature, spesso dovute agli sgomberi. Tali fattori fanno sì che vi siano quattordicenni e quindicenni in prima media. Per quanto riguarda le ragazze, la situazione è

ancora peggiore: da adolescenti, spesso si sposano, quindi di scuola non si parla proprio più.

Quasi nessuno dei ragazzi delle baraccopoli frequenta la scuola superiore. In Europa, lo fa il 10 per cento dei ragazzi, mentre in Italia la percentuale è molto più bassa. Pochi di loro terminano la terza media: l'esito drammatico è che non possono accedere ai livelli di istruzione successiva, cioè ai corsi professionalizzanti, alle scuole bottega, perché non ne hanno diritto, pur avendo età da istruzione obbligatoria e non avendo ancora la licenza media.

Abbandonare la scuola vuol dire per loro, anzitutto, non poter più recuperare, neanche quando avranno l'età giusta per iscriversi alle classi successive. Ciò comporta anche un accostamento al mondo della microcriminalità, della devianza e dei comportamenti illeciti, che ha costi personali e anche sociali enormi.

Le strategie per superare queste difficoltà sono, innanzitutto, come sottolineo, rendere accessibili i contratti di collaborazione occasionale della durata di 150 ore, la « scuola bottega », la formazione professionale, i centri territoriali permanenti (CTP) anche a ragazzi che non hanno conseguito la licenza media, che altrimenti sarebbero « persi »: sarebbero in giro e non avremmo più la possibilità di recuperarli.

Occorre che queste scuole siano molte di più. I posti sono pochissimi e non bastano. La domanda è assolutamente più alta dell'offerta. Bisogna incentivare moltissimo le scuole parentali, che permetterebbero di conseguire la licenza media con strategie diverse. La scuola non è più adatta per questi ragazzi. Bisognerebbe che queste scuole fossero conosciute, che i fondi per il diritto allo studio, spesi per innumerevoli motivi, tranne che per sostenere le fasce più deboli, fossero invece utilizzati per l'acquisto dei libri, per le spese di viaggio per raggiungere la scuola.

Un altro problema non emerge dai dati che si riferiscono a una popolazione non *Rom*, o emerge molto meno: l'evasione totale non è rilevabile dall'anagrafe scola-

stica, perché questi ragazzi non risultano in nessuna anagrafe e quasi sempre non hanno la residenza, quindi sfuggono a qualsiasi controllo. Basterebbe poco per trovarli. Basterebbe andare nelle sale giochi, nelle baraccopoli e chiedere informazioni a chi vi opera, che saprebbe dire chi sono questi ragazzi, almeno qualcuno dei quali potrebbe essere recuperato al mondo della scuola.

Naturalmente, il ragionamento va ricondotto alla prevenzione. Prevenzione implica frequentare bene la scuola primaria e la scuola dell'infanzia. Nel vostro documento, in relazione a quest'ultima, si sottolinea l'esigenza di renderla obbligatoria. Non posso che essere molto contenta di questo. Per un bambino che non ha mai tenuto in mano la matita neanche per uno scarabocchio, che non ha mai interagito con un mondo che non sia *Rom*, la scuola dell'infanzia risulta determinante.

Sempre nell'ambito della scuola dell'infanzia, almeno fino a quando non diventerà obbligatoria, bisogna anche superare la residenza come requisito per accedervi, altrimenti si finisce in fondo alla graduatoria. Tra l'altro, in molte delle scuole dell'infanzia si paga, o si paga la refezione, e anche questo è un problema che rende difficile la frequenza. Alla scuola primaria vi sono problemi simili, come ad esempio i fondi per il diritto allo studio o l'accoglimento delle iscrizioni. A volte, trascorrono mesi prima di trovare una scuola che accolga l'iscrizione.

Esiste, inoltre, il problema delle assenze. In genere, i bambini alla scuola primaria sono iscritti con l'aiuto di mediatori, volontari e così via, ma si registra un'evasione parziale, estremamente tollerata dalle scuole. Si effettuano colloqui strategici con le famiglie, ma non si può tollerare più di tanto un'evasione che non ha motivazioni accettabili. Bisogna che le scuole comincino a segnalare ai servizi sociali o al tribunale dei minori i casi di evasione. La scuola è un diritto, mandare i bambini a scuola è un dovere che bisogna far rispettare.

Ritengo molto importante la tematica del livello della professionalità dei docenti.

Le leggi al riguardo sono ben fatte, così come le circolari applicative o le linee guida, che però non entrano più di tanto nel dettaglio e sono cosa ben diversa dalla realtà delle scuole. Bisogna lavorare sul tema, perché qualunque investimento, finanziamento, risorsa, iniziativa che possiate porre in essere nella scuola adesso si vanifica se gli insegnanti non lavorano bene. Facciamo le scuole, ma poi ci sono gli insegnanti e i presidi.

Lavorare bene non è un tema, come spesso mi sento dire, etico, ma è anche quello. Non è opzionale, ma è un tema contrattuale. Gli insegnanti firmano un contratto con lo Stato, che chiede all'insegnante prestazioni che essi devono svolgere bene. A volte, purtroppo, l'allontanamento dalla scuola è favorito da atteggiamenti non buoni da parte degli insegnanti o da una didattica non svolta con competenza.

Nella scuola sono presenti senz'altro molte eccellenze, ma si assumono anche atteggiamenti di sfiducia verso i ragazzini ultimi, quelli degli ultimi gradini, come anche atteggiamenti di sfiducia che la scuola ha verso se stessa. Rinunciare a mettercela tutta, come si dovrebbe fare, per promuovere il successo culturale dei bambini e dei ragazzi vuol dire non avere fiducia in una scuola che può raggiungere quest'obiettivo. Spesso, la didattica è un po' approssimativa e non permette di realizzare appieno l'individualizzazione dell'insegnamento. Le azioni di rete sono veramente poche. C'è molta sfiducia nella forza della scuola. Le leggi sono tante, sono buone e, secondo me, bisognerebbe cominciare a farle rispettare.

Per migliorare la professionalità dei docenti, occorrerebbe partire dai corsi di laurea in scienze della formazione, puntare a un tirocinio di qualità, considerare cruciale il ruolo del supervisore come persona che aiuta gli studenti a fare sintesi tra pensieri personali, esperienze, studi e doveri nei confronti dello Stato. È importante inserire, accanto a tutte le materie che guardano alla psico-pedagogia, alla didattica, alla disciplina e così via, anche l'etica professionale: un insegnante deve

svolgere il proprio dovere, come impone la legge. Non si può fare altro perché si può scegliere: non si dovrebbe poter scegliere.

Nel momento del reclutamento, per concorso o altro, secondo me bisognerebbe valutare anche le competenze relazionali degli insegnanti, la capacità di lavorare in rete e la conoscenza del rapporto tra soggettività e norme. Inoltre, bisogna puntare sulla formazione degli insegnanti in servizio. È lì che si gioca la partita, in ogni classe, raggiungendoli uno a uno. Questo è veramente il livello chiave, altrimenti tutte le politiche rischiano di far conseguire risultati meno efficaci.

I presidi sono una figura centrale per la qualità della proposta educativa. Vi sono poi numerose buone pratiche che bisogna conoscere e diffondere e che possono fare da traino e da « contagio »: credo molto al contagio delle cose fatte bene, ma forse esse potrebbero essere raccolte e divulgate in un modo più sistematizzato perché possano essere più fruibili.

Sarò contenta se leggerete la memoria che vi ho lasciato, ma vi invito a leggere almeno la nota, che credo chiarisca l'aspetto particolare relativo alla professionalità dei docenti.

PRESIDENTE. La leggeremo volentieri. Do ora la parola al dottor Walter Moro.

WALTER MORO, Presidente del Centro di iniziativa democratica degli insegnanti (CIDI). Vi ringrazio per l'invito. Ringrazio il presidente e gli onorevoli presenti per l'opportunità di portare alla vostra attenzione alcune riflessioni, che ritengo molto importanti, sul contrasto alla dispersione scolastica.

Recentemente, come Centro di iniziativa democratica degli insegnanti abbiamo organizzato un convegno a Milano, dal titolo molto provocatorio « Obiettivo 2020. Dispersione zero nell'obbligo di istruzione e il 90 per cento di diplomati ». Abbiamo posto il titolo, volutamente forte, al centro dell'attenzione della scuola, degli insegnanti, degli amministratori e delle forze politiche. Crediamo di dover cercare di raggiungere in tutti i modi l'obiettivo di

Lisbona 2020 dettato dall'Unione europea. L'obiettivo per il 2020 è quello di contenere la dispersione scolastica entro il 10 per cento, portando il 90 per cento di diplomati alla scuola secondaria di secondo grado. Questo è stato il filo conduttore del convegno tenuto a Milano, di cui sottolineo alcuni passaggi importanti che possono essere utili ai lavori della Commissione.

Ho letto, infatti, il documento programmatico, molto interessante ed esauriente, ma a mio modo di vedere merita un'integrazione importante sul versante del passaggio dalla scuola media al biennio: è lì che si registra un tasso di dispersione estremamente alto. È vero che, secondo i dati illustrati dall'ex sottosegretario all'istruzione Marco Rossi Doria, si è parlato del 17-18 per cento, ma secondo alcune indagini da noi svolte il dato è molto superiore al 20 per cento. In ogni caso, siamo di fronte a una dispersione molto alta nel passaggio dalla scuola media al biennio, che a nostro avviso deve essere, secondo quanto si è discusso nel nostro convegno, posto al centro dell'attenzione delle forze politiche, della scuola e degli amministratori. Il nostro obiettivo, infatti, è di raggiungere quest'obiettivo entro il 2020. Nell'arco di sei anni dobbiamo abbattere la dispersione di 15-20 punti percentuali.

A mio avviso è importante capire come riuscire ad abbattere la dispersione. Secondo noi, non vi è solo una dispersione di carattere socio-economico-culturale: tutti i dati a nostra disposizione dimostrano che, laddove c'è una deprivazione culturale, sociale ed economica, il tasso di dispersione è estremamente alto. Secondo noi, esiste, invece, una dispersione prodotta dal sistema d'istruzione: ci interessa riflettere proprio su questo versante, al fine di far sì che il sistema d'istruzione diventi un fattore di equità, che permetta di superare le disuguaglianze sociali e non incida, invece, sulla qualità dei processi di apprendimento.

In particolare, il *focus* va posto sulla scuola secondaria di secondo grado, particolarmente sul primo biennio, che è

d'istruzione obbligatoria. Richiamo alla vostra attenzione che l'obbligo d'istruzione è stato innalzato, ad opera della legge 27 dicembre 2006, n. 296, ma non è applicato. Il decreto ministeriale 22 agosto 2007, n. 139, reca il regolamento sull'obbligo d'istruzione, sconosciuto alla gran parte degli insegnanti, ma che non è stato oggetto di aggiornamento. Se una legge ha innalzato l'obbligo a 16 anni, è necessario che essa sia applicata ed attuata. Da qui partono le nostre proposte: come poter attuare, sostanzialmente, la norma, abbattendo la dispersione scolastica nei tempi che abbiamo di fronte. Secondo me, infatti, la sfida del Governo e del Parlamento è quella di rientrare nei tempi indicati dalle strategie europee, secondo le quali entro il 2020 dobbiamo contenere la dispersione entro il 10 per cento. Ebbene, allora bisogna riflettere molto su quali strumenti mettere in campo.

Secondo noi, è fondamentale, sostanzialmente, puntare su progetti integrati sulla dispersione e non su microprogetti. In questi anni abbiamo investito molti fondi europei, senza però che questi incidessero in termini qualitativi sulla crescita culturale del sistema di istruzione. Abbiamo investito moltissimo e, finito il progetto, è terminata anche l'azione di lotta alla dispersione. Secondo noi, invece, dobbiamo pensare a progetti integrati, organici, di sistema, capaci di incidere sulla qualità dell'organizzazione della didattica e, quindi, di elevarne la qualità: progetti che diventino, quindi, stabili. Questo, secondo noi, costituirebbe un investimento serio e di qualità.

Sostanzialmente, sono quattro le azioni a nostro avviso fondamentali. La prima riguarda un intervento sull'orientamento formativo. Se vogliamo contrastare la dispersione, è necessario che il primo biennio della scuola secondaria sia effettivamente orientativo da punto di vista formativo. Oggi la scuola media non è più terminale. Abbiamo bisogno di spostare l'orientamento dalla scuola media al primo biennio della scuola secondaria di secondo grado: ciò sarebbe fon-

damentale e permetterebbe allo studente i passaggi da un indirizzo all'altro. È fondamentale, quindi, se vogliamo abbattere la dispersione, la precoce scelta orientativa.

Il sistema della scuola secondaria di secondo grado è organizzato a canne d'organo, licei, istituti tecnici, istituti professionali e formazione professionale, sistemi che non dialogano tra loro e non sono integrati. Al contrario, gli ultimi provvedimenti normativi approvati hanno irrigidito moltissimo i modelli e non permettono i passaggi da un indirizzo all'altro. Questa rappresenta una fonte di dispersione.

Crediamo, quindi, che sia molto importante spostare dalla scuola media al primo biennio della scuola superiore l'orientamento, inteso in senso anche « riorientativo ». Del resto, il decreto del Presidente della Repubblica che regola la scuola secondaria di secondo grado già lo prevede. Dall'altra parte, bisogna puntare a costituire « passerelle », cioè i passaggi da un indirizzo all'altro senza che lo studente sia penalizzato, perda anni scolastici e debba sostenere l'esame di integrazione. Se riusciamo a intervenire sui passaggi da un indirizzo all'altro, possiamo abbattere la dispersione di 5-7 punti percentuali. Questo è, infatti, uno dei limiti pesanti che impedisce allo studente di continuare. Il primo aspetto sul quale puntare, quindi, è un orientamento formativo spostato nel primo biennio della scuola secondaria di secondo grado, l'apertura alla possibilità dei passaggi da un indirizzo all'altro attraverso le passerelle. Si tratta del resto di uno strumento già attuato, ma che non è più stato utilizzato e che, però, le scuole potrebbero rimettere in campo anche attraverso l'utilizzo dell'autonomia scolastica e gli accordi di rete.

La seconda linea di intervento è volta a puntare a sviluppare nel primo biennio della scuola secondaria di secondo grado una soglia equivalente di conoscenze, abilità e competenze al termine del primo biennio. Pensiamo a un obbligo d'istruzione, quindi a un biennio che elevi la qualità di tutti gli studenti. È necessario,

per questo, puntare a garantire una soglia di equivalenza, di abilità e conoscenza a tutti gli studenti dei licei, degli istituti tecnici e di quelli professionali: una formazione professionale intesa come equivalenza di competenze e di cittadinanza legata allo « zoccolo » di saperi di base che va dai 6 ai 14 e dai 14 ai 16 anni.

Dobbiamo garantire la possibilità di utilizzare l'autonomia scolastica, per riorganizzare il quadro orario, puntando su uno « zoccolo » di saperi di cittadinanza che deve essere poi certificato alla fine del primo biennio, cioè a 16 anni, attraverso una certificazione di competenze. Questo eleverebbe la qualità del sistema scolastico ed è un fattore di contrasto alla dispersione scolastica.

In effetti, molti progetti sulla dispersione scolastica sono proprio centrati sul terreno del recupero delle competenze di base, della rimotivazione e del riorientamento. Crediamo che si debba, appunto, lavorare su questo, sempre all'interno di un progetto integrato, organico, da sperimentare a livello nazionale e da indirizzare. Penso che il Parlamento e il Governo dovrebbero indirizzare le strategie per diminuire la dispersione, al fine di allinearci ai Paesi europei più avanzati, dove la dispersione è contenuta.

La terza linea di intervento riguarda il rinnovamento della didattica. Crediamo che questo sia un terreno fondamentale di intervento. Il contrasto alla dispersione scolastica si gioca soprattutto nel mettere in atto strategie didattiche innovative basate su metodologie attive, flessibili, che coinvolgano gli studenti nell'attività di apprendimento. Giudichiamo, quindi, fondamentalmente porre in essere, come diceva la collega che mi ha proceduto, strategie tese a sviluppare una professionalità del discente che punti a tradurre la didattica per competenze che costituisce l'asse dell'impianto culturale del nostro sistema scolastico. Questa didattica per competenze va trasferita sull'apprendimento, cioè sullo studente. Dobbiamo mettere in campo metodologie attive, ca-

paci di far sì che lo studente sia coinvolto, partecipi e sia un soggetto attivo.

Fondamentale è, inoltre, riflettere sull'organizzazione degli ambienti di apprendimento. Non possiamo pensare a una didattica per competenze che non si rifletta contemporaneamente sul contesto, cioè sull'ambiente di apprendimento. Crediamo sia fondamentale, ad esempio, in un progetto contro la dispersione, lavorare sull'orientamento formativo, sulle passerelle, sul rinnovamento didattico, sulle metodologie e, in particolare, sulla creazione di nuovi ambienti di apprendimento che consentano un apprendimento incentrato sulle capacità di coinvolgimento dello studente.

Pensiamo ad ambienti di apprendimento strutturati, con attrezzature tecnologiche, che siano anche capaci di organizzare spazi, di trasformare l'aula in laboratorio, come avviene in molte esperienze in questo campo. Al convegno svoltosi a Milano si è detto che le esperienze più significative di contrasto alla dispersione sono quelle che lavorano sul terreno di una scuola che potenzi i laboratori, usi metodologie, sia aperta tutto il giorno e anche la sera, lavori sugli aspetti dell'apprendimento affettivo, emozionale e, soprattutto, espressivo. Abbiamo esempi straordinari di successo su questo terreno.

La quarta azione che giudico fondamentale è lavorare sugli insegnanti. È fondamentale parlare di contrasto alla dispersione, se siamo in grado di dare nuovi strumenti professionali ai docenti. Non è pensabile contrastare la dispersione se non mettiamo in campo strumenti professionali capaci di mettere l'insegnante nella condizione di intervenire efficacemente sullo studente. Crediamo sia importante riflettere, ad esempio, anche su figure professionali in grado di lavorare su questo terreno.

Richiamo l'interesse di questa Commissione in relazione al passaggio, nella scuola secondaria, dagli 11 ai 16 anni, in particolare dai 14 ai 16 anni, sul fatto che è fondamentale lavorare sullo sviluppo di professionalità dei docenti, che ponga l'attenzione sugli aspetti psico-pe-

dagogici, relazionali e sulle metodologie, accompagnando una strategia di lotta alla dispersione attraverso una politica di formazione nei confronti degli insegnanti. È fondamentale mettere in campo una sperimentazione nazionale, che a mio avviso potrebbe essere guidata dal Governo, in particolare dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, che nel giro di pochi anni misuri il restringimento della dispersione scolastica. Lavorando prevalentemente sul passaggio dalla scuola media al primo biennio, siamo in grado di controllare i risultati in due anni per vedere se si raggiunge un contenimento della dispersione.

Sottolineo quest'aspetto perché l'insuccesso scolastico dei primi due anni si proietta su tutto l'arco dei cinque anni, per cui è inutile pensare di raggiungere il 90 per cento dei diplomati se non interveniamo sul primo biennio, attraverso una strategia coordinata e una sperimentazione, che siamo in grado di controllare nel giro di due anni per raggiungere l'obiettivo di Lisbona entro il 2020, cioè fra soli sei anni. Se abbiamo capacità di coordinamento e chiarezza di strategia, lavorando su quel segmento, dando priorità ai fondi per le scuole nei territori dove c'è una forte dispersione scolastica, saremo in grado di mettere in piedi un'azione che ci riallineerà ai migliori Paesi europei. Perché non tentare questa sfida? Perché non giocare questa carta?

PRESIDENTE. La ringrazio.

Do ora la parola al responsabile della Fondazione Exodus, Franco Taverna.

FRANCO TAVERNA, *Responsabile della Fondazione Exodus*. Non ripeterò considerazioni già svolte, perché secondo me già da qui si potrebbe iniziare il dibattito. Ho depositato due documenti, uno dei quali è una sperimentazione. Come è stato già detto, in Italia di sperimentazioni e di esperienze ne sono state fatte tante in tanti anni. Il limite che ancora adesso avvertiamo su questo tema è che non c'è nulla, per il momento, di strutturale e di strutturato nell'organizzazione della scuola.

Una delle esperienze che doveva avere questo carattere è stata avviata due anni fa in regione Lombardia con un fondo del Ministero dell'istruzione. Poi, come è capitato anche altre volte, è cambiata la dirigente dell'Ufficio scolastico regionale e il progetto non è più stato portato avanti e non mi soffermo a parlare delle risorse assegnate, degli educatori ingaggiati, delle scuole coinvolte.

Avevamo cominciato un'esperienza di affiancamento e lavoro con alcuni istituti, soprattutto comprensivi, non solamente nella città di Milano, circa 25 anni fa. Fino a quattro anni fa, così come è avvenuto in tante altre realtà italiane con le quali ci siamo messi in rete, abbiamo svolto un lavoro di supporto con insegnanti di buona volontà e dirigenti. Piuttosto che lasciare i ragazzi a casa, quelli che incendiavano o allagavano la scuola, li si portava fuori per svolgere attività come il rugby e la musica.

Quattro anni fa abbiamo deciso di non interrompere tale percorso, di investire su alcune scuole: l'iniziativa si è allargata al di fuori della città di Milano e in questo momento circa 40 istituti comprensivi in tutta Italia, dalla Calabria al Lazio, all'Umbria, stanno seguendo il progetto Don Milani 2.

Il primo documento rappresenta la sperimentazione su circa 90 studenti più a rischio di grave dispersione, quelli che sarebbero stati buttati fuori o, addirittura, siano già fuori dal circuito scolastico, con un modello che prevedeva la messa in rete di istituti comprensivi di un medesimo territorio e la segnalazione dei casi più problematici. Il primo anno, almeno per il nostro caso, si è dato vita a una scuola parentale, per non scontrarsi con il tema della valutazione, quando questi ragazzi vanno a sostenere gli esami o si presentano alle commissioni: il problema è quello del superamento dei livelli di apprendimento previsti dalla didattica tradizionale. In questi casi, non è possibile e insegnanti e presidi che hanno le «mani in pasta» lo sanno molto bene.

Il secondo documento rappresenta lo sviluppo attuale, oramai molto articolato, del progetto Don Milani, non più legato solamente alla grave dispersione scolastica, ma a più livelli di disagio scolastico. Il terzo riguarda un tema di cui vorrei parlarvi oggi e sul quale cercherò di concentrare l'attenzione.

Sostanzialmente, dopo tutti questi anni, vent'anni abbondanti, e quattro anni con progetti intensi, senza voler mai abbandonare il campo, ad Africo nella Locride, a Quarto Oggiaro, abbiamo consolidato una convinzione che, secondo me, non dovrebbe mancare all'interno di una pianificazione e di una programmazione. Per affrontare seriamente il tema della dispersione scolastica, non si può non tener conto del *deficit* educativo dei ragazzi. Chiamiamo *deficit* educativo tutte le difficoltà e il disagio non solamente sociale di cui sono carichi questi ragazzi e ragazze.

Chiaramente, stiamo parlando di ragazzi che non hanno una certificazione di disabilità, una patologia certificata, ma di studenti contenuti in quella terza fattispecie dei BES, i bisogni educativi speciali, che non hanno una certificazione di disturbo di apprendimento o di una patologia, un *handicap*: si tratta di quei ragazzi, stranieri, ma anche italiani, con difficoltà all'interno della famiglia, che hanno subito abbandoni o hanno vissuto un'adolescenza molto tormentata. Il piano sul quale è necessario intervenire per superare il *gap* è la ricostruzione del tessuto relazionale di cui questi ragazzi hanno bisogno. Parlo della relazione anzitutto con se stessi, cioè l'autostima, della capacità di capire che non è vero che non sono nessuno, che qualcuno pensa a loro. Questa competenza relazionale si sviluppa anche nei confronti dei pari e si sostanzia nel sapersi adeguare all'interno di un gruppo, di una classe, in una relazione oggettuale corretta del rispetto delle cose, in una relazione con gli adulti.

Il piano della relazione è preliminare e fondamentale per portare avanti qualunque tipo di azione sulla dispersione scolastica. Se questo è vero, allora è indispensabile che la scuola si apra. Dove

esiste, ben venga, ma i percorsi formativi degli insegnanti non prevedono durante l'università quest'attenzione all'osservazione del *gap* relazionale e anche la messa in gioco di questa capacità relazionale. Chi sa farlo? Secondo noi, sa farlo tutta quella ricchissima area ancora presente in Italia che si richiama alla tradizione educativa italiana. Parlo di Maria Montessori, di don Milani appunto, dei Salesiani e così via. Se si vuole affrontare il tema della dispersione scolastica, questo deve essere un pezzo importante e deve essere strutturalmente inserito all'interno di un territorio. Reti di scuole devono poter fare riferimento non in maniera episodica, ma stabile, ad agenzie educative che sappiano fare questo mestiere e che si mettano a disposizione delle scuole per questo motivo.

Evidentemente, le agenzie educative e le scuole, nei casi ancor più difficili, avranno anche altri interlocutori, i servizi sociali, i tribunali, altre agenzie, ma questo è il punto. Crediamo dopo molti anni a questa che, oramai, è un'acquisizione e non più semplicemente un auspicio. In questo momento, stiamo seguendo circa 250 studenti con varie intensità educative. Anche l'intensità educativa, infatti, varia da soggetto a soggetto, non si possono confezionare pacchetti standard.

All'inizio di ogni anno, nella redazione del PDP (Piano didattico personalizzato) con il consiglio di classe si prospettano specificità a seconda della situazione, di un certo caso e anche di una certa famiglia. Anche la famiglia, infatti, è indispensabile se stiamo parlando di ragazzi dai 12 ai 15 anni. Questo è l'unico punto sul quale volevo insistere perché sia posta adeguata attenzione alla competenza relazionale, e quindi alla necessità di un rapporto strutturato con le agenzie educative.

PRESIDENTE. Ringrazio il dottor Taverna.

Do ora la parola al professor Marco Orsi.

MARCO ORSI, *Responsabile nazionale della rete « Scuole senza zaino »*. Ringrazio anch'io per l'attenzione rivolta da tutti voi alla nostra iniziativa, da 12 anni presente nel nostro Paese. Quattro anni fa abbiamo avuto il primo incontro con il Ministero della Repubblica Dominicana, che ci aveva chiesto una consulenza per migliorare le scuole di questo Paese in via di sviluppo. Solo due anni fa, invece, abbiamo avuto il contatto con il nostro Ministero dell'istruzione. Forse siamo un po' troppo orgogliosi della nostra iniziativa, ma nel nostro Paese ci sono anche realtà che devono essere sostenute.

Attualmente, vi sono più di 50 istituti riuniti in rete. Circa 86 istituti scolastici sono interessati al nostro modello formativo: si tratta di più di cento scuole, in Italia chiamate plessi, di più di mille docenti e più di 10.000 studenti.

Qualcuno si chiede la ragione dell'espressione « senza zaino ». Innanzitutto, stiamo tutti tranquilli, i ragazzi fanno i compiti a casa. La definizione del vocabolario rimanda a un oggetto inventato e dato in dotazione agli eserciti e agli alpinisti per affrontare luoghi inospitali. Noi abbiamo sviluppato un'attenzione educativa agli oggetti della scuola, che comunicano tutti un messaggio. Abbiamo eliminato lo zaino e abbiamo cercato di creare un modello inclusivo di scuola.

Ci ispiriamo, tra gli altri, a Maria Montessori. Non dimentichiamo questa grande pedagoga. Bisognerebbe ripartire da lì. Questa grande pedagoga ha pensato le scuole studiando e lavorando con i bambini in difficoltà, difficili. Basterebbe tornare all'origine della pedagogia classica per riscoprire semplicemente questa grande italiana che ci aiuterebbe anche nell'affrontare il tema della dispersione scolastica.

Abbiamo, con un'assonanza montessoriana, l'approccio globale al curriculum. Sosteniamo, cioè, che non si può progettare la formazione, come diceva il professor Moro, ma un intero ambiente di apprendimento. Occorre guardare all'aspetto fisico e a quello non fisico. Per

intenderci, usiamo questi due termini: *hardware* e *software*, cioè ci interessiamo delle architetture scolastiche e conosciamo tutte le problematiche legate all'edilizia scolastica, della distribuzione degli spazi, dell'organizzazione degli arredi sino all'interno dell'aula scolastica, della dotazione di attrezzature nelle aule che sono per noi digitali, ma anche tattili: la dimensione corporea è ricompresa in tutta la sua complessità sensoriale.

Abbiamo svolto, ad esempio, una visita di studio in Finlandia, Paese sempre ai primi posti nelle classifiche degli apprendimenti a livello internazionale. In Finlandia, per ragazzi fino a 16 anni vi sono scuole con un'eccezionale dotazione di nuove tecnologie, ma anche una dotazione eccezionale di laboratori: abbiamo visto ragazzi di 12 anni lavorare con le seghe circolari in laboratori di falegnameria, con seghe a nastro e pialle a spessore.

Quando siamo andati in Norvegia, abbiamo visitato una scuola dell'infanzia: ai bambini di 5 anni si faceva guidare una *safety boat* nel fiordo vicino alla scuola, dove c'era anche la palestra di roccia. L'ambiente che cerchiamo di realizzare nelle nostre scuole è attento all'aspetto digitale. Abbiamo, ad esempio, esperienze di uso dei *tablet*, della lavagna interattiva multimediale (LIM) e così via, ma anche attrezzature di carattere tattile. Questo è fondamentale anche perché si riconnette non solo a una tradizione pedagogica, ma a quella artigiana, tipica del nostro Paese. Se i bambini e i ragazzi sin dall'infanzia non si abituano alla dimensione manuale, corporea, ci ritroviamo adulti nel mondo del lavoro incapaci di avere una visione a 360 gradi. A noi pare assurdo. Una volta si parlava di applicazioni tecniche nella scuola media, oggi si fa tecnologia. Prima, i ragazzi nella scuola media andavano in laboratorio, almeno due ore a settimana, ora invece stanno in classe a disegnare. Questo è un punto fondamentale. Nei nostri laboratori riusciamo a coinvolgere nell'apprendimento anche i ragazzi più difficili.

Quest'approccio globale al curricolo si struttura su tre valori fondamentali. Il primo è l'ospitalità. Il grande pedagogista Gardner parla di una serie di intelligenze di proprietà dell'essere umano: noi cerchiamo di strutturare l'ambiente scolastico e l'ambiente aula tenendo conto di questo. Spiegare a parole è meno efficace che vedere che in un'aula senza zaino non si vedono i classici banchetti monoposto orientati verso la cattedra, magari con un armadio, quando va bene, e le pareti disadorne. Le nostre aule sono strutturate in aree di lavoro. Abbiamo l'area dei tavoli, una che chiamiamo Agorà, dove si fa *circle time* e la lezione frontale, nonché piccoli laboratori in classe. Se prevediamo che le lezioni di laboratorio si svolgano in classe, non si verifica il problema frequente delle aule occupate per le lezioni di laboratorio, che si possono quindi svolgere solo una volta alla settimana. Le mani sono già impegnate tutti i giorni nell'aula scolastica perché l'abbiamo resa ospitale per tutto il corpo.

L'altro aspetto dell'ospitalità è la differenziazione dell'insegnamento. Questo dibattito esiste a livello internazionale. Ci siamo, ad esempio, collegati a un'elaborazione degli Stati Uniti, la cui pedagogista di riferimento è Caroline Tomlinson: il punto fondamentale oggi è uscire dalla standardizzazione dell'insegnamento, cioè proporre nello stesso momento la stessa cosa alla platea dei 20, 25 o 30 alunni.

Nelle nostre scuole, per le nostre attività didattiche, in classe vi sono bambini e ragazzi che lavorano a una certa attività, mentre un gruppo lavora a un'altra attività, un altro gruppo ad altre attività ancora. Si faceva riferimento al rinnovamento della didattica: per noi, è prassi quotidiana, ma il tema della differenziazione dell'insegnamento va esteso a tutto il nostro Paese.

Accanto all'ospitalità, si colloca il tema, anch'esso fondamentale, della responsabilità, che anche qui è stato evocato: bisogna creare ambienti in cui i ragazzi e i bambini siano responsabili del proprio apprendimento prima ancora che del comportamento. Vogliamo, invece, che i bambini e

i ragazzi stiano buoni, e così possiamo fare lezione: il problema è ancora più a monte. Dobbiamo far sì che gli alunni e gli studenti siano responsabili per il proprio apprendimento.

Un tema di grande importanza che affrontiamo tutti i giorni è la questione della scelta. Se non consentiamo la scelta ai ragazzi e ai bambini, non li responsabilizziamo. Il nostro sistema è molto « passivizzante ». Gli insegnanti decidono cosa fare, entrano in classe e presentano ai ragazzi le attività che devono eseguire: non esiste la scelta. Nelle nostre scuole, invece, si tratta di un aspetto fondamentale, anche nella gestione della classe. Abbiamo avuto un contatto molto significativo con una scuola sperimentale in Portogallo: non mi dilungherò perché non abbiamo tempo, ma questa classe era letteralmente condotta dagli alunni. Abbiamo assistito ad assemblee degli alunni che trattavano di questioni in Italia normalmente affrontate dai colleghi dei docenti, a volte con molto caos, mentre lì c'erano un ordine e un'organizzazione perfetti.

In merito alla responsabilità, il Presidente Napolitano, nel suo discorso all'inizio dell'anno scolastico 2013/2014, ha parlato degli alunni più grandi e degli alunni che hanno più talenti e più risorse, che devono aiutare i più piccoli e i più deboli. Ci sembra questa una linea da perseguire, che rompe anche una certa rigidità del concetto di classe. Abbiamo toccato quest'esperienza con mano nel corso della visita di una scuola danese alle Scuole senza zaino in Toscana. Quando abbiamo chiesto a venti insegnanti di scuola primaria, per tre giorni in visita da noi, come avessero fatto concretamente con le supplenze, avendo dovuto coprire l'attività didattica, ci hanno spiegato che in quei tre giorni i ragazzi più grandi in un istituto comprensivo, quindi di 13-14 anni, facevano da supplenti. So che è impensabile in Italia, anche normativamente. Pensate, però, al profilo della crescita formativa, culturale e della responsabilità in capo a questi ragazzi.

L'ultimo valore per noi fondamentale riguarda il fatto che in Italia bisogna fare sistema per uscire anche da una situazione difficile in cui ci troviamo. Diciamo sempre che l'italiano dovrebbe uscire dal suo individualismo e riuscire a mettere insieme le risorse. Il tema è la comunità. Ricordo a tutti che abbiamo un apparato normativo, giuridico, scolastico fondato sulla comunità educante. Nelle scuole italiane, però, non troviamo nemmeno la stanza docenti: c'è nella scuola media, a volte nella scuola superiore, ma è un'aula di transizione.

In Austria, Norvegia, Finlandia, Inghilterra, ci sono aule attrezzate per i docenti, ma ancora una volta per noi il tema oggettuale, dello spazio, è il messaggio. Costruiamo le scuole senza pensare ai docenti, che devono lavorare insieme. Abbiamo avuto scambi con gli Stati Uniti, dove le aule docenti, come è stato verificato, creano la comunità.

Uno dei punti deboli dell'Italia è l'individualismo professionale. Quella della professione insegnante intesa in termini di autosufficienza personale è una questione generale. In Italia, è molto più spiccata. Certamente, bisogna lavorare anche sulla dimensione spaziale, ma bisogna anche trovare forme grazie alle quali la comunità professionale possa crescere. Non lavoriamo più a livello di formazione individuale, non teniamo corsi per i docenti interessati a un tema: lavoriamo con lo Stato, con il gruppo docente di una determinata scuola, tutto il gruppo docente. Volete fare nella vostra scuola quello che vi proponiamo? Volete realizzare il modello Senza zaino? Bene, allora tutti vi mettete in formazione e create una comunità professionale che scambi le pratiche.

Un altro aspetto significativo della comunità, con uno *slogan*, è legato al fatto che piccolo è bello. Negli Stati Uniti, la fondazione Bill & Melinda Gates finanzia le *small school*, dando soldi per fare in modo che si costruiscano e si ristrutturino le scuole, in modo da avere una dimensione piccola, di 200, 300, 400 studenti,

non di più. È la dimensione piccola, infatti, a creare la comunità.

Ci domandiamo, allora, perché non valorizzare anche la dimensione piccola, che pure esiste in Italia. Le politiche scolastiche in Italia sono spesso orientate alle grandi dimensioni, ma anche al fatto che è l'istituto scolastico il terminale delle politiche. Il nostro terminale non sono gli istituti scolastici, ma la scuola. Noi utilizziamo non a caso un termine burocratico per indicare la scuola, il « plesso ». La mattina, i bambini e i genitori parlano del fatto di andare a scuola, non di andare presso l'istituto e nemmeno in classe, ma a scuola. Questo è un luogo di appartenenza. Si sente di appartenere a quella scuola, che è quell'edificio, fatto di 10-30 docenti, 100-150 alunni. Le politiche scolastiche, in cui il tema dell'inclusione è fondamentale perché la comunità dà il senso dell'appartenenza, rischiano di dimenticare quest'aspetto. Occorre lavorare su tale aspetto.

Concludo con il tema, che è stato evocato, della formazione dei docenti. Innanzitutto, la nostra è una formazione di comunità, di gruppo di docenti nelle scuole. In secondo luogo, è una formazione teorico-pratica. La nostra formazione è innanzitutto *on the job*: chiediamo ai docenti novizi, per esempio, di partecipare alle attività didattiche dei docenti anziani. Devono spendere un po' di ore in aula con i docenti anziani: questa è una novità nel panorama italiano, ma non nella situazione europea. I nostri esperti docenti vanno nelle aule a vedere come i novizi lavorano e poi si incontrano per il *feedback* e per riflettere sugli aggiustamenti. Ovviamente, facciamo anche visite nelle classi. Nel nostro centro risorse Fabbriche degli strumenti tattili e digitali, per dotare di strumentazioni gli insegnanti, facciamo anche formazione *off line* e *on line*.

Tutto questo si ricollega a quanto affermavo all'inizio. Abbiamo anche per gli insegnanti un approccio globale al curriculum: tocchiamo con mano la realtà di classe, entriamo in quella scatola nera che

è, appunto, l'aula scolastica, dove pochissimi oggi in Italia entrano. Una volta, gli ispettori entravano in classe, ora non ci sono neanche più quelli o sono pochissimi e interessati ad altre problematiche. I dirigenti scolastici sono un po' in discussione perché svolgono un ruolo amministrativo e non hanno tempo per dedicarsi alla classe. Non abbiamo un *middle management*.

Cerchiamo, quindi, di stare in classe e di dare indicazioni perché nelle pratiche si possano predisporre dei cambiamenti. Lo chiamiamo approccio globale del curriculum, che fa riferimento a quanto affermavo a proposito della necessità di tenere presente che l'ambiente formativo va progettato tenendo conto degli aspetti immateriali, *software*, e di quelli materiali, *hardware*, che sono fisici e corporei. Questa è la nostra esperienza, che ci sembra un modello di tipo inclusivo che può essere seriamente preso in considerazione anche nel nostro Paese.

PRESIDENTE. Ringrazio il professor Orsi.

Do ora la parola agli onorevoli deputati che intendano intervenire per porre quesiti o formulare osservazioni.

GIANLUCA VACCA. Ringrazio gli ospiti per gli spunti di riflessione che ci hanno offerto, molto interessanti.

Ho, in particolare, una domanda per il professor Orsi, sul progetto Scuole senza zaino. Anzitutto, complimenti per l'iniziativa. Ho visto anche il sito e sembra veramente una lodevole iniziativa. In relazione, però, all'obiezione che spesso si muove quando si citano le scuole d'oltremania, come ad esempio quelle inglesi o i modelli anglosassoni in generale, anche lì il problema della dispersione esiste. Lo stesso Presidente Obama più volte è tornato sulla questione, anche se per dispersione spesso si intende non soltanto l'abbandono scolastico, ma anche la discrepanza tra il successo scolastico e l'ingresso nel mondo del lavoro: il problema, quindi, lì spesso si sovrappone.

Vorrei, invece, porre una domanda abbastanza specifica: avete mai attivato un

monitoraggio sulla dispersione scolastica nelle scuole che hanno partecipato o dov'è sperimentato il modello che proponete Scuole senza zaino?

MARIA MARZANA. Naturalmente, anch'io ringrazio gli ospiti per il contributo.

L'insegnante Robbiati poneva l'accento sul problema dei *Rom* esistente al nord. Non posso, invece, che puntare l'attenzione sulla dispersione del sud, che purtroppo si riferisce a ragazzi italiani. Mi fa piacere che sia stato sottolineato come una scuola aperta tutto il giorno possa contribuire a ridurre questo fenomeno. Al sud ciò non avviene, quindi mi fa piacere la vostra sottolineatura. Mi dispiace, invece, che non è all'esame della Commissione una proposta di legge al riguardo: i vostri contributi sarebbero potuti entrare ancor più nel merito.

Per quanto riguarda il professor Taverna, che parlava dell'importanza di affrontare i vari *deficit* educativi dei BES, metterei insieme gli alunni con disabilità grave e tutti gli altri alunni che presentano bisogni educativi speciali. Si poneva l'attenzione sull'insegnamento personalizzato: con il continuo taglio degli organici, con aule sempre più affollate, come possiamo rispondere in maniera specifica a questi bisogni speciali? È chiaro che la direzione che si sta percorrendo, purtroppo, nel nostro Paese è un'altra e non aggredisce, appunto, questi problemi.

Infine, vorrei anch'io complimentarmi con il professor Orsi per l'iniziativa. Non so quanto si sia estesa la rete delle scuole che hanno adottato questo modello: vorrei capire cosa pensi dell'altro modello in sperimentazione in alcune scuole delle classi capovolte, delle *flipped class*. Secondo me, potrebbe conciliarsi con il vostro modello visto che si basa su una didattica laboratoriale. Lo svolgimento dei compiti, in cui ci si misura con un esercizio, potrebbe essere trasferito a scuola. Questo, secondo me, farebbe fronte al problema di rispondere in maniera individualizzata ai bisogni. Lasciamo, quindi, a casa la lezione frontale attraverso gli strumenti digitali.

Terrei anche a dire che il nostro gruppo ha cercato di incentivare proprio la didattica laboratoriale, estendendo a tutto il Paese la sperimentazione del *book in progress*, la costruzione insieme di libri. Si tratta ormai di legge dello Stato, quindi si potrebbe inserire anche quest'elemento.

Infine, professor Taverna, potrebbe citare proprio qualche esempio relativo alle scelte compiute dagli alunni? In quali momenti si svolge questo processo democratico a scuola?

MARIA GRAZIA ROCCHI. Sarò velocissima perché il tempo è poco. Prima di tutto, ringrazio davvero i partecipanti a quest'audizione, doppiamente il professor Orsi e la professoressa Pampaloni, perché ho avuto modo di conoscere Scuole senza zaino qualche settimana fa e ne ho apprezzato il modello e l'entusiasmo che ha saputo creare nelle insegnanti coinvolte nella sperimentazione, che poi si sta allargando in maniera ampia.

Un aspetto della sperimentazione che probabilmente non è emerso abbastanza è relativo alla normativa sull'autonomia, il decreto del Presidente della Repubblica n. 275 del 1999, l'unico che al momento vi permette di attivare la sperimentazione. In questo momento, infatti, per quella sperimentazione, le Scuole senza zaino non si avvalgono di altro: ho compreso bene il senso della situazione?

Inoltre, avrei voluto interloquire, se non fosse andato via, con il professor Moro del CIDI, con il quale concordo praticamente su tutto: ci fa tornare indietro, alla visione cui si ispirava la legge regionale della Toscana n. 32 del 2002, del biennio unico per le scuole superiori e delle materie propedeutiche che funzionassero da orientamento. Sono lieta di poter riprendere in mano quel tipo di progetto e di poterlo valutare. Anche quando lo abbiamo letto e studiato, abbiamo pensato che avrebbe potuto dare forti e interessanti risposte sistemiche al problema dell'orientamento, in molti casi alla radice della disaffezione allo studio.

Svolgo un'ultima osservazione riguardo a quei ragazzi che hanno bisogno di mag-

giore motivazione e di maggiore tempo per la creazione della propria affettività, fortemente compromessa da anni, perché negli anni sono stati etichettati con l'espressione « non sei capace »: dobbiamo recuperare in quello spazio, in quel tempo, grandi margini di flessibilità. Nello stesso tempo, li inseriamo al biennio della scuola superiore, dove la tempistica, le materie, la classe e così via, rendono ancora di più standardizzata e rigida l'offerta formativa. Dunque, diamo l'esatto contrario di quello di cui avrebbero bisogno. Ritenete anche voi che sia necessario aprire e dare il massimo di flessibilità ai bienni delle nostre scuole superiori?

PRESIDENTE. Do la parola ai nostri ospiti per una brevissima replica.

MARCO ORSI, *Responsabile nazionale della rete « Scuole senza zaino »*. Non abbiamo svolto alcuna indagine sugli abbandoni: ne abbiamo condotta una sugli aspetti cognitivi e di comportamento, pubblicata dalla casa editrice Carocci proprio in questi mesi. Si tratta di indagini di tipo qualitativo: in alcuni istituti, ad esempio in Toscana, si arriva al massimo ad una percentuale pari al 4-5 per cento di dispersione scolastica, ma avremmo bisogno di un'indagine statistica su tutta la rete delle nostre scuole, che raduna 52 istituti che hanno aderito ad un accordo di rete, sottoscritto dai consigli di istituto, con l'aggiunta di circa venti istituti che hanno chiesto di entrare a farvi parte. Alcuni di essi sono già in formazione: alla fine del percorso, sigleranno un accordo ed entreranno nella rete. I plessi sono più di 100 in tutta Italia e siamo rappresentati in quasi tutte le regioni: abbiamo cominciato dalla Toscana e ci stiamo espandendo.

Praticavamo l'esperimento della « classe capovolta », come è avvenuto recentemente, soprattutto nell'ambiente anglosassone, dove si parla, appunto, di *flipped classroom*, che si sposa con il nostro modo di lavorare. Nella classe capovolta, infatti, si devono ristrutturare gli ambienti scola-

stici e il docente, ad esempio, è un accompagnatore e un facilitatore, come il docente che lavora nelle nostre scuole.

Ho affrontato anche il tema della scelta. Abbiamo depositato, comunque, un documento contenente anche i dettagli sulla scelta, che per noi rappresenta uno dei punti fondamentali. Dovremmo mettere i nostri ragazzi, sin dalla scuola dell'infanzia — come affermava Maria Montessori più di un secolo fa — nella condizione di scegliere le attività, chiarendo loro cos'è un'attività didattica e come essa si svolge; occorre anche abituarli, come avviene in Portogallo, a registrare l'attività svolta, in modo tale che rimanga il progetto delle attività che si devono realizzare successivamente.

Riguardo all'ultima domanda, credo che quella descritta sia l'unica esperienza italiana in tema di autonomia in cui diversi istituti si sono messi in rete non per un progetto, ma per realizzare un modello di scuola. La legge sull'autonomia aveva anche lo scopo di creare modelli di scuola che entrassero in competizione tra loro, in modo da favorire il miglioramento e la scelta dei genitori tra un modello e l'altro.

Tale esperienza dovrebbe quindi essere valorizzata tramite la promozione di esperienze che realizzino modelli di scuola analoghi.

FRANCO TAVERNA, *Responsabile della Fondazione Exodus*. Sarò telegrafico in relazione al sud e ai costi. Ci sono tanti « sud » in Italia, anche a Milano: il problema è che uno studente, un cittadino italiano di 15 anni non deve essere fortunato o sfortunato solamente per il fatto di avere l'insegnante di turno che ha qualche sensibilità in più.

Il tema della dispersione scolastica dovrebbe rientrare nei livelli essenziali di assistenza (LEA). In tutte le scuole c'è una discreta percentuale di insegnanti che hanno le antenne alzate, che hanno voglia di fare, che rispondono alle logiche di cui

abbiamo parlato oggi. Nelle normative recenti, si sono prefigurati scenari possibili, come i Centri territoriali di supporto (CTS), che possono rappresentare ricadute organizzative importanti per i livelli essenziali, con la possibilità di progetti continuativi e, non solamente episodici.

Sponderò pochissime parole sui costi. È evidente che si devono compiere delle scelte. È anche banale dire, in un contesto come questo, che non investire su questo settore significa perdere negli anni successivi. Purtroppo, abbiamo a che fare con una contiguità molto stretta tra la devianza e le problematiche legate alla dispersione scolastica, da cui deriva il coinvolgimento della giustizia minorile. È evidente che, se si ponessero in atto interventi precoci, di prevenzione, non si sopporterebbero costi molto superiori. Si tratta di lungimiranza istituzionale e politica.

Al di là di questo, sindacati permettendo, i nostri progetti costano relativamente un po' di più. I nostri studenti in Lombardia costano circa 5.500-6.000 euro all'anno; i nostri progetti costano 6.000 euro all'anno, per cui non si tratta di un costo superiore. Evidentemente, si può far riferimento a forze giovani, a neolaureati o tirocinanti del terzo e quarto anno dell'università. Il percorso individualizzato si può attuare per questo motivo.

FLAVIANA ROBBIATI, *Insegnante di scuola primaria*. L'onorevole Marzana ha sottolineato il fatto che anche al sud si verificano forti dispersioni. Sono assolutamente d'accordo sul fatto che, innanzitutto, non debbano essere fatte né una didattica né scelte etniche: sarebbe anche contro la legge. Non esiste una didattica *Rom*. Molta parte del disagio che manifestano i ragazzi *Rom* è legato non all'appartenenza etnica, ma a un'appartenenza socio-economico-culturale ad un sottoproletariato assimilabile a quello di tutte le aree del mondo, tipico non solo dell'Italia. Sono convinta che una scuola che sappia accogliere e promuovere, sa accogliere e promuovere tutti.

Mi ha colpito la questione posta sulla maggiore flessibilità nei bienni. Da maestra, posso dirle che vorrei vedere più flessibilità nella scuola elementare. Sto compilando i registri, che sono sempre più strutturati, minuziosi, dettagliati. Fin dove posso, mi rifiuto di compilarli, perché credo in un'altra scuola, ma questo ci indica una linea di tendenza pessima anche nei confronti della dispersione scolastica.

PRESIDENTE. Ringrazio i nostri ospiti. Autorizzo la pubblicazione in allegato al resoconto stenografico della seduta odierna della documentazione consegnata

dall'insegnante Flaviana Robbiati (*vedi allegato 1*), dal dottor Franco Taverna (*vedi allegato 2*), dal professor Marco Orsi (*vedi allegato 3*) e dal professor Walter Moro (*vedi allegato 4*).

Dichiaro conclusa l'audizione.

La seduta termina alle 15.35.

IL CONSIGLIERE CAPO DEL SERVIZIO RESOCONTI
ESTENSORE DEL PROCESSO VERBALE

DOTT. VALENTINO FRANCONI

*Licenziato per la stampa
il 22 settembre 2014.*

STABILIMENTI TIPOGRAFICI CARLO COLOMBO

PAGINA BIANCA

ALLEGATO 1

BAMBINI ROM:**LONTANI DALLA SCUOLA E SCUOLA CHE ALLONTANA.****DALL'INSUCCESSO SCOLASTICO ALLA PROMOZIONE CULTURALE***Flaviana Robbiati*

Quella dei rom è una realtà molto sfaccettata, non solo perché composta da etnie con provenienze e tradizioni diverse, ma anche perché molti di loro, la metà circa di quanti risiedono sul territorio italiano, è giunta qui parecchi secoli orsono ed ha cittadinanza italiana, altri sono giunti più di recente in seguito a conflitti bellici o spinti dalla povertà. Molti lavorano, chi regolarmente chi in nero, c'è chi vive in casa, chi in baraccopoli esistenti da anni, chi in altri contesti precari sottoposti a sgomberi ripetuti, e chi è ospitato in centri attrezzati. A ognuna di queste situazioni corrisponde un quadro di integrazione sociale, di status economico e di percorsi scolastici differente. Qui si tratterà principalmente della situazione milanese di persone provenienti dalla Romania e dalla ex-Jugoslavia residenti nei contesti di maggior disagio come le baraccopoli, e di chi risiede in appartamento dopo periodi di grande precarietà,

I dati che seguono non sono frutto di indagine scientifica ma dell'osservazione fatta nel corso di parecchi anni da insegnanti e volontari che quotidianamente operano con le famiglie rom nel contesto scolastico e nelle baraccopoli.

Personalmente insegno da 37 anni nell'estrema periferia milanese e da 6 sono molto vicina alla realtà delle persone rom.

Molte delle riflessioni che seguono sono nate all'interno del progetto "mamme e maestre di Rubattino". Rubattino è un quartiere della periferia Est di Milano, ricco di viadotti e strutture industriali abbandonate che hanno ospitato e ospitano baraccopoli abitate da famiglie rom i cui figli frequentano le scuole della zona. Nel 2009 viene annunciato lo sgombero del campo da cui provengono 36 alunni. Insegnanti e cittadini del quartiere si mobilitano affinché questi bambini non perdano la continuità scolastica, l'unità della famiglia (le famiglie che accettavano l'ospitalità in strutture pubbliche all'epoca dovevano separarsi dal padre) e il legame con il territorio. Lo sgombero avviene ugualmente e diverse famiglie trovano ospitalità nelle case dei compagni e delle maestre; le altre vengono disperse sul territorio milanese, ma mai abbandonate da volontari e cittadini. Gruppi, associazioni e istituzioni private sostengono questa battaglia per i diritti dei bambini. L'esperienza, nata da una gravissima emergenza, dà poi vita a molti progetti di accompagnamento verso l'autonomia. Attualmente molte di quelle famiglie e altre che si sono aggiunte nel tempo vivono in casa e hanno un lavoro, i figli frequentano la scuola e gruppi giovanili, sportivi, associazioni. Questo esperienza di integrazione di diversi ruoli e competenze per un fine condiviso, dimostra quanto un lavoro di rete fatto con creatività e determinazione possa costruire cittadinanza, convivenza, promozione culturale e sociale, senza nulla togliere alle diverse identità di ciascun attore. La vicenda è narrata nel libro di Giunipero, Robbiati "I rom di via Rubattino, una scuola di solidarietà" ed. Paoline..

Bambini rom a scuola: una cornice di riferimento

I percorsi scolastici di questi bambini e ragazzi sono molto frammentari e quasi sempre segnati da vari insuccessi.

Le variabili che incidono in maniera significativa sono:

- numero di **anni di frequenza** nella scuola Italiana, con differenze tra chi è stato iscritto dal primo anno della primaria e chi successivamente
- **scolarizzazione dei genitori**, molto spesso analfabeti e scarsamente capaci di attribuire valore alla scolarizzazione (dato che si riduce quanto più i genitori hanno contatti con la realtà italiana) e di fornire stimoli culturali adeguati relativi alla letto-scrittura
- **povertà delle esperienze**, che spesso avvengono in modo quasi esclusivo nell'area circoscritta e nascosta della baraccopoli o del campo
- **precedente iter scolastico** nello stato di provenienza (chi proviene dalla Romania spesso ha avuto una frequenza quasi nulla)
- **età**: iniziare a frequentare la scuola come preadolescenti analfabeti o quasi, presenta ovvie probabilità di insuccesso
- **sexso**: spesso la scolarizzazione delle bambine è poco considerata nel mondo rom; nell'adolescenza molte di loro si sposano. In genere frequentano la scuola primaria, meno frequente è l'accesso alla secondaria di primo grado, rarissima l'iscrizione alla scuola secondaria di secondo grado.

La **condizione abitativa** è determinante come causa di successo o di insuccesso. Nella baraccopoli si vive in maniera sempre precaria, senza sapere se l'indomani si potrà stare ancora lì o no; a Milano in pochi anni sono stati effettuati più di 500 sgomberi; uno dei quattordicenni vittime dell'insuccesso scolastico e che ha interrotto la frequenza in prima media, ha subito venti sgomberi in tre anni, a causa dei quali ha dovuto cambiare scuola otto volte, eventi che gli sono costati due bocciature oltre a un grave rallentamento nell'apprendimento. In quei luoghi mancano luce e acqua, intemperie e topi rovinano tutto. Spesso le baracche sono ubicate in non-luoghi lontani dalle scuole, con tragitti molto disagiati da percorrere. Nella baraccopoli non vi è interazione con cittadini che non siano rom, e questo rallenta tutti i processi di apprendimento sociale, inoltre i modelli presenti tra gli adulti rimandano a una realtà di analfabetismo e spesso di microcriminalità anche giovanile.

Nei campi e nelle baraccopoli è diffusa anche l'**evasione totale** soprattutto tra gli adolescenti, non rilevabile dall'anagrafe scolastica perché si tratta di ragazzi che, non avendone diritto, non risultano iscritti agli elenchi dei residenti. Tuttavia sarebbe sufficiente andare nei campi, o nelle sale giochi, o chiedere alle associazioni di volontariato e non che operano nei campi, per trovarli e fare sì che anche loro accedano alla scuola. A volte sarebbe necessario che i servizi sociali andassero nei luoghi di disagio, perché chi in quei luoghi ci abita, a chiedere aiuto ai servizi sociali spesso non va.

Abbiamo potuto rilevare quanto la situazione cambi quando le famiglie si trasferiscono in appartamento guadagnando così la stabilità:

- migliora la frequenza scolastica, che diventa regolare
- migliora l'apprendimento
- migliorano le valutazioni degli insegnanti
- diventa possibile per i genitori ragionare in modo progettuale, immaginando un futuro precedentemente impossibile da disegnare anche nei suoi tratti minimi, e allo studio si può dare uno spazio importante.
- si apprendono stili di vita che facilitano l'integrazione
- si può andare a scuola in ordine e con il materiale ben tenuto

Minore è il periodo che un bambino trascorre in baraccopoli, maggiore è la sua possibilità di successo scolastico e minore il rischio di abbandono che si manifesta frequentemente negli anni della scuola secondaria di primo grado.

E' interessante e utile anche considerare il punto di vista del bambino rom che fa il suo primo ingresso a scuola. Quello è probabilmente il suo primo contatto non occasionale e di lunga durata con il mondo dei non-rom, che ha già conosciuto in molte occasioni come distante, ostile, svalutante. Con le conoscenze che ha, il bambino rom non può che prevedere che la sua esperienza negativa nella realtà extra-scolastica si ripeta a scuola. Sa di essere considerato inadeguato e di conseguenza percepisce se stesso come inadeguato. Questo è un circolo vizioso che si interrompe in breve tempo dove si praticano fiducia e accoglienza. Sono peraltro bambini dei quali bisogna saper vedere anche le potenzialità: molto autonomi nei contesti noti, capaci di entrare in relazione con compagni e insegnanti, con un grande desiderio di apprendere, portatori di una cultura ricca di tradizioni e di valori. Non è poi vero che ai loro genitori non interessi una scuola di qualità, ma sentendosi ai margini hanno spesso paura di esprimere le proprie idee, e, se non si sentono ascoltati in modo autentico, rinunciano al dialogo e all'interazione; la scuola rischia di perdere così un'altra occasione e un'altra ricchezza.

I dati che riguardano la situazione italiana sulla presenza a scuola dei giovani rom sono molto discordanti a seconda delle fonti. Per le percentuali di seguito riportate la fonte è il sito www.romsintimemory.it

- la frequenza della scuola dell'infanzia è molto bassa, soprattutto per la difficoltà ad accedervi
- in Italia il 19,2% dei minori rom e sinti è analfabeta. L'esperienza milanese mostra che l'evasione totale alla scuola primaria è presente ma non altissima, mentre significativa è l'irregolarità della frequenza tra gli iscritti. Spesso i genitori degli evasori totali vorrebbero iscrivere i figli a scuola ma non ne sono capaci; il problema si risolve facilmente con l'intervento di un mediatore.
- nella nostra esperienza l'anno critico è la prima media che spesso viene abbandonata in corso d'anno; per chi frequenta tutto l'anno l'esito è spesso la bocciatura
- in Italia pochi si iscrivono alla secondaria di secondo grado, ma tra questi la maggior parte non termina il ciclo di studi (In Europa il 10% dei ragazzi rom frequenta l'istruzione secondaria). Nell'esperienza milanese le ragazze che portano a termine questo ciclo di studi sono rarissime.

- in Italia il 14% delle famiglie rom ha almeno un figlio in dispersione scolastica, il dato è del 23% nei campi irregolari, del 12% nei campi regolari e del 7% per chi vive in casa.

- nell'Europa dell'Est il 64% delle bambine è iscritto alla scuola primaria, a fronte del 96% delle coetanee non rom. Nell'esperienza milanese, a livello di scuola primaria, non si rilevano differenze di genere significative.

- a livello europeo il 42% dei minori rom non termina l'istruzione primaria, a fronte di una media europea del 97,5%

- la quasi totalità dei bambini rom che hanno vissuto o vivono in baraccopoli, fatta eccezione per coloro che hanno iniziato dalla prima elementare a frequentare la scuola in Italia, è iscritto a una classe che non corrisponde all'età, o perché inseriti in classi più basse al momento dell'iscrizione o a causa di bocciature, a volte provocate dalla bassa frequenza causata dagli sgomberi. A volte a causare lunghi periodi di assenza è la difficoltà di vedere accettata dalla scuola la domanda di iscrizione.

- raramente le bocciature alla primaria sono motivate da una bassa frequenza (evasione parziale) imputabile alla famiglia. In questi casi spesso si registra una grande tolleranza da parte della scuola che, invece di sollecitare i genitori al rispetto delle norme, considera accettabile che un bambino rom vada a scuola saltuariamente, mettendo così in atto un comportamento apparentemente indulgente ma che sostanzialmente non tutela i bambini in uno dei loro diritti fondamentali. Nei casi di continue e ingiustificate assenze, le scuole dovrebbero segnalare la situazione agli organi competenti.

- sempre dal sito www.romsintimemory.it si rileva un dato europeo interessante circa una realtà che in Italia non esiste: "Nei paesi dell'Est, il 50-80% dei minori rom frequenta "scuole speciali" de facto. In Repubblica Ceca, il 30% dei bambini rom è tuttora istruito in scuole per scolari con forme di leggera disabilità mentale, rispetto al 2% dei bambini non rom".

Nel nostro paese la situazione si fa drammatica alla **secondaria di primo grado**, che risulta essere, anche quando vi è un forte impegno di preside e corpo docente, inadatta a ragazzi che sono più grandi dei compagni e hanno alle spalle percorsi scolastici estremamente disastrosi. I ragazzi dal canto loro non trovano senso in ciò che fanno a scuola, né occasioni di gratificazione e si rendono conto di non possedere gli strumenti per affrontare le discipline scolastiche. Al campo, peraltro, sentono molto forte il richiamo dei coetanei che non vanno a scuola. A questo punto l'abbandono, benché contrastato per quanto possibile, diventa frequente e inevitabile, e non pochi sono i ragazzi che a quel punto diventano facili vittime del mondo dell'illegalità.

Ciò che rende la situazione ulteriormente grave è il **limite posto dalla Legge**, che non permette l'accesso a corsi che sarebbero molto più adatti a questi ragazzi di quanto lo sia la scuola media. Fino ai 16 anni (15 in alcune sperimentazioni) infatti, non è possibile iscriversi a corsi professionalizzanti, scuole/bottega e altre possibilità che darebbero un contesto di apprendimento appropriato ed eviterebbero che si scivolasse nell'analfabetismo di ritorno o addirittura in comportamenti sociali non accettabili. I percorsi appositi sotto i 16 sono insufficienti o non conosciuti. Un ragazzo che sta lontano dalla scuola per mesi, o per un anno, perché la secondaria di primo grado non va bene per lui e le possibilità successive sono inaccessibili, è un ragazzo perso per

sempre e non sarà più recuperabile nemmeno quando avrà raggiunto l'età giusta per accedere ad altri corsi.

Azioni di contrasto nell'ambito organizzativo

Per evitare questa piaga con risvolti sociali oltre che individuali, bisognerebbe mettere in atto alcune strategie:

- potenziare le **scuole parentali** favorendone la diffusione
- prevedere che in casi eccezionali, sentiti i Servizi Sociali, la scuola, gli eventuali operatori esterni, sia concessa una deroga che consenta un **accesso anticipato ai corsi** di 150 ore presso i ctp, ai corsi professionalizzanti e alle scuole/bottega
- aumentare il numero dei corsi delle **scuole/bottega**, attualmente del tutto insufficiente
- far conoscere l'esistenza di queste scuole e farle interagire maggiormente con tutto il sistema scolastico locale
- istituire **borse di studio** per i ragazzi più a rischio

Bisognerebbe innanzitutto prevenire le situazioni di disagio così forte da sfociare nell'abbandono mettendo in atto ciò che già la legge prevede, ovvero dei **percorsi realmente individualizzati** negli obiettivi e nelle strategie. Al ragazzo in difficoltà potrebbe essere affiancato un "Mentore" che sostenga l'apprendimento e riorienti i percorsi quando necessario. Uno dei docenti potrebbe diventare persona di riferimento, una sorta di tutor che stabilisce un'alleanza educativa e aiuta il ragazzo a essere protagonista e corresponsabile del proprio percorso. Si potrebbero prevedere corsi intensivi per il superamento delle difficoltà principali, o corsi preparatori estivi. Tutti i docenti del team dovrebbero condividere la responsabilità di un percorso che si prevede essere difficile, intervenendo in modo coerente e instaurando con il ragazzo un rapporto che incoraggi il proseguimento degli studi. Da ultimo sarebbe necessario che il **diritto allo studio** fosse sostenuto anche economicamente: spesso i fondi destinati a questa finalità non vengono utilizzati prioritariamente per il sostegno alle fragilità (acquisto del materiale e dei testi, uscite didattiche, refezione, ecc) ma per altre spese della scuola, lasciando in difficoltà i meno abbienti. Alcune di queste proposte sembrano ovvie, tuttavia non lo sono e non sempre la relazione docente/alunno gioca un ruolo positivo in queste situazioni.

Dato che la prevenzione ha tanto più successo quanto più gioca d'anticipo, bisogna cominciare dalla **scuola primaria** a scegliere le strategie corrette. Anche in questo ordine di studi le scuole dovrebbero essere invitate a spendere i fondi destinati al diritto allo studio prioritariamente per le fasce deboli, va pretesa la frequenza regolare dell'alunno, è necessario che le istituzioni scolastiche risolvano a livello di presidi il problema dell'accoglimento delle richieste di iscrizione senza limitarsi a dare una risposta negativa senza proposte alternative. Inoltre le famiglie possono essere coinvolte e responsabilizzate anche tramite colloqui, spesso trascurati; la scuola può prevedere che i bambini delle baraccopoli possano fare la doccia e trovare un cambio pulito in uno spazio apposito dell'edificio scolastico. E' anche necessario superare la richiesta della residenza come requisito per

accedere ai servizi scolastici. Bisogna far sparire dai moduli che ancora la riportano, la dicitura “nomade”, che non corrisponde alla realtà del mondo rom se non per una piccolissima fascia di persone, e sottende un concetto di “passaggio” che porta a non investire sulla progettazione. Soprattutto bisogna che tra insegnanti e bambini si instauri un **circolo virtuoso** che incoraggi, dia fiducia, faccia sentire al bambino che lui e la sua storia scolastica sono importanti per l’insegnante. Quest’ultimo punto, come avrò modo di spiegare più avanti, non è un atteggiamento opportuno, ma professionalmente dovuto. Importante è anche la relazione con il territorio al fine di intensificare le occasioni di interazione tra bambini rom e realtà locale; la collaborazione tra istituzioni, enti e associazioni faciliterebbe la frequenza a corsi sportivi e culturali, a gruppi giovanili, a centri di animazione, alle colonie estive, ecc. Quando si parla di bambini rom, esiste una strettissima correlazione tra successo scolastico e “mescolamento sociale”.

Moltissimi bambini rom arrivano alla scuola primaria con uno svantaggio culturale profondo dato dal fatto che per loro l’italiano è la seconda o la terza lingua, ma anche perché non si sono mai accostati al mondo simbolico della scrittura; quasi sempre nelle case rom, anche nei paesi d’origine, le uniche parole scritte sono quelle che stanno sulle confezioni dei prodotti, non ci sono carta e colori, non c’è esperienza grafica nemmeno per lo scarabocchio o il disegno; i genitori sono frequentemente analfabeti. Frequentare la **scuola dell’infanzia** diventa allora una chance decisiva in termini di successo scolastico, ma perché questo ordine di scuola sia accessibile bisogna renderlo obbligatorio; nel frattempo devono essere rimossi gli ostacoli che rendono molto difficile frequentarla, ostacoli di tipo burocratico (a Milano ad esempio chi non è residente è ultimo nella graduatoria) ed economico (in molti centri della provincia le scuole dell’infanzia sono paritarie, e anche in quelle pubbliche sono richieste rette, ad esempio per la refezione, che famiglie con reddito bassissimo non possono sostenere).

Quando la scuola è concausa di insuccesso

Queste pagine si sono occupate di aspetti molto concreti, e ancora di più lo faranno in seguito perché da insegnante e da volontaria ho modo di cogliere la distanza tra la qualità delle indicazioni espresse da leggi, linee guida, circolari applicative da un lato, e prassi dall’altro. Nel livello in cui principi e indicazioni dovrebbero prendere corpo e diventare fatti educativi concreti, si assiste a un’estemporaneità degli interventi, a volte a immobilismo e rinuncia all’assunzione di responsabilità, al disperdersi delle proposte/indicazioni in un mare di intoppi che le vanificano, a una difficoltà a individuare strategie per rendere applicabili i principi.

Il successo di una strategia che ostacoli la dispersione scolastica dipende in buona parte non dall’emanazione di nuove leggi, ma dalla messa in atto di quelle che ci sono, che sono tante e ben costruite.

Punto chiave, che mi preme molto evidenziare, è quello della scuola che in casi non rari diventa essa stessa concausa dell’allontanamento degli studenti a rischio, don Milani avrebbe parlato di “una scuola che cura i sani e respinge i malati”. L’impegno per contrastare evasione e abbandoni deve essere assunto da ciascun docente, nessuno escluso, che si deve sentire chiamato a **rispettare**

norme che in quanto tali sono prescrittive, e non sono consigli su cui si possa essere d'accordo o meno. Diversamente continueranno ad avere vita parallela proposte e richieste istituzionali valide da un lato, e diffusi atteggiamenti di segno opposto o caratterizzati da inerzia dall'altro. Finanziare, potenziare, aggiungere, non porta a risultati significativi se non vi è la volontà di ogni insegnante di seguire la rotta che le norme indicano e di sentirsi personalmente responsabile del perseguimento degli obiettivi che le leggi enunciano. **Gli insegnanti devono essere raggiunti uno a uno**, capillarmente, perché diventino co-costruttori del fine di non perdere nessuno scolaro, comprendendo che non si sta chiedendo di fare volontariato ma di svolgere la propria professione. Perseguire questo obiettivo con convinzione porterebbe grandi benefici a bassi costi.

Tra Stato e docente si stipula un contratto, ove lo Stato pone richieste precise che il docente, con la propria firma, accetta. Il problema è che quando si verifica un'inadempienza da parte del dipendente, spesso lo Stato non se ne accorge o lascia fare. La libertà di insegnamento, così importante e preziosa, come tutte le libertà è definita da regole, non è una malintesa libertà di spaziare con la propria soggettività verso la finalità che si desidera, perché le finalità sono definite dai testi di legge. Sarebbe sufficiente leggere, conoscere, studiare, comprendere la **Costituzione** e le **Indicazioni Nazionali per il curricolo**; cito alcune frasi a titolo di esempio che, se prese sul serio, cambierebbero significativamente molte realtà scolastiche e ridurrebbero almeno in parte la dispersione scolastica: "rispetto delle differenze di tutti e dell'identità di ciascuno" "particolare attenzione a ogni fragilità" "successo scolastico di tutti gli studenti" "accettare la sfida che la diversità pone, evitando che la differenza si trasformi in disuguaglianza" "rimuovere gli ostacoli" "integrazione scuola e territorio". Le Indicazioni Nazionali pongono attenzione anche ai dati di contesto, come la formazione della classe come gruppo, la promozione di legami cooperativi, l'attuazione di condizioni che favoriscano lo star bene a scuola. Aggiungo che tra i dati di contesto va considerata la manutenzione degli **edifici scolastici**, nemmeno uno dovrebbe essere terra di nessuno. Gli edifici, come i beni in essi contenuti, devono essere curati e puliti affinché comunichino ai ragazzi il messaggio "qui si fa qualcosa di importante e tu sei importante per noi"; devono poter essere arricchiti dai ragazzi che, lasciando una traccia di sé, sentiranno la scuola come luogo di appartenenza. Viceversa sciatteria, manutenzione inadeguata, sporcizia, svalutano i ragazzi e il lavoro scolastico sottraendo forza a una delle possibilità di alleanza. Le scuole delle aree a forte processo immigratorio dovrebbero essere particolarmente belle, curate e arricchite di attrezzature sportive e informatiche. Forse proprio da quegli edifici potrebbe iniziare l'opera di ristrutturazione.

A volte è la **relazione educativa** a creare motivi di disagio che incrementano quelli esistenti. Avere basse aspettative, insegnare in modo "collettivo" senza un'adeguata attenzione alle differenze e ai bisogni, incentivare la competizione invece della cooperazione, non essere consapevoli dei propri pre-giudizi, valutare gli studenti come se fossero tutti uguali considerando solo i prodotti e non anche i processi, non valutare adeguatamente il proprio operato di formatori, negare la fiducia che è una delle molle fondamentali del successo e del cambiamento, sottrarsi alla significatività della relazione educativa con ciascun alunno, non utilizzare gli elementi di contesto (spazi, materiali, tempi, relazioni) come media educativi e didattici, significa non rispettare il contratto a suo tempo sottoscritto e mancare gli obiettivi che si è tenuti a raggiungere. Spesso poi gli insegnanti non conoscono la fatica che un bambino rom porta con sé nel suo rapporto con la scuola, a livello di svantaggio culturale, di immagine di sé strettamente connessa all'immagine quasi sempre negativa che gli altri hanno di lui, alla situazione di povertà socio economica e culturale. Inoltre il bambino

rom è spesso vissuto come un impegno oneroso e con scarse possibilità di successo, le affermazioni che lo riguardano sono spesso precedute da un “non”; accade così che dietro i casi di abbandono si celino le cosiddette “**profezie che si autoavverano**”. (1)

Molti abbandoni, molte scelte di corsi di studi poco qualificati, molte demotivazioni hanno alle spalle insegnanti che sono venuti meno, poco o molto, a doveri professionali.

Azioni di contrasto nell'ambito della professionalità docente

Questa causa di insuccesso si può affrontare

- dando più spazio nei corsi di laurea in Scienze della Formazione, in aggiunta a tutto il bagaglio di studi psicopedagogici e disciplinari proposti, agli **aspetti della formazione legati al rapporto tra libertà/soggettività/obblighi contrattuali**

- attribuendo nel corso di studi Universitario grande importanza al **tirocinio diretto**, in situazioni di qualità

- valorizzando il ruolo strategico dei **supervisori**, come figure in grado di condurre gli studenti ad effettuare una sintesi coerente tra convincimenti personali, teorie, esperienza, doveri e diritti della professione docente

- formando insegnanti che sappiano **lavorare in rete** e attribuiscano valore a questa modalità operativa

- valutando in sede di reclutamento anche la **competenza relazionale** degli aspiranti insegnanti e la loro capacità di subordinare alcuni aspetti della personalità alle richieste poste dallo Stato

- investendo fortemente sulla **formazione degli insegnanti in servizio** per gli obiettivi sopra esposti e per l'acquisizione di una migliore professionalità, capace di declinare finalità generali in azioni educative e scelte didattiche efficaci.

- migliorando tra gli aspiranti docenti e i docenti la **conoscenza della realtà rom**, come di tutte le situazioni di disagio importante

- valorizzando e promuovendo la **conoscenza delle tante buone pratiche ed eccellenze** esistenti, affinché diventino cultura condivisa e diffusa. I docenti che possiedono un robusto bagaglio di competenze in questo ambito potrebbero essere valorizzati come testimoni, promotori e suscitatori di altrettante buone pratiche. Sarebbe utile che le loro esperienze trovassero una forma di sistematizzazione che le rendesse fruibili su larga scala.

- valorizzando la **figura-chiave del preside** come professionista che può/deve curare gli aspetti di qualità, dai più generali ai più analitici, sia in forma diretta che favorendo la costruzione di una competenza e collaborazione di livello alto tra i docenti e tra questi ultimi e il territorio: la formazione di un alunno va curata anche nei dettagli ed è un tessuto di piccoli nodi ognuno dei quali

deve essere finalizzato e motivato. In educazione gli errori non ci devono essere, o vanno comunque ridotti al minimo.

Il rischio reale è che l'assegnazione di risorse per ridurre la dispersione non dia i risultati sperati se parallelamente non cresce la professionalità dei docenti.

Nelle zone a forte processo migratorio andrebbe posta attenzione anche alla **formazione delle classi**, che dovrebbero essere contenute almeno numericamente: non si possono chiedere percorsi individualizzati seri quando le classi sono di 25/28 alunni, molti dei quali con bisogni educativi speciali. E' anche necessario che le forme di progettazione "a più mani" per il successo formativo dei singoli vengano incoraggiate e riconosciute, e non solo previste.

“La scolarizzazione è sicuramente la chiave della futura emancipazione delle nuove generazioni rom e sinte ed è risaputo che lo scarso livello di scolarizzazione di molti rom e sinti costituisce oggi in Europa il principale ostacolo nell'accesso al mondo del lavoro. Questo viene a parole affermato da tutti ed è anche stato portato come “sostegno” delle misure discriminatorie quali la schedatura etnica e le impronte digitali prese ai minori rom. Ma il diritto all'istruzione non si garantisce solo con i proclami: è necessario dar vita a condizioni sociali e misure politiche che lo rendano accessibile. Sarebbe importante, invece, garantire stabilmente ed efficacemente ai bambini e ai giovani sinti e rom un'istruzione non discriminatoria, cioè lo stesso diritto ad un'istruzione di qualità indipendentemente dalla loro estrazione. Fondamentale è dunque sensibilizzare l'opinione pubblica sui problemi che i bambini rom e sinti devono affrontare e sulle possibili soluzioni, coinvolgendo quindi insegnanti, sindacati, autorità didattiche e gli stessi genitori. Per molti bambini, che vivono quotidianamente tra sgomberi forzati, comportamenti discriminatori, insostenibilità dei costi e grande distanza dell'istituto, la frequenza scolastica diventa impossibile. Spesso, inoltre, i programmi di insegnamento falliscono nell'offrire una risposta ai bisogni degli alunni rom e sinti nel guardare positivamente al contributo che gli stessi possono portare alla vita della classe”.

(E. Rizzin, "L'antiziganismo in Italia e in Europa", in G. Loy, R. Cherchi, "Rom e sinti in Italia", Ediesse, Roma, 2009, pp. 84-85). Eva Rizzin, sinta italiana, è dottore di ricerca in Geopolitica.

Note

1 – Per illustrare meglio il concetto, porto come esempi due episodi di cui sono stata testimone di recente, che mostrano quanto siano gravi comportamenti ai quali ci si è ormai abituati; comportamenti che vanno considerati sul piano normativo prima ancora che morale. La maestra parlando di un suo scolaro di 6 anni dice a una collega: “Tanto quello è un bullo e non cambierà mai”; gli errori sono molteplici: l'insegnante ha già etichettato il bambino e non prevede che possa essere o diventare altro da quello che lei vede, vede un aspetto e lo scambia per l'interezza del bambino, mostra di non avere fiducia nelle proprie capacità di modificare la situazione, con le sue aspettative induce il bambino a riprodurre i suoi comportamenti. Di una frase di questo genere si dovrebbe rendere conto, non tanto per l'aspetto etico, che non è da poco, ma perché è opposta al dovere di un insegnante così come la Legge lo stabilisce. E' di fatto un comportamento fuori-legge e in quanto tale non andrebbe lasciato correre. Anche il secondo esempio vede coinvolta una bambina di sei anni alla quale la maestra dice: “Se non la smetti ti taglio i capelli”; la bambina è rom e giustamente si dispera dato che nella sua realtà il taglio dei capelli è una pena gravissima inflitta dalla Kris, il tribunale che giudica i comportamenti ritenuti illeciti tra le persone di quella etnia, e costituisce un grande disonore pubblico. In questo caso, oltre alla evidente scarsa opportunità della frase, vengono violate le norme che parlano di rispetto di ciascun bambino e di valorizzazione delle diversità e delle culture.

OBIETTIVO 2020:**ALLEGATO 2****DISPERSIONE ZERO nell'OBBLIGO di ISTRUZIONE****e il 90% di DIPLOMATI****Quali strategie e proposte per contrastare la dispersione scolastica nel primo biennio della secondaria di secondo grado?**Intervento del prof. *Walter Moro*

L'abbandono precoce della scuola che si registra nell'obbligo d'istruzione, in particolare nell'arco che va dagli 11 ai 16 anni, che investe da un lato la scuola secondaria di primo grado e dall'altro il primo biennio della secondaria superiore, è uno dei nodi non risolti della politica scolastica del nostro Paese.

In questo arco di tempo il nostro sistema scolastico perde oltre il 20% degli studenti provenienti in generale da strati sociali deprivati culturalmente e socialmente. E' sconcertante osservare che, a 50 anni di distanza dalla famosa *Lettera a una professoressa* di Don Milani, in cui si denunciava che il "principale difetto della scuola italiana sono i ragazzi che ancora disperde", la sfida di avere una scuola capace di "dare di più a chi ha di meno" non è stata ancora vinta. E' questo, però, il traguardo principale che il nostro paese deve raggiungere: avere un sistema di istruzione dell'obbligo capace di combattere le disuguaglianze e di garantire il successo a tutti gli studenti.

L'obiettivo dovrebbe essere quello di azzerare la dispersione, di "rimuovere gli ostacoli" che limitano di fatto "l'uguaglianza dei cittadini," che "impediscono il pieno sviluppo della persona" (art. 3 della Costituzione). L'Unione Europea ha indicato, nei FSE del 2014/2020, come prioritaria per il nostro Paese la lotta contro la dispersione scolastica.

Il problema però è come combattere la dispersione scolastica per garantire una effettiva uguaglianza formativa? Qui si tratta di mettere in atto una strategia capace di rimuovere le principali cause della dispersione in un arco di tempo breve. Questo è possibile?

Per rispondere a questa domanda è necessario prima di tutto partire da un dato incontrovertibile: il nostro sistema di istruzione, soprattutto della secondaria di secondo grado, così com'è oggi organizzato, genera un tasso di dispersione molto elevato. Dobbiamo aver chiaro che c'è una dispersione che va attribuita a cause di tipo socio-culturali, legate al contesto in cui vive lo studente, ma c'è anche una dispersione prodotta dal sistema di istruzione. Ed è su questo aspetto che è necessario intervenire con nuove proposte di politica scolastica.

Il dato è ancora più allarmante, se si pensa che la nostra scuola secondaria produce dispersione nonostante l'innalzamento dell'obbligo di istruzione introdotto con la legge n. 296 del 2006 e rimane quindi sostanzialmente una scuola classista in cui permane radicata l'idea gentiliana che la secondaria di secondo grado deve essere una scuola selettiva. Questa idea classista della nostra secondaria di secondo grado viene anche confermata da una recente indagine OCSE Pisa, dove viene messo in evidenza che i professori italiani della scuola superiore assegnano voti più alti alle studentesse e agli alunni dei ceti più abbienti, penalizzando, a parità di performance gli studenti che provengono dagli strati sociali più svantaggiati. Si parla di alunni e alunne di 15 anni, che frequentano il primo biennio dell'obbligo di istruzione che si trovano a scontrarsi con un sistema di istruzione ingiustamente selettivo, in una fase dello sviluppo evolutivo particolarmente delicata, dove l'insuccesso viene spesso vissuto come un proprio fallimento, producendo uno stato di delusione, di rassegnazione e di sfiducia verso le istituzioni difficilmente recuperabile.

Per capire come è possibile combattere la dispersione e su quali aspetti intervenire per garantire effettive opportunità di apprendimento, è necessario focalizzare l'attenzione sullo snodo del primo biennio della

secondaria. In particolare è importante riflettere sulla necessità di rendere concreto e reale l'assolvimento dell'obbligo d'istruzione fino a 16 anni.

Il problema dell'assolvimento dell'obbligo scolastico va, senza dubbio, collocato all'interno di un quadro più ampio e complesso, che riguarda la necessità di una riforma organica della secondaria di secondo grado, rimasta ancora oggi sostanzialmente organizzata su un impianto didattico ordinamentale del 1923, voluto dall'allora Ministro dell'Educazione Giovanni Gentile. C'è da chiederci come mai, in oltre 90 anni, la secondaria di secondo grado non sia mai stata realmente riformata?

Anche il recente intervento di riordino, messo in atto con la Legge n.133 nel 2008 dal governo di centro destra, si configura come un puro intervento di razionalizzazione del sistema. Infatti sono state tagliate tutte le sperimentazioni messe in atto per via amministrativa negli ultimi 20 anni.

Il riordino manca di una visione sistemica di cambiamento organico della secondaria; l'impianto attuale è rimasto organizzato su quattro macro ordinamenti: licei (suddivisi al proprio interno in 4 diversi indirizzi), Istituti tecnici, Istituti Professionali e Formazione Professionale gestita dalle Regioni. Questo impianto, organizzato da norme e modelli didattici rigidi e separati tra loro, costituisce un ostacolo concreto a ricondurre a unitarietà il progetto formativo della secondaria di secondo grado. Oggi, se vogliamo avere un sistema competitivo capace di rilanciare la crescita del paese, c'è bisogno di un sistema di istruzione unitario, che tenga insieme istruzione, formazione e lavoro che sia in grado di allargare le opportunità di apprendimento dello studente.

L'attuale impianto organizzativo della secondaria superiore, invece, canalizza precocemente a soli 14 anni il percorso formativo e di vita dello studente, senza che egli abbia possibilità di ritorno o penalizzando con una perdita di anni, di formazione e di esperienze un eventuale cambio di indirizzo. Tutto questo è decisamente in contrasto con quanto affermato nell'art.2 della Legge Delega n.53 del 2003, in cui si dice che "a tutti gli studenti deve essere assicurato il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno 12 anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il 18° anno di età". A tutt'oggi a molti studenti questo diritto viene negato. L'obiettivo, invece, deve essere quello di allargare e di far aumentare le opportunità delle scelte formative.

Quindi la sfida più importante per il nostro paese è quella di puntare a costruire un sistema di istruzione e di formazione capace di garantire a tutti gli studenti reali opportunità formative, fornendo a tutti la possibilità di acquisire una solida e unitaria cultura generale di base per poter esercitare il diritto fondamentale di cittadinanza attiva e responsabile.

Sul terreno dell'unitarietà il primo biennio della scuola secondaria gioca un ruolo decisivo. Infatti, uno dei pilastri della legge che innalza l'obbligo d'istruzione, afferma che il primo biennio non è solo finalizzato a garantire l'assolvimento formale dell'obbligo di istruzione, ma ha anche il compito di essere formativo, cioè di sviluppare un insieme di conoscenze e abilità capaci di fornire allo studente le competenze di base necessarie per essere un cittadino attivo.

Il biennio della scuola secondaria è oggi lo snodo strategico per tutto il sistema di istruzione, perché è il momento conclusivo del percorso dell'obbligo di istruzione: è in questo momento che lo studente fa le proprie scelte future. Inoltre, oggi, il primo biennio della secondaria di secondo grado è l'anello più debole del sistema di istruzione, in quanto è nella fascia tra i 14 e i 16 anni, nel momento del passaggio delicato dalla preadolescenza all'adolescenza, che si registra il più alto tasso di dispersione scolastica. L'insuccesso scolastico in questa fase dello sviluppo della personalità dello studente può incidere negativamente sulla motivazione allo studio, sulla propria autostima e soprattutto può innescare un processo di autovalutazione che lo porta ad abbandonare il sistema scolastico.

Infatti è proprio in questo momento, durante il primo biennio che:

- il 13% degli studenti evade la scuola; - uno studente, una volta bocciato, abbandona definitivamente il sistema scolastico; - secondo l'ISTAT sono 2 milioni i giovani tra i 15 e i 24 anni che non sono né a scuola, né al lavoro; - ancora tra gli alunni stranieri si registra un tasso di dispersione vicino al 45%.

L'aspetto da evidenziare è che l'abbandono che si registra nel primo biennio si proietta su tutto l'arco della scuola secondaria, dove più di un quarto degli studenti – parliamo di 25 studenti su 100 – non raggiunge né una qualifica, né un diploma. Siamo di fronte a una percentuale di diplomati molto bassa che ci colloca agli ultimi posti tra i 27 Paesi dell'Unione Europea, che invece ci chiede di garantire entro il 2020 un tasso di diplomati pari al 90%: questo significa abbattere in meno di 7 anni oltre 15 punti di dispersione. Questa è il vero terreno su cui una nuova politica scolastica si deve misurare ponendo al centro della propria azione l'equità e il successo formativo di tutti gli studenti in obbligo d'istruzione.

La domanda da farsi, a cui è ormai urgente trovare una risposta, è: cosa è necessario fare per abbattere la dispersione e rendere effettivo l'assolvimento dell'obbligo di istruzione che non si traduca in una semplice operazione formale?

Sono tre le linee d'intervento che riteniamo fondamentali per ridurre la dispersione.

1. Bisogna fare in modo che il primo biennio della secondaria diventi effettivamente orientativo in senso formativo. Per questo è necessario che la scelta orientativa dello studente non avvenga più nella scuola media, come avviene ancora oggi, perché la scuola media non è più, dopo l'innalzamento dell'obbligo, il termine del percorso d'istruzione. Per questo motivo la scelta definitiva dell'indirizzo da parte dello studente, dovrebbe essere spostata nel corso del primo biennio, in particolare durante il primo anno della scuola secondaria.

Questo permetterebbe allo studente, che ritiene di aver sbagliato la scelta, di poter cambiare indirizzo senza essere penalizzato, senza perdere anni scolastici e senza dover sostenere esami integrativi, garantendo un passaggio al secondo anno del nuovo indirizzo automatico e senza penalizzazioni. Si tratta, quindi, di superare la rigidità degli indirizzi, offrendo la possibilità di crearsi un piano di studio personalizzato, grazie al passaggio da un indirizzo all'altro.....

2. Bisogna garantire a ogni studente il raggiungimento di una soglia equivalente di conoscenze, abilità e competenze al termine del primo biennio e per questo è necessario agire sugli orari delle discipline e sul piano didattico degli ordinamenti, in modo da rendere coerenti i quadri orari riferiti all'area generale dell'Istruzione con uno zoccolo di saperi comune a tutti i bienni dei Licei, degli Istituti Tecnici, degli Istituti Professionali.

L'unitarietà del sapere si gioca nel rendere coerenti tra loro gli impianti culturali del primo biennio. In particolare è necessario pensare a un impianto organizzativo didattico dove il monte ore settimanale nel primo biennio sia comune a tutti gli indirizzi e dove il nucleo centrale delle discipline riferite all'area comune siano le stesse e siano coerenti con la continuità del curriculum, che va dai 6 ai 16 anni, e coerenti con l'acquisizione delle competenze culturali e di cittadinanza previste a 16 anni alla fine del primo biennio.

3. Il terzo terreno, su cui bisogna agire con la massima urgenza è quello del rinnovamento della didattica, rimasta sostanzialmente gentiliana, basata soprattutto sulla lezione frontale, nonostante il regolamento sull'obbligo di istruzione (il DM 139/07) introduca in coerenza con le indicazioni europee una didattica incentrata sulle competenze che mette al centro l'apprendimento e la didattica laboratoriale.

La sfida è quindi quella di accentuare la dimensione formativa e orientativa del primo biennio; di puntare sulla rimotivazione, sul recupero, sul potenziamento delle competenze di base, dove le discipline di indirizzo siano effettivamente orientative, di assaggio, quindi non selettive.

Nel primo biennio è necessario puntare su una didattica che valorizzi la manualità, l'operatività e che sia alla base del recupero che sa progettare e tener insieme il sapere essere con il sapere e il saper fare. Questo rinnovamento richiede un forte investimento sui Dirigenti scolastici e sulla formazione degli insegnanti, fornendo loro gli strumenti e le strategie adeguate per attuare una didattica centrata sulle competenze e sull'apprendimento.

Se vogliamo davvero abbattere la dispersione azzerandola, è necessario che gli insegnanti e i Dirigenti facciano un salto di qualità pensando all'obbligo di istruzione, non come un'occasione per selezionare, ma come un'opportunità per recuperare, potenziare e sviluppare le competenze di base, di cittadinanza di tutti gli studenti.

Testi normativi di riferimento per attuare la sperimentazione

DPR n. 275/1999 - Norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche

DM n.139/2007 - Regolamento sull'obbligo di istruzione

Decreto 27 gennaio 2010 – Modello di certificazione dei saperi e delle competenze acquisite in obbligo scolastico

DPR n. 89 del 15/03/2010 - Regolamento recante norme per il riordino dei Licei

DM. N. 211 del 7/10/ 2010 Indicazioni nazionali per i Licei

DPR n. 88 del 15/03/ 2010 – Regolamento recante norme per il riordino degli Istituti Tecnici

DM n. 4/2012 – Linee guida degli istituti tecnici per il secondo biennio e quinto anno

DPR n. 87 del 15/03/2010 – Regolamento recante norme per il riordino degli Istituti professionali

DM n. 5/2012 – Linee guida degli istituti professionali per il secondo biennio e quinto anno

Altri documenti

I piani di studio della secondaria di secondo grado della Provincia autonoma di Trento

La strategia di Lisbona 2020

Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18/12/2006

Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF) 2008

OBIETTIVO 2020

DISPERSIONE ZERO nell'OBBLIGO di ISTRUZIONE
e il 90% di DIPLOMATI

Quali strategie e proposte per abbattere la dispersione scolastica?

19 maggio 2014 Milano – Palazzo reale – Piazza Duomo 16

Prof. Walter Moro

ESPERIENZE E PROGETTI SULLA DISPERSIONE

Riportiamo qui una sintesi dei progetti e delle esperienze contro la dispersione presentate al convegno di Milano. Per una lettura completa degli interventi si rimanda al sito di Milano www.cidimi.it

INTERVENTI DI PREVENZIONE E DI RECUPERO SCOLASTICO DELL'ASSESSORATO ALL'EDUCAZIONE E ISTRUZIONE DEL COMUNE DI MILANO

L'Assessorato Educazione e Istruzione del Comune di Milano ha dichiarato nella sua Relazione Previsionale e Programmatica per il triennio 2013-2015 l'intenzione di agire *in modo sistematico contro la dispersione scolastica, anche nell'ottica della prevenzione della devianza, attraverso il Progetto PromuoviMi. Il programma è volto "a sostenere gli adolescenti in un percorso nel quale devono gradualmente acquisire conoscenze, capacità operative e relazionali, affidabilità e senso di responsabilità."*

Il Progetto PromuoviMi ha come finalità la prevenzione della dispersione, dell'abbandono scolastico e del disagio, favorendo il rientro nel ciclo d'istruzione, il successo formativo di ciascuno e l'integrazione degli studenti stranieri (che rappresentano una percentuale consistente del drop-out scolastico nazionale).

Attraverso una rete, che diviene comunità educante e coinvolge l'Ufficio Scolastico Regionale e Provinciale, le istituzioni scolastiche locali, il terzo settore, gli enti locali, le associazioni e altri attori informali, si favorisce un dialogo costante fra tutti i portatori d'interesse al fine di promuovere e sostenere l'attivazione di percorsi interculturali fra le realtà scolastiche ed extra-scolastiche all'interno di un sistema che valorizza le esperienze, integra gli strumenti esistenti, innovandone le modalità d'uso, e attiva la cooperazione inter-istituzionale.

Il Progetto PromuoviMi ha fino ad oggi predisposto e messo in atto azioni e strumenti quali:

Laboratori di L2 e intercultura, interventi di mediazione linguistico-culturale, percorsi scuola-laboratorio e per il conseguimento di titoli di studio, azioni di ri-motivazione e mantenimento del percorso formativo, percorsi di prevenzione di comportamenti a rischio, unitamente a interventi di equipe territoriali di supporto, a vantaggio degli studenti delle scuole di ogni ordine e grado.

Di particolare rilevanza, relativamente alla tematica in discussione, è il Progetto di contrasto alla dispersione scolastica per adolescenti, indirizzato a ragazzi in situazione di criticità scolastica, con Bisogni Educativi Speciali, cosiddetti NEET (Not in education, employment or training) che non seguono né alcun corso d'istruzione o formazione né lavorano. La finalità del progetto consiste nel loro reinserimento nel sistema scolastico curricolare attraverso mirate strategie didattiche e motivazionali, che consentano loro di seguire un percorso personalizzato, accompagnati da un sostegno individuale.

AZIONI SULLA DISPERSIONE NELL'AREA NAPOLETANA

Le esperienze illustrate fanno riferimento a iniziative dell'Associazione Quartieri Spagnoli di Napoli, - finanziate con fondi F 3 - che presente in tre reti differenti, copre gran parte del centro storico della città.

La situazione napoletana è caratterizzata da numerose e articolate esperienze riguardanti la lotta alla dispersione, messe in atto da diversi gruppi e associazioni, che sono state rese possibili grazie alla cura dedicata agli aspetti organizzativi del lavoro (spazi e tempi strutturati ad hoc, strumenti condivisi, ecc...).

Gli interventi sul territorio napoletano rivelano però il nodo critico di non essere ancora efficacemente messe a sistema. Va inoltre sottolineato come tutte le esperienze nel campo dei processi di apprendimento e, in particolare, del disagio e dell'abbandono scolastico, non siano mai interamente trasferibili, ma vadano, al contrario adattate allo specifico contesto in cui si opera.

Dall'esperienza napoletana emerge la difficoltà di trasferire le esperienze realizzate sulla dispersione scolastica dei progetti FSE nella scuola ordinaria, nella didattica di tutti i giorni. Ci sembra particolarmente importante **riportare** un passaggio dell'intervento del prof. Pirozzi, in cui egli evidenzia che *"si continua a ipotizzare una trasformazione del target senza voler trasformare l'istituzione i suoi assetti pedagogici, didattici, organizzativi e gli statuti professionali che su quel target agisce. La scuola*

della seconda occasione richiede un cambiamento di paradigma può avvenire grazie all'adozione di un linguaggio differente, diverso da quello formale e convenzionale usato abitualmente nella scuola."

Una caratteristica comune a tutte le esperienze prese in considerazione riguarda l'approccio al processo di apprendimento, che prevede un passaggio dal sistema del *feedback*, in cui allo studente viene richiesto di rispondere a domande di cui già si conoscono le risposte attese, al sistema del *teach back*, in cui gli si chiede di rispondere a domande legittime, per le quali non si hanno risposte pre-constituite, attraverso un modello attivo di carattere costruttivista, che prevede la costruzione sociale dei saperi. Il processo formativo si avvale inoltre delle capacità di ogni individuo di assumere una prospettiva di vita ricca di senso per sé, di esplorare sé stessi e il mondo accompagnati da adulti significativi. Il percorso si avvia con la sottoscrizione del patto formativo da parte dei giovani, dei genitori, dei docenti o altri adulti, degli assistenti sociali e degli educatori-mentor. Nel patto sono esplicitati gli obiettivi e le regole che sostengono al percorso. Si viene così a creare un'alleanza educativa fra la scuola, la famiglia e il territorio. I progetti formativi, quindi, per essere innovativi e percorribili, prevedono l'apertura al territorio, il coinvolgimento di diverse figure professionali, razionalità e interessi differenti che possono anche generare conflitti. Tutto questo richiede un rigoroso coordinamento che riconosca le differenze, sappia governare la discussione per far emergere saperi e decisioni comuni.

LE ESPERIENZE E I PROGETTI SULLA DISPERSIONE ATTIVATI DAL CIDI DI MILANO

L'esperienza del CIDI di Milano riguarda interventi finalizzati sia alla formazione e orientamento degli studenti sia alla formazione e aggiornamento dei docenti.

L'obiettivo è la creazione di un ciclo virtuoso in cui la motivazione e la ri-motivazione degli alunni provochino un effetto positivo e gratificante sulla crescita professionale degli insegnanti e viceversa.

Per quanto riguarda gli studenti, gli interventi mirano a promuovere nell'obbligo d'istruzione il raggiungimento delle competenze di base culturali e di cittadinanza all'interno di un percorso formativo, unitario, coerente e progressivo.

Il percorso è costituito da Unità di Apprendimento inserite in un curriculum verticale che comprende tutti i livelli d'istruzione.

Il processo a carattere orientativo prevede un passaggio intermedio nella scuola secondaria di primo grado, seguito da un ri-orientamento nel primo biennio della scuola secondaria di secondo grado, il quale sfocia, al termine del biennio, in una scelta basata sulla conoscenza del sé e su una significativa autovalutazione.

L'azione formativa richiede il coinvolgimento di tutti gli attori coinvolti nel percorso e ha come fili conduttori la consapevolezza, l'orientamento e la motivazione.

Essa si realizza attraverso una didattica orientativa adeguata all'età dei soggetti e deve comprendere specifiche attività, anche di carattere informativo, in particolar modo in corrispondenza dei momenti in cui viene richiesto di operare delle scelte.

L'approccio privilegiato è quello di carattere laboratoriale, basato sull'adozione di una metodologia attiva, finalizzata alla realizzazione di un prodotto che prevede un costante monitoraggio del processo di apprendimento e che mette in campo una forte componente relazionale, consentendo la personalizzazione dei percorsi all'interno del curriculum e il recupero del drop-out.

Appare evidente come il processo di apprendimento preveda lo stretto coinvolgimento del soggetto in formazione in relazione all'oggetto che studia; lo studente sviluppa conseguentemente abilità meta-cognitive, riconosce la sua intelligenza egemone, procede a una costante auto-osservazione e rivede la propria esperienza, arricchendola di senso.

Sul versante docente, il CIDI di Milano interviene promuovendo lo sviluppo di competenze professionali per gestire le dinamiche all'interno del gruppo dei pari, adottare strategie di cooperative learning e di didattica orientativa e metacognitiva. Lo scambio e il confronto di opinioni ed esperienze sono inoltre favoriti attraverso la formazione online e la costituzione di piattaforme e forum dedicati, che sollecitano e supportano iniziative di ricerca-azione e progettazione degli interventi formativi.

AZIONI CONTRO LA DISPERSIONE SCOLASTICA NELL'AREA CALABRESE: L'ESPERIENZA DELL'ISTITUTO COMPRENSIVO "AMERIGO VESPUCCI" DI VIBO MARINA (VV)

L'esperienza calabrese mette in risalto come i principi dell'autonomia conferita alle istituzioni scolastiche siano fondamentali per l'attivazione di progetti che mirino all'innovazione funzionale dei percorsi di apprendimento, consentendo che questi diventino *ordinariamente* flessibili, strategici, pronti nel cogliere le necessità formative, non solo nella prospettiva del conseguimento del successo scolastico, ma anche in quella della formazione di cittadini responsabili, all'interno di un tessuto sociale ad altissimo tasso di criminalità, in cui la struttura tribale della 'ndrangheta imprigiona i ragazzi, legandoli ad una catena criminale alla quale è difficile sottrarsi.

Grazie all'utilizzo di fondi europei per l'ampliamento dell'offerta formativa (la Calabria è un obiettivo convergenza), sono stati istituiti Laboratori disciplinari e non solo. Sono stati inoltre sottoscritti protocolli e stipulate convenzioni con imprenditori, con associazioni no profit, con la Capitaneria di Porto, la Finanza, i Carabinieri, la Prefettura, gli Enti Locali e l'ASL. Sono stati infine costituiti anche accordi di rete tra scuole e gemellaggi con istituzioni scolastiche di altre regioni.

La sinergia con il Territorio e il continuo inter-scambio con il mondo produttivo ed economico, sociale e culturale, sono intesi come espressione e palestra per il consolidamento progressivo delle competenze promosse e sempre meglio spendibili per la costruzione di un vero e libero progetto di vita.

Nell'attivazione dei percorsi, non viene privilegiata alcuna specifica metodologia, al contrario vengono utilizzati approcci e strategie diversificati, che danno centralità agli aspetti emotivo-affettivi, all'inconscio e all'immaginario.

Gli strumenti utilizzati sono innovativi e prevedono l'uso delle TIC: le aule sono, infatti, munite di LIM e agli studenti vengono affidati in comodato tablet e strumenti musicali.

I PROGETTI DELLE RETI DI SCUOLE SULLA DISPERSIONE IN LOMBARDIA

Nell'ambito del convegno sulla dispersione scolastica, organizzato nello scorso maggio dal CIDI di Milano, sono stati comunicati alcuni dati di una ricerca sui progetti messi in atto contro la dispersione scolastica in Lombardia finanziati attraverso l'art. 7 del DL 104/14.

Dai **dati quantitativi**, forniti dall'USR, emerge che i progetti presentati dalle istituzioni scolastiche sono stati 438 su un totale di 1500 scuole, tra cui ne sono stati finanziati 70, per un totale di 2.100.000 euro.

Nella selezione dei progetti si sono privilegiati i modelli di intervento basati su reti di scuole. E' importante segnalare che la maggior parte dei progetti sono centrati, oltre che sulla prevenzione degli abbandoni e sul rafforzamento delle competenze di base, anche sull'integrazione degli alunni stranieri.

Gli **aspetti qualitativi**, che sono stati rilevati attraverso un questionario rivolto alle 70 reti di scuole che hanno ricevuto il finanziamento ministeriale, hanno evidenziato come gli interventi siano rivolti prevalentemente ad alunni di età dagli 11 ai 16 anni, frequentanti quindi la secondaria di primo grado e il biennio superiore, che evidenziano difficoltà generalizzate di apprendimento, specificamente linguistiche e/o nell'ambito matematico-scientifico. La tipologia di interventi prevalente è finalizzata al recupero di conoscenze e abilità di carattere disciplinare; appare tuttavia significativo il fatto che, in buona parte degli istituti, in particolare negli IC, sono anche previsti interventi sulla motivazione, attraverso progetti che prevedono laboratori di sviluppo relazionale a carattere musicale, artistico, teatrale e sportivo, e che vanno nella direzione del protagonismo soggettivo e del lavoro cooperativo. In molti casi, inoltre, vengono privilegiate modalità di lavoro in piccolo gruppo e metodologie incentrate sull'innovazione didattica, in cui lo studente è protagonista, pertanto basate sull'apprendimento attivo (didattica laboratoriale, sviluppo delle competenze di cittadinanza, peer education, cooperative learning,...).

La quasi totalità dei questionari attesta, infine, l'utilizzo di strumenti multimediali e delle nuove tecnologie.

Coerentemente con gli interventi previsti, i **risultati attesi** si concentrano sul recupero delle competenze di base, la motivazione, la riduzione dei non ammessi alla classe successiva e degli abbandoni, ma emerge che solo pochi progetti si pongono come risultato atteso il ri-orientamento, con conseguente passaggio da un indirizzo d'istruzione a un altro.

La lettura dei dati raccolti porta inevitabilmente all'evidenziazione di alcuni elementi di criticità all'interno del sistema scolastico. Un primo aspetto problematico riguarda l'approccio metodologico didattico: appare infatti di importanza strategica che si rifletta sulla discrepanza che si riscontra evidente fra le metodologie innovative e l'investimento progettuale impiegati nei progetti contro la dispersione in attività extracurricolari e la didattica curricolare, che spesso non si avvale di tali risorse e rimane di carattere tradizionalmente trasmissivo.

Un secondo nodo critico, che è necessario porre all'attenzione di tutti gli attori del processo formativo, riguarda il fatto che, nel primo biennio della secondaria di secondo grado, il passaggio da un indirizzo di studi all'altro richiede, a tutt'oggi, il superamento di esami integrativi, quando, con ogni probabilità, si rivelerebbe più efficace l'elaborazione di un Piano Didattico Personalizzato (PDP), incentrato sullo sviluppo delle competenze culturali e di cittadinanza di base che le scuole, al termine del primo dell'obbligo d'istruzione, sono chiamate a certificare per ciascuno studente.

ALLEGATO 3

Intervento presso la Settima Commissione della Camera dei Deputati

Indagine conoscitiva sulle strategie per contrastare
la dispersione scolastica.

audizione del 3.06.2014

BOZZA

di Marco Orsi

dirigente Scolastico – Lucca

responsabile Nazionale Rete “Senza Zaino per una scuola comunità”

Perché togliere lo zaino

In tutto il mondo gli studenti utilizzano lo zaino per portare a scuola e riportare a casa il proprio materiale come libri, quaderni, penne, matite, gomme, forbici, squadre e righe, colori ecc. La cosa per la verità è un po' strana. Nessuno si è mai domandato perché qualsiasi lavoratore trova i propri strumenti del mestiere sul posto di lavoro al contrario degli studenti. In effetti lo zaino comunica un senso di precarietà e di inadeguatezza, non a caso è stato inventato – come si può facilmente dedurre da un qualsiasi vocabolario – per gli alpinisti e per i soldati con il chiaro scopo di affrontare luoghi inospitali.

Togliere lo zaino è pertanto un gesto *reale*, infatti gli studenti nelle scuole Senza Zaino sono dotati di una cartellina leggera per i compiti a casa, magari utilizzando anche i materiali messi a disposizione nella rete, mentre le aule e le scuole vengono arredate con mobili e materiali didattici avanzati. Ma è anche un gesto *simbolico* in quanto vengono realizzate pratiche e metodologie innovative in relazione a tre valori: responsabilità, comunità e ospitalità. Si tratta pertanto di un modello diverso da quello tradizionale che è impostato prevalentemente sull'insegnamento trasmissivo e standardizzato impartito nei tipici ambienti definiti *cells & bells*, unidimensionali, dove aule spoglie sono ammobiliate con le consuete file di banchi posti di fronte ad una cattedra, cui fanno da riscontro vuoti e disadorni corridoi e in genere spazi connettivi.

La diffusione della rete Senza Zaino

L'esperienza *Senza Zaino* nasce nel 2002 a Lucca per poi diffondersi in Toscana e nelle varie regioni d'Italia, realizzando un'originale iniziativa che collega ad oggi più di 50 istituti che raccolgono più di 100 scuole (plessi) dando corpo ad un modello pedagogico condiviso che ha colto tutte le opportunità offerte dal regolamento sull'autonomia (DPR. n. 297 del 1999 in particolare gli articoli 6 e 7). I riferimenti teorici per lo più sono quelli della psicologia e della pedagogia classica che SZ ha l'ambizione di voler tradurre in pratica. Troppo spesso le suggestioni dei grandi autori, da Pestalozzi a Rousseau, da Dewey a Freinet e a Cousinet, da Steiner a Montessori, per arrivare fino a Bruner, Vygotskij, Gardner, Sternberg, tanto per citare solo alcuni riferimenti a cui teniamo, rimangono pochissimo praticati anche se molto declamati: uno degli sforzi di SZ è costituito proprio dal tentativo di passare dalle *prediche* alle *pratiche*.

Immaginare uno scenario dove si sperimentano modelli di scuola inclusivi

A nostro avviso uno degli aspetti fondamentali per combattere la dispersione scolastica è quello di rinnovare il nostro sistema scolastico, più che insistere solo su politiche di settore (per la dispersione, per i Bes, per gli immigrati). **Si tratta di immaginare uno scenario dove si sperimentano modelli di scuola inclusivi** sin dai primi anni della scuola dell'infanzia che, in quanto tali, hanno un effetto su tutti gli studenti di diversa origine e di diversi talenti. Basti pensare che Maria Montessori ha rinnovato la scuola partendo proprio dall'impegno con gli alunni disabili. Per dire del successo di tali scuole possiamo ricordare che esse sono state frequentate da personaggi illustri come Brin e Page di Google o Jeff Bezos di Amazon.

Le caratteristiche del modello Senza Zaino

Possiamo descrivere il nostro modello concentrandoci sui tre valori che abbiamo scelto: la **responsabilità, la comunità, l'ospitalità**, mettendo a fuoco, successivamente il nostro metodo che abbiamo chiamato *Approccio Globale al Curricolo*.

La responsabilità

La proprietà della classe e il sistema delle responsabilità

Nel sistema tradizionale, diffuso a tutte le latitudini, la classe è ritenuta *proprietà* del docente e diventa una *proprietà* frammentata in ragione del numero dei docenti che al suo interno intervengono. Ne deriva un fenomeno di de – responsabilizzazione degli studenti che, paradossalmente, si incrementa con il crescere dell'età e dei gradi scolastici, prodotto anche dal disorientamento che emerge in loro in ragione dei diversi registri comportamentali richiesti da ciascun docente.

La questione è: *Come rendere gli alunni proprietari del proprio apprendimento e non semplici esecutori di programmi e compiti pre-stabiliti?*

In SZ viene proposto un **sistema di responsabilità** che attiva gli studenti nella gestione della classe che riguarda:

- il **coinvolgimento nell'organizzazione** e nella tenuta dello spazio fisico della classe
- la definizione del **come si lavora** (i metodi e le modalità)
- la definizione del **cosa si deve imparare**
- la pianificazione degli **eventi** che riguardano la classe (ma anche la scuola)

Tutto questo viene codificato per scritto nel *Manuale della Classe* che è come un **libretto di istruzioni** che tutti, docenti e alunni, costruiscono e che tutti allo stesso tempo, alunni e docenti devono rispettare, inclusi i docenti supplenti. Questa è una modalità per rendere effettivo il nostro Approccio Globale al Curricolo.

La scelta

La scuola italiana in particolare, a differenza di molte altre europee, non consente agli studenti di fare scelte, vale a dire di essere responsabili della costruzione del proprio curriculum. Si tratta di un aspetto

cruciale perché incide negativamente, per motivi assai noti, sul morale e sulla motivazione degli studenti. Nella nostra esperienza proponiamo un modello dove gli studenti possono ad esempio:

- **scegliere le attività:** ad esempio all'interno di una disciplina come la lingua italiana si può optare nell'ambito di una lezione per lo studio della grammatica, il testo scritto, la lettura, la produzione orale;
- **scegliere nelle attività:** dato uno stimolo da parte del docente i compiti di produzione possono essere diversi per **genere** (disegno, costruzione, scrittura, riproduzione orale, ecc.), per **tempo** (quando verrà fatto), per **spazio** (dove verrà fatto).

La scelta comporta per lo studente la **registrazione su una card personale** di quanto ha fatto e l'impegno a svolgere anche le altre attività. La card, che prevede anche una autovalutazione, è periodicamente visionata assieme ai docenti.

Le presentazioni, le mostre, le performance

Un altro limite della scuola è la sua autoreferenza, in quanto la produzione degli studenti è orientata esclusivamente alla valutazione (le interrogazioni, i compiti in classe). Non ha in sé un'utilità per cui gli studenti sono confinati nella *Grande Attesa di diventare finalmente grandi*. Maria Montessori e più recentemente Howard Gardner insistono sul valore delle presentazioni e delle performance. Per questo in SZ:

- **accogliamo visitatori esterni** ai quali i nostri ragazzi e bambini spiegano il funzionamento della classe / scuola
- **promuoviamo conferenze e presentazioni pubbliche** nelle quali gli alunni illustrano gli argomenti studiati ai propri compagni e/o alla comunità territoriale
- **realizziamo performance musicali e teatrali**
- **realizziamo anche in modo permanente le mostre dei prodotti scolastici** relativamente a tutte le discipline, che tutti possono visionare
- **i ragazzi / bambini presentano alla fine dell'anno ai genitori** il percorso e l'attività svolta in classe e della scuola

I grandi e i piccoli e la rigidità della classe

In sintonia con quanto detto dal Presidente Napolitano nel discorso inaugurale dell'anno scolastico 2013-14, vediamo tutte le opportunità formative derivate dall'interazione in una scuola tra i più grandi e i più piccoli, tra i più dotati e i meno dotati. Ciò infatti comporta:

- per gli uni e per gli altri **miglioramenti nel proprio apprendimento** (come dimostrano anche gli studi sulla peer review)
- la creazione di un **ambiente di comunità** nella scuola dove si scambiano effettivamente pratiche
- la **rottura della chiusura** della classe
- la **responsabilizzazione** soprattutto degli studenti più grandi e/o più dotati
- l'incremento della **motivazione** allo studio da parte di tutti

Ciò evidentemente comporta una organizzazione flessibile della scuola-comunità e dei suoi orari.

L'ospitalità

L'ambiente fisico

SZ si è concentrato innanzitutto sull'organizzazione dello spazio aula, che è diviso in aree di lavoro specializzate, all'interno delle quali gli studenti si possono muovere a seconda delle attività da svolgere. Due immagini abbiamo come riferimento: la **bottega artigiana** e la **redazione di un giornale**. Ciò consente, a differenza del modello banchi monoposto in fila di fronte alla cattedra, la realizzazione delle nostre metodologie centrate sui tre valori

Gli strumenti tattili e digitali

La conoscenza può avere luogo se un ambiente **ospita delle attrezzature che la consentono** (il punto di riferimento è l'immagine di una bottega artigiana attrezzata). L'uomo fa la conoscenza del mondo impiegando una molteplicità di strumenti. Tanto per dare un'idea Galileo Galilei ha fatto le sue scoperte perché possedeva il cannocchiale (ma ci sono i cannocchiali nelle scuole?). Nondimeno nelle classi delle scuole (soprattutto italiane) non ci sono strumenti per la conoscenza, se si escludono i libri (ma solo quelli di testo), i quaderni e le penne: il tutto salta fuori poi solo quando gli studenti svuotano la mattina il proprio zaino, altrimenti gli spazi scolastici rimangono desolatamente vuoti. Senza strumenti o con strumenti standard (come i libri di testo) con c'è responsabilità per l'apprendimento né efficacia dell'apprendimento.

Pertanto un nostro obiettivo è dotare la classe, prima ancora della scuola, di strumenti didattici plurimi (tattili e digitali) che siano una permanente dotazione.

La nostra ricerca verte su:

- strumenti didattici di **cancelleria**: come supporti di registrazione delle tracce (vari tipi di fogli, quaderni, materiali), strumenti per lasciare tracce (tipi di penne, matite, pennelli ecc.)
- strumenti di **gestione**: materiali per archiviare, computer, tablet
- strumenti di **apprendimento**: materiali per le varie discipline

Il nostro obiettivo fondamentale è quello di trovare un giusto equilibrio tra **strumenti tattili e digitali** in relazione alle attività, alle discipline di studio, all'età degli allievi, al grado scolastico. Da questo punto di vista pensiamo che **non debba essere messa un'eccessiva enfasi sugli strumenti digitali** in quanto si rischia di far perdere al processo di apprendimento il contatto con la realtà reale.

In proposito nella nostra esperienza SZ risulta importante la creazione in varie zone d'Italia di **Fabbriche degli strumenti didattici**, nelle quali docenti e genitori assieme ad esperti, costruiscono materiali tattili per l'apprendimento delle varie discipline di studio, dalla scuola dell'infanzia alla scuola media e dove si sviluppano repertori di strumenti digitali.

La differenziazione dell'insegnamento vs. la standardizzazione

Uno dei punti di forza del modello SZ è la **differenziazione dell'insegnamento** (DI). La scuola come si è affermata nella modernità è stata contrassegnata da un modello di massa standardizzato, criticato da numerosi pedagogisti (un docente che si rivolge ad una platea con richieste di compiti uniformi). Nelle classi SZ si possono svolgere attività diverse in contemporanea secondo diverse metodologie, ad esempio:

- per rotazione
- per stazioni
- per temi in relazione a progetti
- per abilità
- per interessi
- per intelligenze

In certe occasioni gli alunni possono scegliere a quale attività partecipare, fermo restando l'impegno di registrazione sulla card personale. la **lezione frontale**, che non è esclusa, ha modalità definite e tempi limitati, il docente di conseguenza gioca non solo un ruolo frontale, ma anche di facilitatore, di accompagnatore, di presenza / assenza: da questo punto di vista la relazione di apprendistato tipica della bottega artigiana è largamente praticata.

Il riconoscimento delle diversità, la dimensione artistica e manuale

Per ospitalità si intende anche ospitare le diversità di intelligenze, talenti, culture, interessi, genere, abilità. L'accoglienza delle differenze, che è la condizione dell'inclusione e un modo efficace per combattere la dispersione avviene attraverso i percorsi e le modalità che abbiamo illustrato. In particolare è opportuno:

- dare più rilievo alla **dimensione manuale e corporea** della formazione che si ispira al modello dell'artigiano e che si lega alla tradizione economico – culturale dell'Italia fondata sul lavoro contadino e sulla cultura del cibo, a quella del modello della piccola e media impresa innovativa di tipo artigiano (dimensioni oggi fondamentali per la crescita del nostro Paese). Tutto ciò a fronte di un curriculum che:
 - ha **escluso** sin dalla scuola di base la **manualità** (si pensi solo all'insegnamento di tecnologia che ha sostituito applicazioni tecniche)
 - ha **recluso** (e pur anche ridimensionandole) le **attività connesse alla mano** e al corpo negli istituti tecnici e professionali
 - ha **marginalizzato** la cultura del cibo
- dare più rilievo alla **dimensione artistica e creativa**. L'arte (musica, pittura, scultura, cinema), la moda, il bello, la cultura e i monumenti storici, sono tra i beni più importanti del nostro Paese riconosciuti in tutto il mondo e tuttavia essi non hanno reale cittadinanza nella scuola. Cosa c'è di più classico della musica classica o del teatro? Eppure emblematicamente la nostra scuola superiore che è ritenuta più importante, il Liceo classico, non ospita queste discipline;
- avere la consapevolezza che un modello fondato sulla differenziazione e sulla pluralità degli stili cognitivi di per sé **fornisce risposte positive ai bisogni educativi speciali** senza che si debba pensare a politiche particolari e ad insegnamenti e spazi e tempi dedicati.

La comunità

La comunità è un valore assai predicato: si pensi solo alla **normativa scolastica che a più riprese parla di comunità educante**. Il punto è passare dalle prediche alle pratiche.

SZ propone di abbandonare l'immagine burocratica che è sintetizzata **dall'uso della parola plesso a favore della visione di scuola come comunità**. Il senso di appartenenza si sviluppa nei confronti della scuola, molto poco nei confronti di un istituto (che pure è il riferimento fondamentale delle politiche scolastiche). Si tratta di rivalutare questa dimensione di base, come del resto succede in Europa. In definitiva l'enfasi tutta italiana sull'istituto ha fatto dimenticare che alunni e docenti (e genitori) si sentono parte di una scuola.

La comunità professionale

Il primo passo per muoversi verso la scuola – comunità è quello di costruire l'effettiva comunità professionale dei docenti: si è visto in molte ricerche che **staff di docenti coesi producono migliori apprendimenti**. In Italia concretamente nelle scuole di base spesso mancano i locali per i docenti o questi sono semplicemente luoghi di transito. Senza lo spazio dedicato e attrezzato la comunità professionale non si instaura, non si sviluppa.

Indichiamo tre punti di debolezza per la costruzione di un'effettiva comunità professionale:

- il primo riguarda le **assegnazioni non selezionate professionalmente del personale docente**, il quale non sceglie un istituto (e una scuola) in ragione della sua identità e proposta pedagogica, ma sovente per molte altre ragioni, di converso l'istituto è nella condizione di non poter selezionare il personale in base alla sua offerta formativa (questo punto è particolarmente sentito nelle scuole SZ);
- il secondo attiene al fatto che le scuole (i plessi) **non hanno un coordinamento didattico** legittimato per carriera (in tutte le scuole del mondo troviamo sempre un direttore);
- il terzo è relativo alla **tendenza verso la creazione di grandi aggregati, grandi scuole**. L'esperienza delle *small schools* promosse negli USA dalla Fondazione Melinda e Bill Gates invece sono a dimostrare che le piccole scuole sono più adatte sia dal punto di vista dei risultati cognitivi che per i migliori comportamenti degli alunni, il tutto legato al clima di comunità che esse favoriscono.

La partecipazione degli studenti

Il secondo passo è creare, come facciamo in SZ, una scuola gestita assieme agli alunni: i progetti, gli eventi, certe scelte didattiche, i regolamenti, vale a dire tutto quanto attiene alla organizzazione della vita scolastica è tradizionalmente di competenza dei soli docenti. Nella scuola superiore si è creato solo uno

spazio di partecipazione che però, di fatto, è parallelo rispetto alla progettazione e alla realizzazione delle attività didattiche e alla regolamentazione della scuola.

In SZ sperimentiamo, anche sulla base di esperienze che abbiamo visto in giro per il mondo, modi di coinvolgimento degli alunni nella gestione della scuola (plesso) come:

- assemblee di studenti per decidere di progetti, attività didattiche, partecipazione ad eventi
- consigli dei ragazzi che integrano i consigli di classe
- comitati degli studenti responsabili di classe (i capoclasse) con la partecipazione del dirigente e di alcuni docenti che decidono su aspetti essenziali della vita della scuola

Tra gli argomenti che vengono trattati in questi organismi risultano per importanza:

- lo sviluppo e la manutenzione degli spazi scolastici
- i regolamenti
- i progetti di interesse della scuola
- la gestione della disciplina e dei comportamenti

Per inciso questo modo di coinvolgere gli alunni è in linea con un'effettiva promozione di una cultura della cittadinanza.

I genitori

I genitori sono una parte importante nel modello che proponiamo. Sempre più ci siamo resi conto che vi è un'attenzione verso quello che la scuola (plesso) è in grado di offrire. E' per questo che le scuole SZ risultano essere così popolari da avere spesso richieste di iscrizioni che superano la loro possibilità di accoglienza. La tradizione che voleva che lo studente frequentasse in automatico la scuola più vicina nascondeva una sorta di disinteresse da parte delle famiglie. Il creare invece la possibilità di scelta per i genitori è un aspetto, al contrario, che sostiene la motivazione dello studente ad apprendere e a dare valore al percorso formativo il quale allora si radica meglio nella cultura della famiglia.

Il coinvolgimento dei genitori in SZ avviene sin dall'inizio ed è connotato da questi aspetti:

- **condivisione** delle linee pedagogiche
- **informazione / presentazione** dell'attività / prodotti degli studenti
- **sistemazione dei locali scolastici** con lavori di manutenzione ordinaria realizzati con il sostegno di associazioni e amministrazioni comunali
- **disponibilità a collaborare** nelle attività scolastiche come volontari esperti o volontari di aiuto

L'Approccio Globale al Curricolo e la formazione dei docenti

In conclusione il modello SZ risponde a quello che chiamiamo Approccio Globale al Curricolo in quanto ha l'ambizione di essere inclusivo. Da questa prospettiva l'AGC induce le scuole SZ non a progettare la formazione semplicemente, ma più in generale **l'ambiente formativo fatto di elementi hardware e software**.

Sinteticamente si possono indicare questi punti che richiamano ad un tempo inclusività e globalità:

- attenzione **all'oggettualità scolastica**: arredi, architetture, strumenti didattici tattili e digitali

- attenzione alle **varie dimensioni della persona** attraverso pratiche di insegnamento differenziato e la ricerca del giusto mix tra strumenti tattili e digitali, l'attenzione alla dimensione corporea, manuale ed artistico – creativa
- coinvolgimento e **responsabilizzazione degli studenti** in ogni aspetto della vita scolastica
- **considerare e sviluppare la scuola - comunità** (plesso) a partire dalla comunità professionale dei docenti
- **sviluppare una formazione** adeguata del personale docente.

La formazione dei docenti

Su quest'ultimo punto della formazione dei docenti occorre fare una riflessione particolare. La realizzazione e la diffusione di SZ è stata possibile grazie a un gruppo di formatori dei formatori che gradatamente, in modi all'inizio informali, si è costituito ed ha acquistato una sua professionalità, che si è basata mano mano su una rappresentazione diversa delle competenze richieste ai docenti. In secondo luogo agli istituti che intendono partecipare all'iniziativa SZ è chiesto di aderire ad un decalogo di 10 impegni che tra l'altro prevede **la formazione obbligatoria di 40 ore iniziali**. Non solo ma l'adesione non può essere fatta da singole classi o addirittura da singoli docenti sensibili: si richiede infatti la partecipazione di almeno **un'intera scuola** (plesso), per essere fedeli al valore della comunità: ciò consente stabilità e sviluppo nel tempo. In sintesi la questione della formazione del personale non solo per lo sviluppo di un'iniziativa come Senza Zaino, ma anche come strumento per migliorare il sistema scolastico e per contrastare i fenomeni di dispersione, è cruciale.

Per noi importanti sono i seguenti punti:

formazione obbligatoria: occorre che la scuola italiana e di conseguenza il contratto di lavoro, come per molte altre categorie, ricomprenda la formazione obbligatoria. Va anche considerata la possibilità che per esperienze particolari come SZ vi sia una formazione supplementare sullo stile delle scuole montessoriane che venga riconosciuta e legittimata istituzionalmente per l'accesso a certe scuole;

formazione blended (la struttura della formazione SZ)

formazione on site (in scuole SZ pilota)

visite a scuole SZ pilota con seminari tenuti dai docenti esperti di quella scuola
visite alle Fabbriche degli strumenti didattici tattili e digitali

formazione off line

incontri, seminari, convegni a livello centrale

formazione on line

percorsi di e – learning, webinair, conferenze a distanza

Le caratteristiche della formazione sono le seguenti:

- **blended** (come sopra)
- **di comunità** (si formano non singoli docenti ma una comunità di docenti che appartiene ad una scuola)
- **di ricerca – azione** e messa in pratica: agli stimoli formativi di vario genere corrisponde sempre un impegno dei docenti novizi a provare successivamente le pratiche, per poi avere dei feedback nelle successive sedute formative.

I contenuti della formazione.

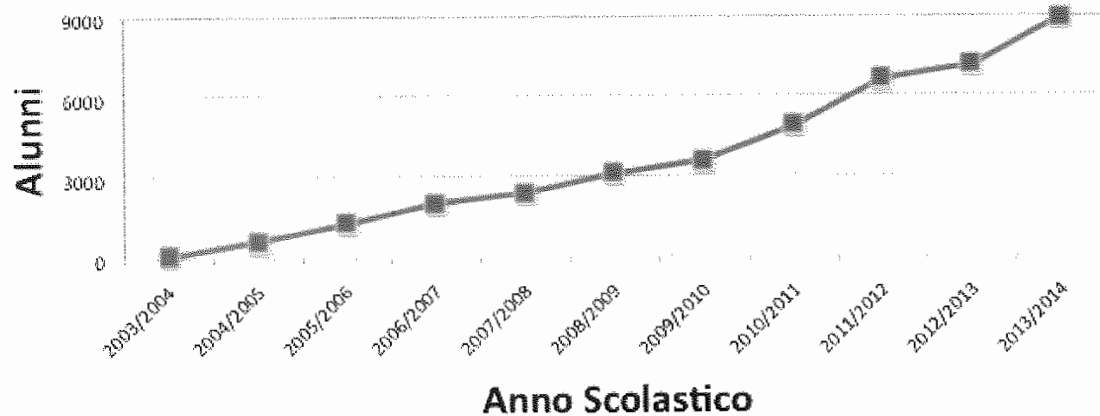
La nostra attenzione va verso la ricerca didattica in tutte le sue forme, cercando di validare modelli e le pratiche che possano risultare efficaci. In modo particolare poniamo attenzione a 5 passi enucleati anche nelle nostre linee-guida:

1. l'organizzazione dello spazio e la dotazione di strumenti tattili e digitali
2. la gestione della classe
3. la progettazione delle attività in termini generativi ed esperienziali
4. lo sviluppo della scuola come comunità (l'istituto come rete di scuole – comunità)
5. il coinvolgimento dei genitori e del territorio

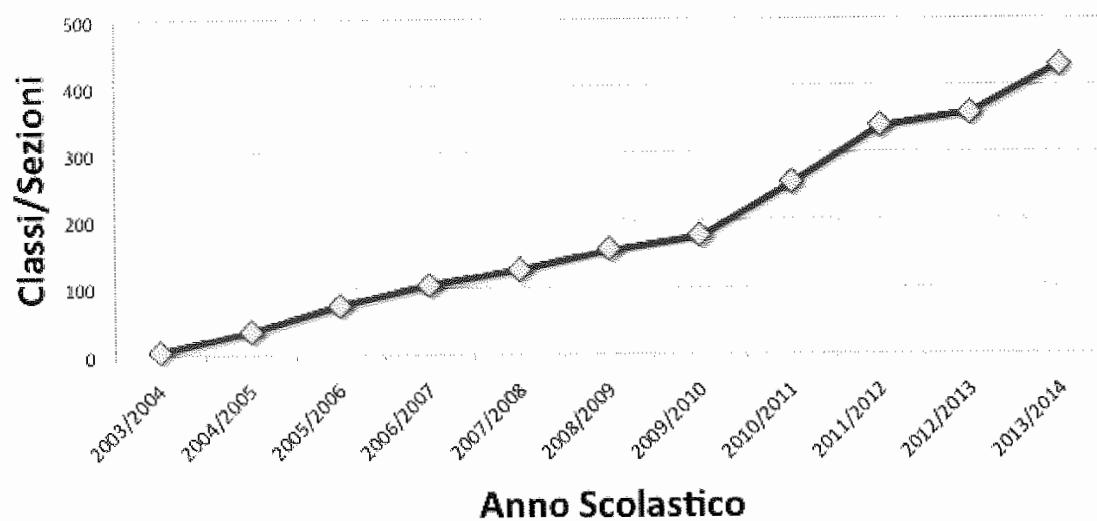
Senza Zaino.
per una scuola Comunità'...

DATI MONITORAGGIO 2013 - 2014

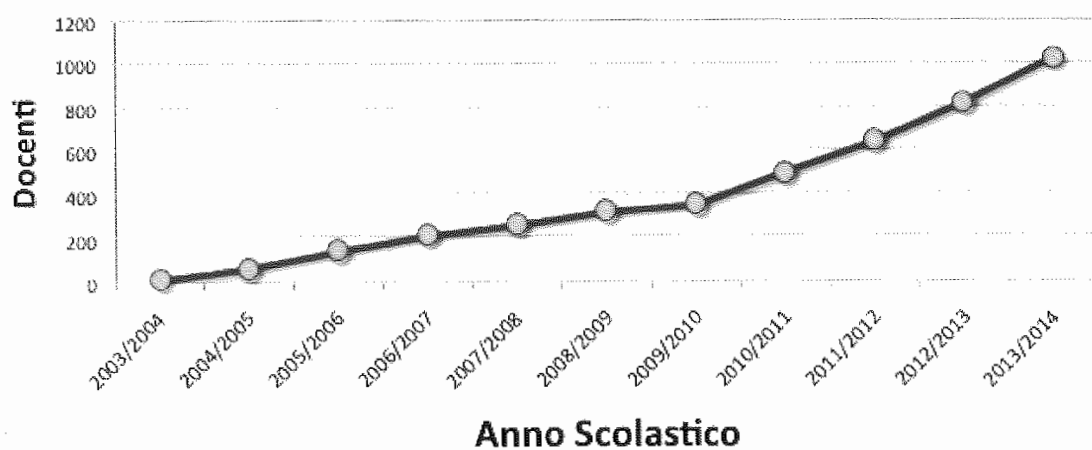
Senza Zaino Incremento Numero Alunni



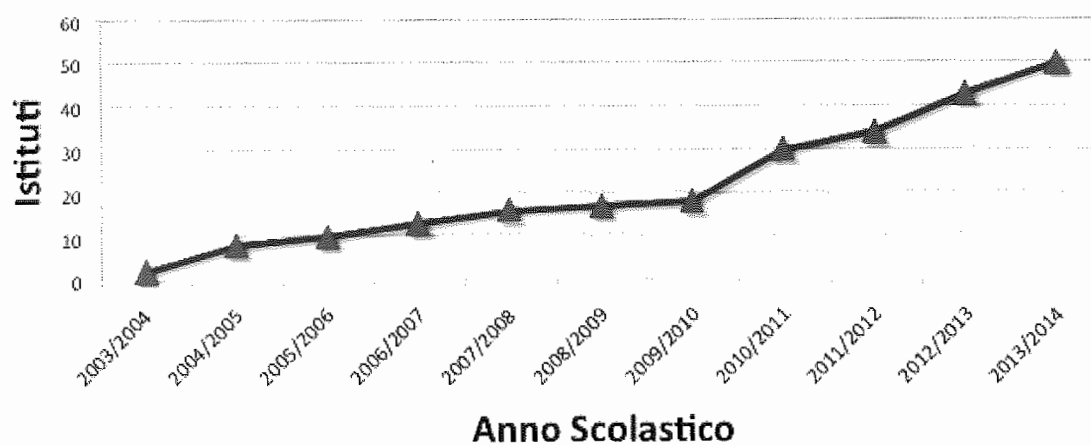
Senza Zaino Incremento del Numero di Classi/Sezioni



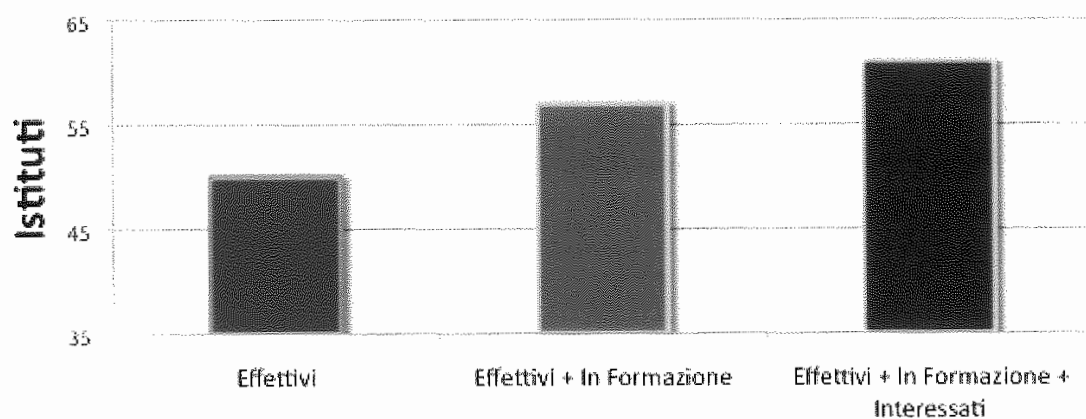
Senza Zaino Incremento Numero Docenti



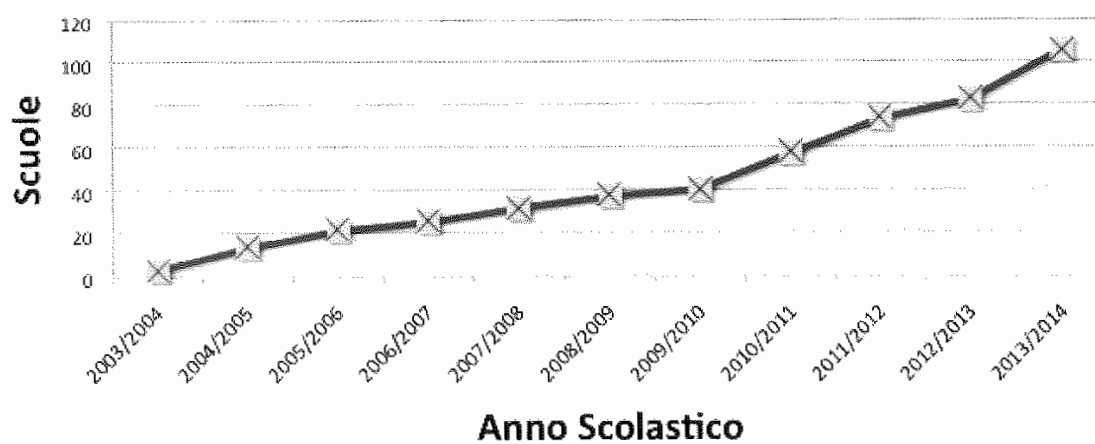
Senza Zaino Incremento Adesione degli Istituti



Senza Zaino Istituti a.s. 2013/2014



Senza Zaino Incremento Adesione Scuole



ALLEGATO 4

Audizione Commissione Cultura - 3 giugno 2014**Traccia dell'intervento****La dispersione scolastica è un derivato del disagio scolastico**

La dispersione scolastica è il fenomeno che porta a perdersi molti studenti lungo il percorso formativo, prima che questo sia terminato. Compito della scuola è quello di fare in modo di fornire tutti gli strumenti teorici e pratici per preparare gli studenti, tutti gli studenti, alle scelte adulte, senza perderne nessuno. La causa più rilevante della dispersione scolastica è il disagio scolastico: la scuola non solo non è in grado di "trattenere" il ragazzo o la ragazza, di motivarlo, di valorizzare le sue risorse spesso nascoste, ma può diventare essa stessa fonte ulteriore di difficoltà, stress, malessere. Questo avviene quando permane la distanza tra le esigenze della scuola e i bisogni del ragazzo, quando non c'è capacità o ancora prima a volte possibilità di osservazione, ascolto e intervento per confezionare una proposta formativa adatta.

Stretta connessione tra disagio scolastico e disagio sociale e deficit educativo

Il motivo per cui si viene a creare questo gap che allontana di fatto il ragazzo dal suo percorso scolastico risiede molte volte nella natura stessa del disagio scolastico che è figlio di un deficit educativo e del disagio sociale. Per affrontare decisamente la tematica della dispersione scolastica occorre perciò che la scuola sia messa in grado di connettersi strettamente e strutturalmente con servizi capaci di affrontare il disagio sociale e prima ancora di farsi carico delle problematiche educative a questo connesse.

Per superare il disagio scolastico (e dunque arginare la dispersione) serve un investimento educativo

L'esperienza dimostra che molti studenti che hanno un rapporto negativo con la scuola e/o bassi rendimenti, gravi difficoltà di apprendimento non dovute a patologie certificate, riescono a recuperare il terreno perduto se sono aiutati ad acquisire le competenze relazionali di base: una sufficiente o buona relazione con se stessi (autostima), una sufficiente o buona relazione con i pari, con gli adulti e con il mondo. Questo è il lavoro fondamentale della educazione.

Raramente nella scuola esistono sufficienti competenze educative ed è per questo che si deve pensare ad una scuola aperta a ricevere i contributi di agenzie educative che, in rete anche con i servizi sociali territoriali, possa offrire proposte scolastiche adeguate a chi, per diverse ragioni, non riesce a stare al passo.

La competenza educativa, adeguatamente affiancata al lavoro propriamente didattico può inoltre contribuire a ripensare ad una scuola più vicina alle esigenze dei ragazzi di oggi. Soprattutto per la scuola media inferiore, collocata all'esordio della adolescenza, si avverte l'esigenza di una scuola meno rigida e capace di offrire percorsi effettivamente personalizzati.



Progetto DonMilani2

Presentazione generale

Contesto e esperienza pregressa

Da oltre 25 anni la Fondazione Exodus è attiva nel contrasto alla dispersione scolastica con diversi progetti in molte Regioni italiane.

Inizialmente queste attività, a Milano, realizzate in affiancamento al lavoro dell'istituzione scolastica, venivano svolte a seguito di richieste da parte di insegnanti o presidi preoccupati dall'esplosione di fenomeni gravi all'interno della scuola (atti di vandalismo, piccolo spaccio, violenze o bullismo). La domanda di aiuto che ci veniva presentata suonava più o meno così: "Non sappiamo come intervenire con questi studenti" "Venite a proporci un incontro sulla droga". La stessa veniva rielaborata mediante un lavoro di gruppo con insegnanti e educatori. In genere si trattava, già da allora, prevalentemente di scuole secondarie di primo grado. L'esito di questa prima parte di intervento (da notare che fin da subito abbiamo considerato fondamentale questo preliminare momento di "decodifica" della domanda, rifiutandoci di offrire pacchetti standard), a seconda delle evidenze e dei bisogni rilevati, era di volta in volta una proposta: o di corso di formazione per genitori, o di un lavoro di coprogettazione educativa-didattica con gli insegnanti oppure, appunto, si traduceva in cicli di interventi rivolti direttamente ad alunni. In tutti i casi l'intervento si connotava per un approccio di tipo formativo piuttosto che informativo, altri meglio di noi, pensavamo, sapevano svolgere la prima funzione descrittiva dei fenomeni come la droga o la violenza, e giudicavamo più efficace un approccio sul piano delle relazioni personali, del dialogo.

Con l'andare del tempo i progetti svolti con gli studenti si sono via via definiti (a metà degli anni '90 nel quartiere Ponte Lambro di Milano, ma nel frattempo altre progettazioni venivano avviate in Veneto, Lazio e Calabria): da interventi di carattere preventivo si sono trasformati in progetti di contrasto alla dispersione scolastica, fino a strutturarsi in proposte di supporto educativo-didattico sviluppate all'interno di programmi annuali. Si trattava di attività complementari e parallele alla didattica ordinaria, proposte a piccoli gruppi di alunni e alunne individuate dai Consigli di Classe. Tali programmi erano realizzati all'esterno della scuola di provenienza degli studenti e si svolgevano di preferenza presso il Centro di Formazione Professionale Opera Don Calabria di Via Pusiano.

Questa ricca esperienza ha costituito la fondamentale premessa di una nuova progettazione avviata quattro anni fa in Lombardia e in Calabria, il Progetto Donmilani2. Eravamo agli inizi del 2010 e

sembravano maturi i tempi per mettere in campo una ipotesi concreta di una vera e propria scuola nuova rivolta a situazioni di alunni particolarmente difficili, in cui gli studenti apprendessero attraverso l'esperienza.

Il progetto si rivolgeva in primo luogo a ragazzi e ragazze che, in età di obbligo scolastico, avessero abbandonato gli studi. In seconda istanza si rivolgeva a situazioni di intere classi con elevata concentrazione di problemi sociali e con conseguenti difficoltà di apprendimento.

Il progetto Donmilani2 intendeva mettere a punto un approccio sistematico, personalizzato sulle esigenze-caratteristiche di ciascun ragazzo/a e focalizzato in modo particolare sulle situazioni di maggior rischio, potenziando l'approccio basato sulla centralità della relazione educativa.

Fin dagli esordi di questa nuova progettazione si è voluto mantenere uno stretto raccordo con gli Uffici del Ministero della Pubblica Istruzione, aggiornando passo passo degli sviluppi della progettazione e degli esiti della stessa. Anche con gli Uffici Scolastici regionali si è intrattenuto un rapporto di informazione e di consiglio.

In particolare il progetto ha ricevuto una piena condivisione da parte dell'Ufficio Scolastico regionale della Lombardia nella figura del suo Direttore generale Dott. Giuseppe Colosio. Su suo mandato, nel corso del primo anno di attività del progetto Donmilani2 si è avviato un proficuo confronto con gli Uffici regionali che hanno avuto come esito l'avvio di quella progettazione comune che ha in seguito ricevuto la denominazione di "Progetto Centra la scuola, centra la vita": vennero coinvolti esperti delle Università Cattolica e Bicocca e insieme, in tempi molto rapidi, si elaborò lo schema generale del progetto. Una ampia progettazione realizzata per due anni consecutivi in diversi contesti del territorio lombardo, con un medesimo impianto ma con differenti applicazioni pratiche condotte con la collaborazione di tre diverse agenzie educative. Obiettivo dichiarato era quello di individuare uno o più modelli da proporre anche in altri territori della Regione.

La Fondazione Exodus venne incaricata della realizzazione di quattro poli formativi: due nella città di Milano, uno a Brescia e uno a Gallarate.

Principi pedagogici della proposta

L'assunto di base delle iniziative di Exodus, in tutti i campi di azione nei quali si trova impegnata la Fondazione, discende dall'evidenza di un forte bisogno educativo, dalla constatazione di uno sfaldamento del tessuto socio-educativo, da un deterioramento della qualità e delle competenze relazionali del mondo adulto e consiste nella declinazione di ogni possibile azione educativa nei contesti di maggior bisogno.

In concreto, l'approccio di Exodus al contrasto del fenomeno della dispersione scolastica attraverso il progetto Donmilani2, prende spunto da una prospettiva metodologica che ruota attorno alle seguenti parole chiave:

- Personalizzazione, in quanto di ogni alunno vengono prese in considerazione le risorse e le difficoltà al fine di definire, assieme con lui, dei precisi obiettivi.
- Responsabilizzazione, in quanto è chiesto ad ogni alunno di prendere parte attivamente alla costruzione del proprio progetto e di aderire in modo consapevole.
- Partecipazione, in quanto è chiesto ad ogni alunno di prendere parte all'esperienza assieme ad altri ragazzi. Si tratta di un punto particolarmente delicato che chiede agli educatori e ai docenti di lavorare molto attentamente per rendere le relazioni risorsa e non ostacolo al raggiungimento degli obiettivi.
- Potenziamento, in quanto è proposto ad ogni alunno di mettersi in gioco per accrescere il proprio sapere, saper fare, saper essere, saper vivere con gli altri.
- Operatività, in quanto è proposto agli alunni un approccio ai contenuti dell'apprendimento che parte, principalmente dall'azione, dall'espressività, dall'analisi di situazioni reali.

- Orientamento, in quanto è proposto agli alunni di conoscere meglio le proprie risorse e aspirazioni, sperimentando concretamente contesti diversi, anche di formazione al lavoro, oltre che quelli dello studio.

Il cuore degli interventi proposti, fin dalla prima edizione, prima di tradursi in attività didattiche, consiste nell'offrire agli alunni e alle alunne occasioni per sperimentare una positiva relazione con se stessi (autostima), con i pari e con gli adulti (genitori, insegnanti, ecc), con l'ambiente circostante (sistema di regole) nel creare le condizioni preliminari necessarie ad ogni apprendimento duraturo.

Il progetto Donmilani2 ha inteso così mettere a sistema l'esperienza maturata da Exodus nel corso di questi anni.

Due sono i livelli di intervento generale proposti nelle sperimentazioni dal progetto, relativi a differenti intensità del disagio scolastico.

Chiaro che la semplificazione dei due livelli discende da esigenze operative di pianificazione, nella realtà non esistono solo due o tre o cinque livelli di intensità del fenomeno, ma una distribuzione della complessità delle situazioni su più piani e con varie scale di misurazione. Di ciò devono esser consapevoli gli operatori del progetto quando si trovano ad operare in contesti e gruppi che al loro interno vedono insieme ragazzi con caratteristiche ed esigenze tra loro anche molto diverse.

Il primo livello riguarda alunni e alunne che mantengono come fondamentale riferimento la classe scolastica tradizionale, ma che nel contempo necessitano di interventi didattici ed educativi personalizzati.

Il secondo livello è rivolto agli studenti che mostrano palesi atteggiamenti di rifiuto verso la scuola, per i quali la classe stessa è fonte di disagio. Richiede una più forte presenza educativa, al di fuori della classe ordinaria, un buon coordinamento con le altre agenzie educative e sociali del contesto, una strutturazione di tempi e obiettivi calibrati su ciascun alunno.

La pratica mostra che il disagio scolastico può avere una soluzione. Questa deriva dalla capacità dei Consigli di Classe e degli educatori di modulare diversi registri su più livelli di intervento.

Non è mai facile la valutazione che porta ad adottare un intervento piuttosto che un altro ma è bene che l'educatore e prima ancora il Consiglio di Classe sappiano di poter disporre di una gamma di possibilità.

Destinatari

I protagonisti del progetto sono in prevalenza ragazzi e ragazze tra i 13 e i 16 anni (il progetto ha avuto alcune realizzazioni anche nel biennio delle scuole superiori oppure all'interno dei CTP), molti dei quali vivono in situazioni di grave disagio sociale, in quartieri dove mancano punti di riferimento e modelli positivi, in cui è fin troppo facile scegliere la strada della devianza, a volte della criminalità oppure rassegnarsi ad una solitudine via via sempre più patologica.

Per questi ragazzi la scuola è stata spesso una fonte di frustrazioni e uno spazio dove mettere in mostra le proprie modalità antagonistiche e la propria rabbia. Naturale conseguenza di questo approccio è il fallimento scolastico, che culmina nell'accumulo di sospensioni e bocciature.

L'idea del progetto nasce dalla consapevolezza che da un lato l'istituzione scolastica spesso non riesce a far fronte a tutti i bisogni espressi dai ragazzi, e che dall'altro questi stessi ragazzi nascondono qualità di cui spesso non sono consapevoli, risorse che aspettano solo di essere valorizzate, ma che non possono emergere nel contesto della normale didattica. La sfida è quella di coltivare queste risorse a dispetto delle difficoltà, anche quando i problemi sociali e familiari sono tanto gravi da far diventare la scuola l'ultimo dei pensieri.

Proprio da questa scommessa parte il lavoro del 'Donmilani 2'. A seconda dei contesti e della disponibilità di risorse il progetto, nel corso degli anni, si è potuto realizzare in diverse forme, più o

meno impegnative, potremmo dire con maggiore o minore intensità educativa. Da gruppi classe che prevedevano un impegno settimanale di 25 ore per alunno (orario completo) a piccoli gruppi o interventi individuali di 4/6 ore alla settimana.

La volontà di Exodus è stata chiara e ambiziosa fin da subito: vivere con i ragazzi il loro percorso scolastico come un'avventura straordinaria, un vero e proprio "laboratorio di vita".

Non è sufficiente, infatti, accompagnare i ragazzi all'esame attraverso lo studio e la didattica. Serve un lavoro molto più radicato e prezioso: permettere la crescita di identità fragili e ancora tutte da inventare, tanto attraverso la conoscenza di se stessi e l'espressione delle proprie emozioni, quanto nel campo delle azioni e relazioni con gli altri.

Fondamentale è lo sviluppo di modalità "vincenti" al posto di quelle "perdenti" da loro già sperimentate in passato.

Con questi alunni occorre un serio e preliminare lavoro educativo volto al ripristino della competenza relazionale. Una didattica che non tenga conto di questo punto di partenza è destinata al fallimento.

Questo lavoro deve essere svolto da educatori o persone con solida competenza educativa, che si pongono chiaramente questo obiettivo e lo perseguono con metodo e strumenti idonei.

Da ciò discende che anche la individuazione, il riconoscimento di alunni che presentano difficoltà di questo tipo per la proposta di percorsi scolastici individualizzati non possa prescindere da uno sguardo educativo competente. È per questo motivo che il progetto prevede nella fase di selezione l'affiancamento di una équipe educativa al Consiglio di Classe.

Obiettivi

Il modello è naturalmente la scuola fondata negli anni cinquanta a Barbaiana nel Mugello da Don Lorenzo Milani, il cui motto "I care" - il cui significato letterale è "Mi importa, mi sta a cuore" - è alla base dell'ispirazione del progetto.

Si parte da un presupposto: la passione è il motore dell'apprendimento. Solo attraverso una scuola basata sulla pratica è possibile appassionare gli studenti e recuperare la loro fiducia, permettendo loro di ottenere risultati immediati e che si possano "toccare con mano".

L'obiettivo generale del progetto è favorire l'inclusione scolastica degli alunni maggiormente a rischio di abbandono e dispersione scolastica, attraverso la sperimentazione di una metodologia d'intervento che tenga conto della specificità dei problemi che caratterizzano questo target.

Il raggiungimento di questo obiettivo generale è subordinato al raggiungimento di una serie di obiettivi specifici la cui articolazione rispecchia la metodologia d'intervento e, al contempo, la modalità-tipologia di azione adottata:

a livello degli alunni coinvolti nel progetto:

- 1) attivare una didattica "integrativa-complementare" a quella svolta in classe capace di tenere conto della conoscenza linguistica e didattica dello studente, oltre che del suo comportamento e delle sue capacità relazionali;
- 2) migliorare la conoscenza e comprensione della lingua italiana e la espressione nella stessa da parte dello studente quale leva attraverso cui favorire l'apprendimento e l'approfondimento scolastico;
- 3) far acquisire allo studente le competenze chiave per affrontare il proprio percorso di vita, motivandolo o ri-motivandolo rispetto al proprio programma di studio, favorendone l'integrazione sociale all'interno del gruppo classe e, di conseguenza, cambiando la sua percezione di identità sociale. L'obiettivo principale nei suoi confronti sarà comunque quello di contribuire a
 - Una più positiva percezione di sé
 - Una migliore conoscenza delle proprie caratteristiche individuali e potenzialità

- L'adozione di comportamenti più responsabili (verso di sé e verso il contesto ma pure in ordine alla alimentazione, ai ritmi quotidiani, all'uso di alcolici e fumo ecc..)
- Una conoscenza e valorizzazione del lavoro di gruppo
- Una più positiva integrazione nel gruppo dei pari
- Una valutazione più matura del rapporto con gli adulti (educatore, insegnante e anche genitori)
- Una positiva ricaduta sul complessivo rendimento scolastico

a livello delle famiglie coinvolte:

- 1) Sensibilizzare e responsabilizzare i genitori degli alunni nello sviluppo del loro percorso formativo-educativo.
- 2) Aumentare la consapevolezza rispetto alle potenzialità delle relazioni educative all'interno della famiglia

a livello di ciascuno degli attori che compongono la rete territoriale di riferimento:

- le scuole secondarie di I° grado:

- 1) promuovere negli insegnanti la maturazione delle competenze per realizzare ordinariamente azioni di prevenzione primaria e secondaria del disagio scolastico;
- 2) accompagnare-affiancare gli insegnanti, con strumenti ad hoc, nella realizzazione di azioni di prevenzione primaria e secondaria del disagio scolastico;
- 3) promuovere una più stretta collaborazione tra i diversi insegnanti, tra gli istituti scolastici e il territorio rispetto alle prassi poste in essere.

- i servizi sociali del Comune di riferimento:

- rafforzare il percorso di orientamento e di accompagnamento degli studenti e/o dei loro familiari svolto dai servizi sociali,
- individuare strategie di intervento integrate

Caratteristiche organizzative

Primo livello

Azione 1: proposta rivolta all'intera scuola e in particolare a classi che evidenziano difficoltà nell'inclusione di alunni, con percorsi di incontri settimanali pomeridiani di due ore ciascuno.

Azione 2: realizzazione di laboratori settimanali di didattica integrativa di due/quattro ore rivolti a max. 5 alunni ciascuno.

Azione 3: percorsi offerti a piccoli gruppi di 7/10 alunni con laboratori educativi per minimo sei ore alla settimana. Questa azione prevede anche la proposta di attività pomeridiane e uscite di più giorni all'esterno della scuola.

Ogni alunno può frequentare più laboratori settimanali, in ragione del livello di difficoltà.

Attività progettuali e metodologia di intervento

Le attività si svolgono con una modalità di didattica laboratoriale e personalizzata che pone al centro dell'azione lo studente, stimolandone la motivazione all'apprendimento e rafforzando la capacità di studio autonomo. Le modalità e gli esiti dei percorsi formativi effettuati all'interno del progetto possono essere tracciati all'interno del Portfolio delle competenze individuale. In particolare si sono previsti

- per la azione I: attività/laboratori musicali, teatrali, espressivi. Realizzazioni di micro progetti – spettacolo musicale, tornei sportivi, allestimenti di mostre, presentazioni. Visite guidate
- per la azione II: lezioni in piccolo gruppo per veicolare la grammatica e il lessico di base; giochi linguistici per sviluppare la comunicazione orale; giochi linguistici per rafforzare l'apprendimento grammaticale e la terminologia specifica delle diverse materie; lettura di storie e racconti; ascolto di brani musicali; facilitazione delle lezioni seguite dalla classe ; preparazione di brevi presentazioni nelle quali si illustra il proprio paese e la propria lingua, la cultura e la cucina alla classe di appartenenza; esercitazioni basate sul riassunto orale di argomenti specifici; esercitazioni di scrittura quali descrizioni, invenzioni di racconti, reportage, ecc.; semplificazione delle lezioni tenute in classe; giochi didattici per la verifica dell'acquisizione dei contenuti approfonditi; aiuto nell'acquisizione della metodologia di studio individuale; incontri di confronto sul vissuto personale rispetto alle relazioni a scuola, alle difficoltà incontrate nell'inserimento in una realtà scolastica e sociale differente rispetto ai paesi di origine.
- per la azione III: forte presenza educativa, indispensabile coinvolgimento della famiglia, laboratori che propongano attività fortemente coinvolgenti (sport, musica, giocoleria, cucina, ecc); uscite didattiche che facilitino l'apprendimento a partire dall'esperienza ; incontri di confronto e riflessione che aiutino gli alunni a riflettere sulla propria esperienza in un percorso di progressiva consapevolezza di sé.

Secondo livello

I percorsi educativi/formativi individualizzati impegnano non meno di 20 ore settimanali, sono strutturati in relazione alle necessità dei ragazzi e avvengono in “poli gruppi-classe” specifici, ciascuno composta da un massimo di 10/12 alunni, segnalati da una rete di scuole con la qual è attivato un preciso accordo di collaborazione. In particolare i percorsi formativi prevedono:

- attività di accoglienza e orientamento, strutturata in forma individualizzata, svolta insieme agli insegnanti di riferimento, rappresenta il primo cruciale incontro tra i ragazzi e le loro famiglia.
- attività di supporto educativo, didattico e sociale, realizzati con attività di piccolo gruppo o ove necessario in forma individuale, secondo un programma concordato tra ragazzi, educatori e insegnanti.
- attività di monitoraggio e valutazione orientamento-post, realizzata in forma individuale, dagli educatori-tutors con il supporto di personale esperto
- accompagnamento allo studio e laboratori esperienziali in tutte le materie curriculari.

Metodologia

In ciascuna delle esperienze che sono proposte viene curato il potenziamento delle abilità strumentali di base, lo sviluppo della capacità di risolvere i problemi, lo spirito di iniziativa, l'educazione al rischio “responsabile”, la capacità di gestire in modo costruttivo i sentimenti e, fino a dove possibile, lo sviluppo del pensiero critico.

La prospettiva di questa sperimentazione e di questa nuova modalità di attuazione dei percorsi individualizzati (educativi/istruttivi) consiste nel mettere in campo un'ipotesi concreta di scuola in cui gli studenti apprendano attraverso l'esperienza visiva, sensoriale, espressiva, artistica, relazionale... utilizzando ogni possibile “tecnica” che sia

accessibile (disponibile, semplice, sobria) che porti al raggiungimento dei diversi obiettivi.

Definizione dei percorsi formativi e costituzione dei gruppi di lavoro

- Formazione con i docenti

È previsto una azione formativa, da inserire all'interno del Piano dell'Offerta Formativa della scuola, rivolta ai docenti e personale educativo coinvolto nel progetto, per condividere la logica, gli strumenti e le modalità di conduzione, monitoraggio, valutazione dello stesso. In particolare, una prima parte, condotta da un esperto esterno, può essere dedicata alla costruzione di un linguaggio e una cultura comune in ordine alla prevenzione del disagio e della dispersione scolastica. Una seconda parte, condotta dal coordinatore di progetto della Fondazione Exodus, è finalizzata invece alla costruzione degli strumenti di lavoro: scheda di segnalazione, traccia per i percorsi formativi personalizzati, condivisione degli indicatori, ecc.

- Attivazione del Percorso formativo

Il percorso d'integrazione degli alunni avverrà sulla base di un Piano Personalizzato, che sarà modulato sulla base delle specificità proprie di ciascuno studente. Il percorso sarà stilato dal consiglio di classe di ogni alunno in collaborazione con l'equipe educativa della Fondazione Exodus. In questa fase è previsto un momento d'incontro tra l'equipe di lavoro e le famiglie degli alunni coinvolti, finalizzato a valutare la proposta formativa e a condividerne gli obiettivi e il tipo di impegno richiesto.

Per gli alunni ai quali viene proposto un percorso impegnativo che comprende attività all'interno ed all'esterno dell'istituto scolastico, è opportuna la firma di un vero e proprio patto formativo, nel quale sono stabiliti gli impegni da assumere, gli obiettivi minimi da raggiungere e alcune regole di comportamento.

Per quel che concerne infine lo sviluppo dei percorsi formativi degli alunni stranieri segnalati o comunque seguiti dai servizi sociali del Comune, il coordinatore di Fondazione Exodus lavora in sinergia con gli assistenti sociali in modo diretto oppure attraverso un supporto al nucleo familiare per quel che concerne il raggiungimento degli obiettivi previsti.

- Avvio delle attività con il gruppo dei partecipanti

Le attività del progetto prendono il via secondo un preciso orario e calendario stilato in accordo con le scuole. È tenuto un registro dei laboratori che indica argomento/attività del giorno ed alunni presenti. La maggior parte delle attività si svolge con una modalità di didattica laboratoriale e individualizzata che pone al centro dell'azione lo studente, stimolandone la motivazione all'apprendimento.

- Attività didattiche ed educative del progetto

Le attività didattiche ed educative si svolgono in stretta collaborazione tra i docenti e gli educatori di Fondazione Exodus. In funzione della situazione di ciascuno studente, il progetto intende svilupparsi su più livelli a partire da mini-percorsi rivolti a studenti per i quali si rende necessario un affiancamento educativo modulato all'interno del gruppo classe fino a percorsi specifici e personalizzati rivolti agli studenti con i disagi più rilevanti (anche in orario post-scolastico), sia sotto il profilo comportamentale che didattico.

Valutazione del progetto

Il carattere sperimentale del progetto richiede la messa a punto di un puntuale impianto di valutazione, volto ad assicurare sia il monitoraggio in itinere delle attività previste, che i risultati raggiunti dal progetto. L'impianto valutativo adottato prevede funzioni di natura formativa (attività di supervisione valutativa realizzate in-itinere nel corso del progetto) e di valutazione sommativa, volte a formulare un giudizio valutativo al termine dell'intervento circa il raggiungimento degli obiettivi formativi previsti. Nello specifico, il piano di monitoraggio e valutazione intende fornire risposta alle seguenti necessità conoscitive:

- disporre di dati e informazioni omogenee relativamente alle attività svolte nelle diverse reti territoriali coinvolte nel progetto, anche con finalità di natura descrittiva e rendicontale;
- valutare le attività condotte nell'ambito delle reti, attraverso la rilevazione delle opinioni e dei giudizi espressi dal personale educativo coinvolto nel progetto;
- ricostruire in modo sintetico le traiettorie percorse da ciascun beneficiario nel corso della sperimentazione e raccogliere informazioni circa l'esito di tale percorso;
- condividere le evidenze emerse dall'impiego dei dispositivi di monitoraggio e valutazione con il complesso del personale educativo coinvolto, ai fini di stimolare una riflessione critica circa la loro interpretazione e di evidenziarne gli elementi di valore e le criticità.

La valutazione di tali elementi è sviluppata attraverso strumenti in grado di valorizzare il potenziale partecipativo, dialogico e riflessivo della valutazione, che favorisce l'approfondimento dei livelli di interpretazione soggettiva dei diversi attori coinvolti nel processo. La realizzazione delle attività di monitoraggio e valutazione sarà preceduta da un percorso di condivisione con le agenzie formative coinvolte nella sperimentazione, propedeutico alla declinazione operativa dei dispositivi che verranno utilizzati.

Rete territoriale di riferimento

L'effettiva realizzazione del progetto, è possibile attraverso il coinvolgimento attivo di alcuni dei principali attori che abitualmente intervengono sul territorio a favore dell'integrazione scolastica e sociale dei giovani stranieri. La sinergia e l'interazione tra questi attori rappresentano l'elemento fondante la rete territoriale di riferimento per ciascun polo formativo. In ciascuno dei territori coinvolti è individuata e attivata una rete territoriale composta da:

° gli Istituti Scolastici secondari di I° grado: attraverso il ruolo del docente di riferimento si occupano di individuare il target potenziale ed effettivo del progetto, contribuiscono a determinare contenuti, tempi e luoghi dei laboratori previsti e a monitorare l'andamento del progetto. Sono previsti momenti di formazione che coinvolgono sia docenti della scuola che educatori della Fondazione Exodus.

° La Fondazione Exodus: la figura del coordinatore del progetto coadiuva il docente di riferimento nello svolgimento delle funzioni appena descritte. Il coordinatore lavora inoltre in sinergia con i servizi sociali del Comune per gli alunni da questi segnalati o comunque seguiti in modo diretto o attraverso un supporto al nucleo familiare; coordina le attività degli educatori della Fondazione attraverso incontri settimanali di equipe; tiene contatti con i consigli di classe degli alunni inseriti nel progetto per la definizione dei percorsi personalizzati e la valutazione in itinere del loro andamento; mantiene un contatto con le famiglie, in accordo con la referente di istituto, specialmente dove più

evidenti sono i problemi relazionali e comportamentali degli alunni. Di norma la Fondazione Exodus si occupa di incaricare figure specifiche per il monitoraggio e la valutazione del progetto.

° Gli educatori della Fondazione si occupano invece della progettazione e conduzione dei laboratori e delle attività di progetto. È previsto un supervisore per le équipes di progetto.

° I servizi sociali dei Comuni di riferimento: intervengono nella fase di messa a punto, attivazione e monitoraggio dei piani di formativi degli studenti stranieri che risultano direttamente a loro carico oppure che appartengono a famiglie in carico.

° L'ufficio Scolastico regionale e Provinciale: intervengono per quel che concerne la valutazione e la promozione dei risultati raggiunti con la sperimentazione e la metodologia adottata, anche in vista di una sua possibile stabilizzazione e diffusione in altri istituti scolastici.

Con le famiglie

Il progetto si rivolge in modo particolare ai genitori e agli adulti significativi della famiglia degli alunni per gli aspetti relativi al sostegno e alla formazione.

Obiettivi

- Offrire consulenza educativa ai genitori e alle figure adulte significative che sono in stretta relazione con i fruitori del progetto Donmilani2. Ove fosse utile anche supporto e orientamento psicologico.
- Offrire occasioni di formazione agli adulti
- Creare e mantenere una rete di sostegno e di accompagnamento educativo ai ragazzi e alle ragazze, alunni del progetto

Compito degli Operatori

Il progetto prevede di mettere a disposizione alcune figure professionali, in particolare un educatore per la progettazione del tempo extrascuola e una figura specialistica di psicologo, mediatore o counselor a seconda della situazione familiare specifica.

Compito del primo operatore è quello di assicurarsi che vi sia armonicità e coerenza tra il programma scolastico svolto nel progetto e il complessivo contesto di vita degli alunni: è fondamentale infatti che in questo intenso anno formativo le energie messe in campo all'interno dell'orario propriamente scolastico non siano disperse ma al contrario enfatizzate per garantire un duraturo successo formativo. Per raggiungere questo scopo è di volta in volta necessario predisporre e implementare reti di supporto sul territorio per un uso sano del tempo libero, per l'inserimento in attività sportive, per la pratica attiva della musica, per la frequenza presso ambienti costruttivi e stimolanti.

Compito degli altri operatori è quello di svolgere adeguatamente una azione consulenziale e di supporto al nucleo familiare. È di grande importanza infatti che i mesi impegnati dal progetto possano essere anche per i familiari una significativa occasione per rimettere a fuoco il compito educativo degli adulti. Si deve calibrare l'intervento caso per caso, all'occorrenza anche con visite presso l'abitazione degli alunni. L'intervento si realizza mediante colloqui che possono avere carattere informativo, di supporto psicologico, di orientamento educativo o anche di vera e propria consulenza. L'intervento non prevede una presa in carico diretta ma dove se ne riscontrasse la necessità viene previsto un orientamento presso i servizi del caso.

Il progetto intende anche offrire un calendario di incontri formativi offerti a tutti i genitori e adulti coinvolti. È importante che i genitori possano avvertire un bisogno di

formazione, magari a partire dalla valutazione del percorso del proprio figlio. A partire da questo “pretesto” possono essere affrontate tematiche decisive per la sana maturazione dei propri figli; l'uso corretto del tempo, l'uso del denaro, il divertimento, la sana alimentazione, ecc...

Milano, marzo 2014



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia
Ufficio IV – Rete scolastica e politiche per gli studenti

Progetto “Centra la scuola, centra la vita”
SINTESI DELLE EVIDENZE VALUTATIVE EMERSE

Agosto 2013

Premessa

Il presente rapporto intende rendere conto dei principali esiti dell'attività valutativa condotta nell'ambito del progetto "Centra la scuola" nell'anno scolastico 2012-2013.

L'intervento, promosso dall'Ufficio Scolastico Regionale, in collaborazione con le agenzie educative Fondazione Exodus, Associazione La Strada e Scuola Popolare, ed un numero cospicuo di istituti scolastici, suddivisi in sei Poli di sperimentazione, si proponeva di contrastare il fenomeno della dispersione scolastica attraverso la strutturazione di una serie di proposte formative rivolte agli alunni di età compresa tra i 14 e i 17 anni che presentano gravi problemi di apprendimento o rendimento scolastico, una o più bocciature pregresse e serio rischio di abbandono.

La genesi dell'intervento è da ricercarsi da un lato nella volontà dell'Ufficio Scolastico Regionale di affrontare il problema della dispersione scolastica, che negli ultimi anni ha raggiunto livelli preoccupanti anche in Lombardia (le statistiche nazionali evidenziano come la nostra Regione sia la quarta in Italia per numero di abbandoni, dopo Campania, Sicilia e Puglia), dall'altro nella consolidata esperienza delle tre agenzie educative coinvolte nel progetto nella messa in atto di misure a sostegno del successo formativo e dell'accompagnamento educativo di minori in difficoltà.

Sul piano metodologico, la valutazione delle attività condotte nell'ambito del progetto è stata realizzata mediante la strutturazione di un percorso di ascolto che ha coinvolto, con strumenti differenziati, i principali attori impegnati nella realizzazione progettuale (in particolare insegnanti, educatori, coordinatori dei Poli, referenti scolastici e beneficiari). L'impianto valutativo adottato ha previsto funzioni di natura formativa (attività di supervisione valutativa realizzate in-itinere nel corso del progetto¹) e di valutazione sommativa, volte a formulare un giudizio valutativo al termine dell'intervento circa il raggiungimento degli obiettivi formativi previsti². Nello specifico, il piano di valutazione ha inteso fornire risposta alle seguenti necessità conoscitive:

- disporre di dati e informazioni omogenee relativamente alle attività svolte nei diversi Poli, anche con finalità di natura descrittiva e rendicontale;
- valutare le attività condotte in ciascuna realtà, attraverso la rilevazione delle opinioni e dei giudizi espressi dal personale educativo coinvolto nel progetto;
- ricostruire in modo sintetico le traiettorie percorse da ciascun beneficiario nel corso della sperimentazione e raccogliere informazioni circa l'esito di tale percorso;
- condividere le evidenze emerse con il complesso del personale coinvolto, ai fini di stimolare una riflessione critica circa la loro interpretazione.

Rimandando alle allegate schede di monitoraggio -da considerarsi parti integrante del presente elaborato- per una visione di dettaglio delle attività svolte nelle sei realtà coinvolte, nelle prossime pagine si cercherà di far sintesi delle principali evidenze emerse nell'analisi valutativa, evidenziando i tratti di funzionamento del progetto e le criticità incontrate e riportando alcune possibili linee di sviluppo accreditate come auspicabili per una eventuale riproposizione del progetto.

La trattazione dei singoli paragrafi ha cercato di integrare l'illustrazione dei dati di monitoraggio, che evidenziano la mole e le caratteristiche del lavoro condotto, con le considerazioni espresse dal personale didattico ed educativo nelle schede di valutazione somministrate al termine dell'intervento.

Autori del presente rapporto sono Alessandro Pozzi, ricercatore senior, esperto in processi valutativi ed Ennio Ripamonti, docente di Ricerca intervento di Comunità presso la Facoltà di Psicologia dell'Università Bicocca di Milano. Un'indispensabile collaborazione nella realizzazione delle attività è stata fornita dallo staff dell'Ufficio scolastico regionale, in particolare dalle prof.sse Morena Modenini e Bruna Baggio, dalle coordinatrici di ciascun Polo e dai responsabili delle agenzie educative coinvolte nell'intervento (Franco Taverna per Fondazione Exodus, Paolo Larghi per l'Ass.ne La Strada e Padre Eugenio Brambilla per Scuola Popolare. A loro va il più sentito ringraziamento.

¹ Nel complesso sono stati effettuati due incontri, uno nel primo ed uno nel secondo quadrimestre, in ciascuno dei Poli coinvolti

² Per una illustrazione di dettaglio circa la strutturazione del piano di valutazione del progetto si rimanda all'Allegato 1 "Nota metodologica".

I beneficiari del progetto

Il progetto ha coinvolto un complesso di 77 studenti di età compresa tra i 13 e i 17 anni per lo più frequentanti il terzo anno di scuola secondaria di primo grado³. Circa la metà dei beneficiari ha origini italiane, mentre la restante parte (corrispondente a 39 ragazzi) presenta origini extracomunitarie, provenienti da ben 22 diversi Paesi, con distribuzioni etniche omogeneamente rappresentate. I beneficiari, due terzi dei quali maschi, sono stati equamente distribuiti nei sei Poli sperimentali, all'interno di classi uniformi, la cui numerosità è variata dagli 11 studenti del Polo di Milano ovest ai 14 dei Poli di Milano nord-est e Brescia.

Sul piano socio-educativo, i beneficiari al percorso presentavano per lo più gravi problemi di apprendimento e rendimento scolastico, una o più bocciature pregresse (11 studenti avevano alle spalle ben 3 bocciature), un abbandono scolastico già avvenuto o in procinto di concludersi, evidenti difficoltà relazionali e in taluni casi situazioni in carico ai servizi sociali (21 beneficiari), segnalazioni alle autorità giudiziarie (11) e malattie o traumi anche non certificati (9).

L'impiego di *parametri di segnalazione* utilizzati dalle scuole per segnalare i possibili candidati e dei *criteri di selezione* impiegati dalle agenzie educative per valutare i candidati proposti dalle scuole⁴, congiuntamente ad un periodo di osservazione che ha preceduto l'avvio delle attività scolastiche, ha consentito dapprima di selezionare gli oltre 120 candidati iniziali e di pervenire, in un secondo momento, alla scelta dei 77 studenti che hanno preso parte all'intervento, strutturando degli organici piuttosto omogenei in riferimento ad età, formazione e tipologia di problematiche socio educative, non senza qualche eccezione.

Le ragioni del mancato inserimento nel progetto, per quanto attiene la quarantina di ragazzi che ne è rimasta esclusa, sono in prevalenza da ricercarsi nel fatto che il candidato non sia stato giudicato sufficientemente problematico in sede di valutazione, nella mancata presenza del candidato alla giornata di selezione, a ragioni di tipo anagrafico (età inferiore o superiore ai parametri stabiliti) o ad insufficienti competenze nella comprensione della lingua italiana.

Gli istituti scolastici aderenti al progetto

Al progetto hanno aderito 22 Istituti scolastici (di cui sei con ruolo di capofila) suddivisi nei diversi Poli di sperimentazione (per una distinta degli Istituti aderenti, si rimanda all'allegata scheda di monitoraggio). In sede di pianificazione dell'intervento altre 5 scuole hanno dimostrato un interessamento rispetto ad una loro possibile adesione, ma problemi organizzativi interni alla scuola, l'assenza di insegnanti che si assumessero la responsabilità di presidiare il progetto nel corso dell'anno o la già saturazione dei posti disponibili nel Polo, ha inibito di fatto la loro adesione.

Il raccordo con l'Ufficio Scolastico Regionale

Una delle domande inserite nella scheda di autovalutazione somministrata alle/ai coordinatrici/tori dei Poli intendeva raccogliere considerazioni di natura valutativa circa il rapporto venutosi ad instaurare con l'Ufficio Scolastico Regionale, con l'intento di metterne in luce positività e punti di debolezza. Nell'alveo di una valutazione sostanzialmente positiva espressa dalle coordinatrici di tutte le realtà, l'analisi delle risposte rileva come il raccordo con l'Ufficio Scolastico sia stato assai stretto specialmente in sede di avvio (la progettazione delle attività è stata largamente condivisa, nonostante i ritardi in sede di start-up) mentre pare essersi dilatato in seguito. In tal senso, alcuni dei soggetti coinvolti avrebbero auspicato un maggiore accompagnamento da parte dell'USR, in grado di affrontare le diverse difficoltà - di ordine burocratico e amministrativo, ma anche logistico e organizzativo - sorte nel corso della sperimentazione.

³ Si sono registrati due casi (uno presso il Polo Milano nord-est e l'altro presso il Polo Milano sud-est) di studenti che sono stati ammessi al progetto nonostante frequentassero il secondo anno di scuola media. Per questi due alunni l'obiettivo del progetto è stata l'ammissione all'anno scolastico successivo.

⁴ Per un dettaglio dei parametri di segnalazione e selezione impiegati da scuole ed agenzie educative, si rimanda all'Allegato 2.

L'accompagnamento formativo in-itinere

Le considerazioni espresse in ordine al ruolo dell'Ufficio Scolastico possono essere estese anche in relazione all'accompagnamento fornito dai consulenti esterni. Sebbene tale apporto abbia il più delle volte rappresentato un supporto reale nella lettura delle dinamiche venutesi a determinare e nell'affrontare alcune situazioni critiche, molti tra educatori e docenti hanno evidenziato la necessità di un supporto pedagogico e/o psicologico maggiormente strutturato, che possa accompagnare in-itinere lo svolgimento del progetto. In tal senso, la sporadicità degli incontri (che -è bene ricordarlo- sono stati due, in ciascun Polo, nel corso dell'anno scolastico) ne ha in qualche modo condizionato l'incisività e la reale utilità.

La necessità di una supervisione costante, in grado di supportare l'analisi delle singole situazioni e la ricerca di strategie pedagogiche più efficaci è un elemento che dovrebbe essere tenuto in considerazione nell'eventualità di una riprogettazione dell'intervento.

Spazi e ambienti didattici

La situazione degli spazi e degli ambienti didattici messi a disposizione dalle scuole ospitanti si è dimostrata piuttosto differenziata a seconda dei Poli coinvolti nella sperimentazione (per una visione di dettaglio degli spazi sui quali ciascun Polo ha potuto contare durante il progetto, si rimanda all'ambito 5 della scheda di monitoraggio).

Nel complesso è possibile identificare tre condizioni: da un lato quelle realtà (come Milano sud-est Corvetto e Brescia) nelle quali il progetto ha potuto contare sulla piena disponibilità della scuola ospitante nella messa a disposizione di aule informatiche, laboratori, auditorium e palestra, incontrando la soddisfazione piena di coordinatrici, educatrici ed insegnanti; dall'altro vi sono situazioni -tra queste Gallarate e Milano Ovest- nelle quali si sono registrate alcune difficoltà (bagli troppo distanti e fuori controllo, criticità nella condivisione di alcuni spazi, difficoltà ad accedere ad aule attrezzate, ecc.) che non hanno però inibito il corretto svolgimento delle attività didattiche ed educative. Infine, vi sono state alcune situazioni -le più critiche si sono verificate presso i Poli di Quarto Oggiaro e soprattutto di Milano Nord Est- nelle quali la sussistenza di difficoltà di natura organizzativa, logistica e strutturale ha rappresentato una condizione ostativa al corretto svolgersi delle attività. Tra difficoltà incontrate si annoverano:

- la convivenza con altri alunni di scuole elementari o del CTP all'interno della stessa struttura;
- la mancanza di strumentazioni didattiche basilari, quali libri di testo, lavagne, registri scolastici⁵, libretti per le assenze, mappe geografiche, impossibilità di produrre fotocopie;
- l'impossibilità di impiego di spazi didattici idonei alla conduzione di laboratori e attività di approfondimento (ed. biblioteca, aula video, aula informatica, ecc.) alcuni dei quali sono stati concessi solo a secondo quadrimestre inoltrato;
- condizioni strutturali inadeguate (della classe, dei servizi igienici);
- la necessità, da parte di educatori ed insegnanti, di procurarsi autonomamente e con proprie risorse il materiale necessario per la conduzione delle lezioni;

Tali difficoltà sono andate talvolta sommandosi a dinamiche, perpetuate in prevalenza dal personale ATA o da docenti non direttamente coinvolti nell'intervento, che hanno messo in luce un certo pregiudizio nei confronti del progetto e dei ragazzi a cui è rivolto; dinamiche esclusive tendenti a rimarcare la differenza tra scuola "normale" e "progetto", considerato una sorta di corpo estraneo -e non molto gradito- rispetto al proprio contesto scolastico. Laddove osservate, queste difficoltà di accettazione hanno comportato una non facile convivenza del gruppo di lavoro all'interno della scuola.

⁵ Presso il Polo Milano nord-est i registri sono stati resi disponibili solo a partire dal mese di gennaio, dunque ad anno scolastico ampiamente avviato.

La collaborazione tra figure didattiche ed educative

Al progetto hanno aderito un complesso di 36 docenti e 22 educatori facenti capo alle agenzie educative, suddivisi nelle sei realtà coinvolte nella sperimentazione. Il numero degli insegnanti varia da 4 unità, nei Poli di Gallarate e Milano sud-est, a 9 presso il Polo di Milano ovest; gli insegnanti, in distacco dalla scuola capofila o da altre scuole del Polo, hanno consentito lo svolgimento delle principali materie curriculari tra cui lettere, storia e geografia matematica e scienze e lingua straniera (inglese e in alcuni casi anche francese). Oltre ad insegnanti ed educatori, hanno preso parte al progetto, in misura più o meno sporadica, anche una ventina di collaboratori esterni che sono stati coinvolti nelle attività laboratoriali (giocoleria, musica, laboratori artistici, falegnameria, boxe, ecc.). Una ventina anche i volontari che hanno coadiuvato la realizzazione dei laboratori e realizzato interventi di supporto allo studio e orientamento.

Per quanto attiene la collaborazione educativa tra le figure coinvolte, insegnanti ed educatori concordano nell'evidenziare il buon funzionamento del gruppo di lavoro, consolidatosi anche in seguito alle numerose difficoltà che collettivamente sono state affrontate durante la quotidianità operativa in aula.

Per la grande maggioranza dei docenti, quella svolta quest'anno si caratterizza come la prima esperienza di insegnamento con un intero gruppo di alunni portatori di bisogni educativi speciali e -al netto di alcune difficoltà incontrate -la considerano motivo di crescita professionale ed umana, riconoscendo il fondamentale contributo fornito dagli educatori, con i quali si è creata una forte complementarietà professionale. Nello specifico, dalle risposte fornite dagli insegnanti emerge come la relazione con gli educatori sia stata improntata ad una fattiva collaborazione ed il loro supporto si sia rivelato fondamentale nella gestione dell'aula (spesso consentendo di lavorare in sottogruppi e contribuendo a creare un buon clima in classe) e nella relazione individuale con i beneficiari (costruendo un rapporto personale ed intenso, improntato sulla fiducia e la confidenza, ma altrettanto caratterizzato da autorevolezza e identificazione del ruolo). Secondo gli insegnanti, gli educatori sono stati in grado di mediare tra i bisogni dei ragazzi, le richieste degli insegnanti e le necessità dei genitori, senza travalicare i confini del proprio ruolo, offrendo un contributo fondamentale per la riuscita della sperimentazione (per una visione più estensiva delle considerazioni espresse dai docenti, si rimanda all'aggregazione delle risposte da loro formulate).

Nel rapporto tra figure educative e didattiche, alle prime è in genere attribuito il compito di presidiare il rapporto emozionale dei minori (agli educatori confidano problemi e difficoltà; sono loro ad "inseguire" i ragazzi fuori dall'aula nei momenti di rifiuto o negli scatti di ira; sono loro che supportano la motivazione allo studio di fronte allo sconcerto) mentre ai docenti viene delegato l'aspetto didattico e l'insegnamento delle diverse discipline.

Alcuni insegnanti hanno evidenziato come in una situazione didattica "tradizionale", la gestione degli aspetti emozionali sia solitamente in carico agli/le insegnanti di lettere, che trascorrono più tempo a contatto con gli studenti. Nell'ambito della sperimentazione questo ruolo è venuto meno, in virtù della presenza della figura educativa. In talune occasioni, la separazione delle due figure ha comportato il rischio della divisione in ruoli tra "poliziotto buono" (incarnato dall'educatore, con il quale il ragazzo intrattiene un rapporto privilegiato) e "poliziotto cattivo" (rappresentato invece dalla figura didattica, con la quale ha già conosciuto in passato esperienze di fallimento).

Nonostante questa percezione, espressa da alcuni insegnanti, l'analisi delle risposte attribuite dagli studenti nei questionari compilati a fine anno ha messo in luce come i ragazzi abbiano invece considerato la relazione con gli insegnanti improntata alla collaborazione (27 casi), quando non addirittura amicale (24) e positiva e stimolante (22). Solo una minoranza (7 ragazzi), l'ha indicata come fredda o carica di tensioni.

La complementarietà tra aspetto didattico ed educativo emerge con forza anche nell'analisi delle risposte attribuite dalle coordinatrici e dagli stessi educatori. Se si eccettua il caso del Polo di Brescia, nel quale paiono essersi verificate alcune difficoltà nella condivisione della visione del progetto (gli educatori hanno lamentato notevoli difficoltà comunicative, una partecipazione "poco interessata" da

parte degli insegnanti distaccati, l'impiego di metodi e strumenti didattici tradizionali, la scarsa disponibilità del corpo docente a prendere parte ad ore di equipe allargata e la mancanza di una figura di referente scolastico per la scuola capofila) in tutte le altre realtà coinvolte, la collaborazione con i docenti si è rilevata efficace, in particolare dopo un periodo iniziale di "rodaggio" nel quale sono stati definiti compiti e funzioni reciproche, in un'ottica di integrazione.

Tra i suggerimenti espressi in funzione di migliorare il raccordo tra funzioni didattiche ed educative, in molti ritengono necessario un maggiore investimento nella promozione di momenti di confronto e progettazione condivisa, da svolgersi sia in sede di progettazione didattica, sia periodicamente, durante l'anno scolastico, che possano parimenti coinvolgere docenti ed educatori. La programmazione di equipe allargate consentirebbe una migliore condivisione dei programmi e delle proposte educative e laboratoriali, dei compiti e delle funzioni di educatori e docenti, di determinare e condividere le regole comportamentali da proporre agli studenti e di affrontare le problematiche che di volta in volta possono sorgere nel corso dell'anno.

Organizzazione dell'attività didattica e laboratoriale

Le attività didattiche hanno preso il via in momenti differenti nelle sei realtà coinvolte nella sperimentazione: alla fine di settembre presso il Polo di Milano ovest, all'inizio di ottobre presso Milano sud est, alla fine di ottobre a Gallarate e solo all'inizio di novembre presso i Poli di Milano est, Quarto Oggiaro e Brescia. Le ragioni della posposizione dell'avvio delle attività didattiche presso alcune realtà sono da ricercarsi nella strutturazione di una "fase di osservazione", durata un paio di settimane, che ha preceduto l'avvio delle lezioni e ha condotto alla selezione dei candidati.

Ad eccezione dei Poli di Milano sud est e Brescia, nei quali alcune attività laboratoriale sono state svolte anche in orario pomeridiano, in gran parte delle realtà l'organizzazione del calendario didattico è stata concentrata nelle sole ore mattutine. Gran parte dei gruppi di lavoro hanno poi apportato alcune modifiche all'organizzazione delle attività didattiche che hanno previsto la strutturazione della classe in sottogruppi, l'avvio di laboratori anche in orario pomeridiano e l'inserimento di ore di supporto individuale.

Se, come detto, le attività didattiche sono state dedicate all'insegnamento delle principali materie curriculari (lettere, matematica e scienze, storia e geografia, arte e lingua (inglese e in alcuni casi anche francese), l'organizzazione delle attività laboratoriali si è rivelata piuttosto eterogenea e ha contemplato laboratori artistici, teatrali, musicali, di giocoleria, laboratori di cartotecnica e falegnameria, lezioni di arteterapia, realizzazione video e molto ancora (anche in questo caso, per una distinta completa dei laboratori svolti si rimanda all'allegata scheda di monitoraggio).

E' interessante notare come sul complesso delle ore dedicate allo svolgimento delle attività di gruppo (ovvero svolte in presenza dell'intera classe)⁶ circa il 65% del tempo sia stato destinato all'insegnamento delle materie curriculari, mentre le attività laboratoriali (ludiche, artistiche e socializzanti) abbiano occupato il 17% delle ore. Poco meno del 10% del tempo è stato riservato alle attività sportive, il 2% ad interventi di orientamento e quasi il 7% ad altre attività (gite, visione di pellicole, sostegno alla preparazione dell'esame, ecc.).

Se si considera, invece, il tempo dedicato alle attività individuali⁷, oltre il 55% delle ore sono state impegnate in attività di sostegno educativo, il 30% in interventi individuali di supporto allo studio e quasi il 12% dedicate ad attività di orientamento. Residuale, infine, il tempo riservato ai laboratori professionalizzanti e alle attività extrascolastiche svolte individualmente.

⁶ La media delle ore di dedicate allo svolgimento di attività di gruppo, di carattere didattico educativo e socializzante, sui sei poli, è pari a 686 ore annue: si va dalle 480 ore presso il Polo di Quarto Oggiaro alle 786 ore svolte presso il Polo di Milano ovest.

⁷ In questo caso le ore complessivamente svolte sui sei Poli sono 826, per una media di circa 137 ore di attività individuali per Polo.

Tutte le realtà hanno infine previsto delle gite scolastiche, che si sono svolte nel corso dell'anno in diverse località, tra le quali Barcellona (Polo di Milano ovest), l'Isola d'Elba (Polo di Brescia e Quarto Oggiaro), Sestri Levante, Fossoli, Piani di Artavaggio e lago di Montorfano (Polo Milano sud est), ma anche presso il Planetario di Milano, l'Acquario civico, la sede Exodus di Lonato (BS), ecc.

Dalla lettura delle schede di autovalutazione, emerge come l'organizzazione dell'attività didattica e laboratoriale, qui intesa come programmazione del tempo dedicato alle diverse funzioni scolastiche (strutturazione del calendario, organizzazione dei tempi dedicati alle diverse attività, ecc.) sia stata giudicata adeguata sia dagli insegnanti, sia dal complesso delle figure educative coinvolte, in particolare se si considera il carattere sperimentale del progetto. Questa prima annualità di lavoro ha infatti consentito di mettere in luce alcuni elementi di possibile miglioramento, che dovrebbero essere tenuti in considerazione nella prospettiva di una futura replica dell'intervento. Tra questi:

- la necessità di anticipare già al termine dell'anno scolastico precedente la fase di selezione dei ragazzi da annoverare tra i beneficiari del progetto (per ovviare al fatto che le attività prendano il via solo al termine del mese di ottobre, come avvenuto quest'anno);
- pensare ad una organizzazione del calendario scolastico che preveda lo svolgimento di attività (per lo più educative, sportive, musicali e orientative) anche nelle ore pomeridiane, per evitare una congestione delle ore mattutine e lasciare ampi "spazi vuoti" nel pomeriggio;
- creare una maggiore integrazione, all'interno della stessa giornata, delle ore dedicate alle attività didattiche e del tempo dedicato alle attività educative. In alcuni Poli (tra cui Milano sud est Corvetto e Brescia, ma non solo) le ore di didattica "frontale" sono state concentrate in due o tre giornate, che risultavano assai faticose e scarsamente produttive per i ragazzi, mentre le attività pratiche ed educative erano distribuite negli altri giorni della settimana. Una strutturazione orizzontale dei tempi della didattica ed una migliore organizzazione del calendario (concentrando le materie curriculari nelle prime ore della mattina per lasciar poi spazio ai laboratori nelle ultime ore) eviterebbe il sovraccarico di alcune giornate ed evidenzerebbe con più forza la ricchezza del percorso proposto, che si avvicinerebbe in tal modo a quello delle scuole superiori;
- ipotizzare una concentrazione maggiore delle attività a carattere laboratoriale ed educativo nella prima parte dell'anno scolastico, in modo da favorire la creazione del gruppo e l'instaurazione di un clima di fiducia con i ragazzi, facendo nel contempo emergere le competenze e le abilità che li facciano sentire più capaci e competenti; l'incremento delle ore di didattica nel secondo quadrimestre sarebbe inoltre funzionale alla preparazione dell'esame di fine anno;

In generale, al di là dei possibili aggiustamenti che potrebbero essere apportati al calendario didattico, l'aspetto che più di altri viene segnalato dai rispondenti fa riferimento alla necessità di dedicare spazi maggiori alle attività di programmazione didattica ed educativa, all'interno di equipe allargate che possano contemplare anche la presenza dei docenti.

Strumenti, approcci e metodologie dimostratesi maggiormente efficaci nella relazione con i ragazzi

Diversi sono gli strumenti e gli approcci formativi che sono stati impiegati nella relazione con i ragazzi.

Tra gli *strumenti* considerati dagli insegnanti come maggiormente efficaci nella relazione con gli studenti figurano l'impiego di fotocopie di appunti, di libri di testo semplificati (in alcuni casi sono stati impiegati i libri di testo in uso presso i CTP), del quaderno-libro (costruzione individuale dello strumento didattico), la lettura in classe di quotidiani, l'utilizzo di video-didattici e, laddove possibile, del computer e della lavagna multimediale. Nelle realtà che non hanno potuto disporre di strumenti informatici e multimediali, come il Polo di Milano nord-est, tale mancanza è stata avvertita considerevolmente.

Tra gli *approcci formativi* sperimentati nei diversi Poli, quelli indicati come maggiormente efficaci risultano essere le *lezioni frontali* (quando era necessario fornire un quadro di riferimento per affrontare un itinerario di apprendimento o quando occorreva fare il punto della situazione, ripercorrendo il lavoro svolto lezione partecipata), i *colloqui individuali* e i lavori in *piccolo gruppo*,

strutturando “gruppi di livello”; *apprendimento cooperativo* (cooperative-learning), le esecuzione di *esercizi a correzione immediata* (non potendo contare su lavoro o esercizi svolti a casa), il *tutoring tra pari* (dove impiegata, la formazione di coppie di aiuto reciproco ha consentito ai ragazzi tutor di migliorare la propria autostima e le proprie abilità comunicative e ai compagni che si sono avvalsi del loro aiuto, un supporto nello studio e nella preparazione degli esercizi); la *visione di film e/o documentari* preceduti e seguiti da una preparazione e un dibattito, l'impiego di lavori educativi nei quali le emozioni sono state veicolate attraverso *canali artistici e creativi* (lavori con le immagini, con i materiali di recupero, le tempere, i giochi teatrali e le attività musicali), la *lettura* (dibattuta) *dei quotidiani* in classe, l'*utilizzo del computer* per preparare testi, lettere e altri lavori (ad esempio la lettera di presentazione in previsione dell'esame; il curriculum, ecc.), ma anche metodologie come il *role-play*, il *brain storming*, le *mappe concettuali*. Alcuni docenti hanno sperimentato di volta in volta esercizi e situazioni in grado di far convergere l'attenzione dei ragazzi attorno ad argomenti concreti, come mostrare le fotografie di propri viaggi, chiedendo loro di indovinare quale continente fosse, di quale ambiente naturale si trattasse e quali caratteristiche avesse, oppure utilizzare matite colorate in quantità per completare le cartine mute. Laddove è stato possibile puntare su un coinvolgimento diretto delle famiglie dei ragazzi (ad esempio presso il Polo di Milano sud-est Corvetto) si è creato un legame di fiducia tra gli adulti che ha avuto conseguenze positive anche nella relazione con gli studenti. Si segnala infine come in un caso, presso il Polo di Brescia, i ragazzi abbiano avuto l'opportunità di svolgere 10 ore di tirocinio formativo con indirizzo di acconciatrice-estetista (per le femmine) e di idraulica e meccanica (per i maschi).

Sul piano didattico, alcuni evidenziano come sia stato proficuo diminuire il tempo che intercorre tra lavoro e risultato, ovvero incrementando il numero di prove o verifiche ai fini di rendere quanto più visibile il rapporto tra impegno e buon risultato. Sul piano educativo di grande importanza sono state le ore di lavoro individuale dedicate al recupero scolastico o all'orientamento, nell'ambito delle quali l'educatore ha avuto la possibilità di entrare nella sfera più personale del ragazzo, e le gite/uscite didattiche, che hanno rappresentato un'occasione per condividere momenti quotidiani come i pasti o il tempo libero e rafforzare/approfondire la relazione con i ragazzi. In alcuni casi le gite (svolte all'Isola d'Elba, a Fossoli, a Sestri Levante, a Barcellona, ecc.) hanno rappresentato una importante occasione di crescita importante per i ragazzi che hanno potuto sperimentarsi in situazione e contesti nuovi ed inediti (si pensi, ad esempio, come metà degli studenti della classe bresciana ha visto per la prima volta il mare proprio in occasione della gita scolastica).

Sempre sul piano educativo, dall'analisi delle risposte attribuite dagli educatori emergono altri due elementi, che -anche se non rientrano propriamente nella categoria degli approcci didattici, qui considerata- si sono rilevati centrali nella relazione con i ragazzi: da un lato, la dimensione dell'ascolto, ovvero la necessità di mantenere un atteggiamento empatico nei confronti del ragazzo e dei suoi bisogni, dall'altro l'esigenza di stabilire sin dall'inizio delle regole comportamentali chiare ed univoche alle quali i ragazzi devono attenersi. Sul primo versante, si richiama la centralità del dialogo: ascoltare i diversi punti di vista dei ragazzi, dimostrar loro fiducia e farli sentire capaci e protagonisti in prima persona, dando importanza e spazio alle diverse individualità, esigenze e bisogni, si è rivelato un approccio che ha aperto la strada ad un rapporto più sereno con i ragazzi e con il gruppo classe in genere. In secondo luogo, dall'analisi dei questionari -così come dalle sessioni di supervisione valutativa condotte durante l'anno- emerge la necessità di stabilire (e condividere tra la comunità educante e con il gruppo dei ragazzi) delle regole comportamentali chiare ed univoche che i ragazzi sono chiamati a rispettare (ne sono esempi il divieto di fumare, di usare i telefonini in classe, di portare il cappello in testa durante le lezioni o di masticare il chewingum). La condivisione di un “codice di condotta” consentirebbe alle figure didattiche ed educative di fornire risposte univoche di fronte alle difficoltà che di volta in volta possono insorgere e ai ragazzi una maggior chiarezza circa i comportamenti leciti e quelli “illeciti”. Tendenzialmente, docenti ed educatori convergono nella necessità di considerare per il progetto le medesime regole comportamentali che vigono in ambito scolastico.

Principali difficoltà incontrate nella relazione con i ragazzi

Le svariate difficoltà incontrate da docenti ed educatori sono state prevalentemente -ma non esclusivamente- osservate nella prima metà dell'anno scolastico (non esclusivamente, in quanto con l'avvicinarsi dell'esame sono insorte tensioni e fatiche, sia a livello di gruppo che di singoli individui).

La genesi di tali difficoltà è da ricercarsi in primo luogo nelle vicende che hanno sino ad ora caratterizzato il vissuto dei ragazzi, sia nella sfera delle relazioni individuali (rapporto con i genitori, con gli amici e i compagni), sia in relazione al travagliato rapporto con il contesto scolastico (storie di rifiuto, abbandono, insuccessi ripetuti). Quotidianamente, insegnanti ed educatori si sono scontrati con i retaggi di questo vissuto, cercando di identificare quale fosse l'approccio e la modalità relazionale che consentisse di superare le resistenze di ciascuno.

Volendo far sintesi delle difficoltà segnalate da docenti ed educatori nella scheda di valutazione, è possibile identificare due categorie di problematiche, la prima afferente alla *sfera didattica e dell'apprendimento*, (nel quale trovano spazio le difficoltà che sono state segnalate in prevalenza dai docenti), la seconda alle *dinamiche relazionali e comportamentali* che hanno caratterizzato la vita all'interno della classe.

Al primo gruppo si annoverano le difficoltà connesse a:

- livelli di preparazione troppo eterogenei;
- tempi di attenzione decisamente al di sotto della media e scarsa strutturazione del metodo di studio;
- difficoltà di concentrazione e di memorizzazione;
- difficoltà di comprensione oggettiva da parte di alcuni;
- continue interruzioni dovute a ritardi, incomprensioni, richiami;
- frequenti dimenticanze di materiale (quaderni, penne, strumenti di calcolo spesso dimenticati a casa o smarriti);

Al secondo gruppo fanno invece parte le difficoltà relazionali e comportamentali, prevalentemente segnalare dagli educatori:

- necessità di molti ragazzi di poter disporre di una relazione uno a uno con l'insegnante o con l'educatore per rendersi disponibili alla collaborazione (e conseguente difficoltà, da parte di docenti ed educatori, nel trovare il tempo necessario da dedicare a ciascuno);
- sfiducia nelle proprie capacità e scarsa motivazione, spesso connessa alla paura di fallire;
- mancanza di motivazione e frequenti assenze da parte di alcuni;
- frequenti cambi di umore, difficoltà di gestione dell'aggressività, fisica e verbale, e continua ricerca del conflitto (alcuni insegnanti segnalano come sia stato talvolta difficile intervenire nei casi di litigi, violenze e sopraffazioni, scoppiate nei confronti di compagni di classe o insegnanti);
- fatica nel costruire un rapporto di fiducia e grande resistenza nel seguire regole comuni, spesso costruite insieme;
- difficoltà di aggancio delle famiglie, inizialmente arrabbiate e deluse per i percorsi fallimentari dei propri figli e con un atteggiamento difensivo/rivendicativo nei confronti della scuola (all'atto pratico, quando la famiglia ha "fatto squadra" con gli educatori si sono ottenuti risultati evidenti; quando tale collaborazione è venuta meno, il lavoro educativo non sempre ha portato a successi);

Molti insegnanti sottolineano come gran parte delle situazioni critiche appena illustrate, ed in particolare quelle afferenti alla sfera relazionale, psicologica e comportamentale, siano state affrontate ed in gran parte dei casi risolte grazie all'intervento degli educatori, che con pazienza hanno saputo guadagnarsi la fiducia dei ragazzi, instaurando con loro una relazione profonda, basata sull'ascolto e sul dialogo. La presenza degli educatori si è rivelata in tal senso indispensabile nella gestione dell'aula.

Le relazioni instauratesi con le famiglie degli studenti

Le relazioni con le famiglie degli studenti sono state mantenute dagli educatori, ed in particolare dalle coordinatrici di Polo, mentre i contatti dei genitori con gli insegnanti -laddove avvenuti- sono stati per lo più formali e poco approfonditi (ad esempio ad inizio progetto o in occasione della consegna delle valutazioni quadrimestrali).

Risulta difficile elaborare una sintesi valutativa circa l'efficacia delle relazioni instauratesi con i nuclei familiari, in quanto queste sono state caratterizzate da forte eterogeneità: in alcune realtà, come Brescia e Gallarate, le relazioni sono state giudicate dagli stessi educatori come limitate e poco efficaci. Questo per via di *motivi culturali e linguistici* (a Brescia, ad esempio, solo due de 14 ragazzi era italiano), per un sostanziale *disinteressamento da parte delle famiglie* rispetto all'ambito scolastico o per *incapacità ad intervenire sul piano pedagogico-educativo* nella relazione con i propri figli. Gli educatori segnalano come se da un lato abbiano avvertito la sensazione di un forte bisogno di supporto (presente ma inespresso) da parte delle famiglie, dall'altro risulta costante la difficoltà a fidarsi dell'istituzione scolastica, per paura dei servizi sociali, di essere giudicati o di entrare in conflitto con il proprio figlio.

In altre realtà (tra queste quelle di Milano sud-est e Milano nord-est) dopo grandi fatiche nei mesi iniziali, i genitori hanno risposto positivamente al lavoro messo in atto dall'equipe educativa tanto che nel corso dell'anno è stato possibile osservare un *significativo cambiamento nel rapporto scuola-famiglia*, con un incremento delle fiducia nei confronti dei docenti e delle figure educative (ne sono indicatori il fatto che i genitori abbiano iniziato a contattare autonomamente la scuola per segnalare l'assenza del figlio, a partecipare ai momenti formalizzati del calendario scolastico, abbiano inviato mail di ringraziamento al termine del progetto e, in un paio di casi, abbiano accettato di prendere parte ad un percorso psicoterapico fornito dal progetto, grazie alla disponibilità di una psicologa).

Facendo tesoro dell'esperienza maturata quest'anno, molti coordinatori reputerebbero necessario -in occasione di un'eventuale replica del progetto- un maggiore investimento nell'elaborazione di più efficaci strategie di coinvolgimento delle famiglie, che prevedano ad esempio la strutturazione di un percorso formativo loro dedicato, la possibilità di contare su consulenze genitoriali e supporti psicologici e la presenza di un mediatore linguistico-culturale che possa supportare i problemi comunicativi con le famiglie straniere (in alcuni casi è stato necessario l'intervento di un fratello o di una sorella con funzioni di interpretariato).

Cambiamenti più significativi osservati nei ragazzi sul piano didattico ed educativo

I cambiamenti più significativi osservati nei ragazzi e nel loro rapporto con l'istituzione scolastica, a valle dell'esperienza vissuta, risultano nei fatti complementari alle difficoltà poc'anzi richiamate.

Sul piano più propriamente didattico, i cambiamenti più significativi sono stati osservati nella sfera motivazionale, nell'approccio allo studio e nella capacità di raggiungere risultati scolastici apprezzabili.

Nonostante permangano notevoli lacune nelle competenze di base, determinate dalla mancanza di adeguati supporti -anche di alfabetizzazione- negli anni precedenti, nel corso dell'anno si è assistito ad un notevole recupero didattico delle nozioni elementari e al finale raggiungimento degli obiettivi minimi richiesti per affrontare l'esame di licenza media con sufficiente preparazione. Ne è la riprova il fatto che gran parte dei beneficiari che hanno iniziato il percorso, lo abbia portato a termine con successo (si veda a tal fine il paragrafo successivo).

Questi risultati sono stati possibili grazie all'acquisizione -nel corso dell'anno sperimentale- di un nuovo metodo di studio e grazie alle attenzioni costanti e individualizzate di insegnanti ed educatori. La scoperta, da parte dei ragazzi, di riuscire a raggiungere risultati didattici positivi e la consapevolezza del loro progressivo processo di apprendimento ha consentito un avvicinamento delle gran parte dei ragazzi all'istituzione scolastica, in precedenza considerata ostile.

Cambiamenti significativi hanno riguardato la sfera motivazionale e, più in generale, il complessivo approccio allo studio. In tal senso, insegnanti ed educatori sottolineano come i ragazzi abbiano

acquisito una maggiore consapevolezza delle proprie capacità (maggiore capacità di concentrarsi, crescita della sicurezza e dell'autostima, motivazione allo studio, capacità di appassionarsi ad alcune materie e di rielaborare quanto vissuto, capacità di dibattere per risolvere un problema, capacità di rispettare gli orari) e dei propri limiti (consapevolezza delle conseguenze dei propri comportamenti, capacità di chiedere aiuto quando non si è in grado di portare a termine un compito loro assegnato, ecc.).

Ricadute positive sono state osservate sia nella frequenza scolastica, divenuta più costante nel corso dell'anno (è bene tenere in considerazione che molti ragazzi, negli scorsi anni, non frequentavano o avevano addirittura abbandonato il percorso scolastico), sia nella "tenuta" nelle ore di lezione, intesa come maggiore partecipazione e coinvolgimento alle attività didattiche e laboratoriale, da parte di studenti che in passato frequentavano le lezioni in modo passivo e discontinuo.

Sul piano educativo e relazionale, i cambiamenti più evidenti sono stati osservati nella relazione con gli adulti e nel maturato senso di fiducia che i ragazzi hanno imparato ad assumere nei confronti delle figure educative. Alcuni educatori mettono in luce questo cambiamento evidenziando come all'inizio del progetto insegnanti ed educatori fossero considerati "nemici", adulti da sfidare e in qualche modo sottomettere, mentre al termine dell'anno scolastico, le figure adulte sono divenute -non per tutti, ma per una buona maggioranza- dei punti di riferimento a cui rivolgersi in caso di problemi e dubbi. Anche i ragazzi inizialmente più riservati e chiusi, hanno infine instaurato relazioni positive con gli educatori, arrivando a condividere il peso delle difficoltà quotidiane connesse non solo alla scuola, ma anche -e soprattutto- alla situazione familiare o alle dinamiche amicali. Questo cambiamento è stato accompagnato da una capacità maggiore di controllare la propria aggressività, cercando altre modalità (verbali, relazionali) per esprimere il proprio malessere.

L'incremento della fiducia nelle figure educative è inoltre andata di pari passo con l'acquisizione di una maggiore fiducia in sé stessi e nelle proprie capacità di rappresentarsi un futuro. Ragazzi privi di qualsiasi speranza in un possibile percorso presso le scuole superiori, sono riusciti a mettersi in gioco e ad iscriversi a percorsi professionali (ed in rari casi anche tecnici) con maggiore fiducia nelle proprie possibilità. L'entusiasmo che hanno suscitato le attività laboratoriali e la decisione, maturata da alcuni, di coltivare nuovi interessi nel tempo libero, proprio a partire da quanto sperimentato a scuola (alcuni ragazzi hanno acquistato una chitarra, una ragazza si è iscritta ad un corso di batteria e sta seguendo lezioni di musica, altri si sono iscritti ad una palestra e hanno iniziato a praticare pugilato, ecc.) rappresentano piccoli investimenti personali, a dimostrazione di una ritrovata fiducia nelle proprie capacità e nel proprio futuro.

Gli esiti del percorso: obiettivi didattici ed educativi raggiunti

Richiamando quanto indicato nel documento progettuale originario, l'intervento svolto si poneva una pluralità di obiettivi, tra i quali:

- supportare i ragazzi nel conseguimento del diploma di licenza media;
- accompagnare i ragazzi a rischio di dispersione scolastica o devianza sociale nell'acquisizione delle competenze chiave necessarie per affrontare in autonomia il proprio percorso sociale, educativo e professionale;
- motivare o ri-motivare i ragazzi a rischio di dispersione scolastica o che hanno abbandonato gli studi;
- promuovere la crescita umana degli studenti e la loro integrazione sociale;
- rafforzare il ruolo educativo dei genitori e delle agenzie educative del territorio

L'analisi valutativa realizzata a conclusione dell'anno scolastico ha inteso da un lato raccogliere elementi quantitativi utili a misurare il raggiungimento di alcuni degli obiettivi espressi, dall'altro coinvolgere i principali attori impegnati nella realizzazione progettuale (studenti, docenti, educatori, coordinatrici e referenti scolastici) in una riflessione strutturata attorno agli esiti del progetto.

Sebbene la mancata individuazione di indicatori di risultato in sede di ideazione progettuale limiti di fatto la realizzazione di una vera e propria analisi di conformità⁸, dall'osservazione dei dati raccolti a conclusione dell'anno scolastico è possibile osservare come l'obiettivo dell'ottenimento della licenza media sia stato raggiunto da 70 dei 77 studenti che hanno aderito all'anno scolastico sperimentale. Se si considera che per due ragazzi, iscritti al secondo anno, l'obiettivo individualizzato era quello dell'ammissione in terza e che tale obiettivo è stato raggiunto, è possibile affermare come *oltre il 93% dei beneficiari (72 su 77) abbia effettivamente concluso positivamente l'anno scolastico sperimentale*.

Le *motivazioni degli abbandoni* in corso d'anno (che, lo si ricorda, sono state complessivamente 5, avvenute per lo più nei primi mesi di scuola) sono da ricondursi a cause differenti, tra le quali una rinuncia durante il primo giorno di scuola, nonostante ripetuti tentativi di aggancio (Polo di Brescia), due alunni nomadi (uno dei quali ha abbandonato nel mese di marzo il Polo di Gallarate, l'altra, frequentante il Polo di Quarto Oggiaro, ha abbandonato proprio nei giorni di esame) sui quali hanno influito le volontà della famiglia di origine, un abbandono precoce a Gallarate a causa di lacune molto gravi e scarsa collaborazione dei genitori ed, infine, un abbandono causato dal ritorno nel Paese di origine per problemi di salute della madre dell'alunno (Polo di Brescia);

Altri indicatori in grado di evidenziare i risultati del progetto si ottengono raffrontando alcuni dati (tra cui quelli relativi al numero di sospensioni, ai giorni di assenza accumulati durante l'anno e ai voti conseguiti nelle principali materie curriculari) espressi dai ragazzi nel corso dell'anno sperimentale (a.s. 2012/13) e quelli dell'anno scolastico precedente (a.s. 2011/12).

Pur disponendo di valori parziali (non tutti i Poli sono stati in grado di mettere a disposizione i dati relativi al precedente anno scolastico, in particolare per quanto riguarda le assenze) è evidente come per tutti e tre gli indicatori considerati si sia registrato un netto miglioramento, nel corso del progetto: 47 le *sospensioni* accumulate dal totale dei beneficiari nel corso dell'a.s. 2011/12 a fronte di 8 nell'a.s. 2012/13, per quanto concerne le *assenze*, la maggior parte dei ragazzi ha registrato meno di 20 giorni all'anno di lontananza da scuola (dato assai positivo in relazione al passato) infine, per quanto riguarda i *voti conseguiti a fine anno*, il miglioramento si è rivelato evidente, con giudizi medi -calcolati sul totale degli alunni- che superano la sufficienza in tutte le materie curriculari (6,35 in lettere, a fronte di una media di 5,47 nell'a.s. 2011/12; 6,37 in matematica, a fronte di 5,15 l'anno precedente; 6,44 in scienze contro 5,18; 6,79 in storia contro 5,52; 7,06 in geografia contro 5,52 e 6,81 in lingua straniera, contro 5,4 rilevato il precedente anno scolastico).

Infine, altro indicatore che mette in luce il buon esito dell'intervento fa riferimento alle intenzioni di proseguire gli studi, manifestate dalla quasi totalità degli alunni che hanno concluso positivamente l'anno scolastico. Se si eccettuano i ragazzi (5 in tutto) che si sono ritirati e i 2 studenti che nonostante abbiano superato l'esame conservano ancora qualche dubbio circa il proprio futuro, i restanti 70 ragazzi (pari al 90% del totale) è intenzionata ad iscriversi presso la scuola professionale. Per quattro persone la scelta è addirittura caduta su un istituto tecnico.

Le considerazioni espresse da docenti ed educatori nelle schede di valutazione, in merito al raggiungimento degli obiettivi didattici ed educativi, in parte riprendono e sostanziano quanto già espresso nel precedente paragrafo in relazione ai cambiamenti -comportamentali, motivazionali, relazionali- osservati nei ragazzi durante il percorso svolto. Volendo far sintesi delle evidenze emerse, i principali obiettivi raggiunti possono essere così delineati:

Sul piano didattico:

⁸ Non essendo stati identificati -in sede di ideazione progettuale- dei valori attesi specifici (ovvero degli indicatori di risultato) il raggiungimento dei quali consente di attestare il buon esito del progetto, la valutazione delle attività svolte è stata fondata prevalentemente su un approccio di tipo qualitativo che ha coinvolto studenti, docenti, educatori e referenti scolastici in una riflessione valutativa circa le attività svolte. Nonostante questo, l'identificazione di alcuni parametri connessi all'esito conseguito a fine anno (conseguimento licenza media, voti conseguiti, raffronto con votazioni degli anni precedenti, prosecuzione degli studi, n° abbandoni, ecc.) ha comunque permesso una valutazione del raggiungimento degli obiettivi progettuali.

- *conoscenza di concetti essenziali delle diverse materie curriculari*: ad esempio, acquisizione della terminologia minima richiesta nelle diverse materie e delle informazioni essenziali riuscendo ad elaborare deduzioni e ad esporre semplici collegamenti; applicazione di semplici processi di calcolo e di risoluzione di problemi elementari; analisi di dati e loro interpretazione con l'ausilio di semplici rappresentazioni grafiche; elaborazione di testi personali; capacità di esporre conoscenze storiche operando alcuni collegamenti; funzioni grammaticali della lingua straniera studiata;
- *maggiore autonomia e motivazione nello studio* e (solo per alcuni) elaborazione di un personale metodo di apprendimento; sebbene la maggior parte dei ragazzi non sembra aver raggiunto l'obiettivo dello studio autonomo a casa, la dimensione dello studio di gruppo -supervisionata da un docente-appare ampiamente collaudata;
- *riconoscimento dell'importanza della scuola e dell'istruzione*, dimostrando -specie in prossimità dell'esame- di attribuire valore al proprio successo scolastico; a questo aspetto si aggiunge la maturazione di un sentimento più compiacente nei confronti dell'istituzione scolastica, a fronte di un atteggiamento iniziale oppositivo, di sfida e aggressività;
- *maggiore consapevolezza delle proprie capacità* e dei propri limiti;
- *maggiore tenuta durante le ore di lezione*, migliore partecipazione e coinvolgimento nelle attività didattiche e laboratoriali;

A questi risultati vanno inoltre aggiunti quelli appena citati relativi alla diminuzione delle assenze, al miglioramento dei voti acquisiti nelle diverse materie, all'acquisizione -per i più- della licenza media e l'intenzione espressa di proseguire gli studi presso scuole professionali o istituti tecnici.

Sul piano educativo:

- *incremento del livello di autostima*: i ragazzi hanno maturato la consapevolezza di essere in grado di fare qualcosa (fosse anche cucinare, suonare la chitarra, utilizzare il computer o mettere per iscritto un pensiero) e hanno avuto la sensazione di essere importanti per delle persone adulte (la volontà espressa a fine anno di mantenere vivo il legame instauratosi con insegnanti ed educatori ne è dimostrazione). In alcuni casi, i ragazzi hanno sperimentato la possibilità di essere curati e accolti con tutte le loro problematiche e nonostante i conflitti avvenuti nel corso dell'anno. Questo ha rafforzato in loro l'idea che dispongono di doti personali da coltivare e spendere in futuro;
- *Miglioramento nell'elaborazione della propria emotività e di gestione di rabbia e aggressività*; i ragazzi hanno maturato sempre di più la capacità di riconoscere come stanno e di comunicarlo, prendendo consapevolezza delle diverse sfaccettature dei loro sentimenti (all'inizio tutto veniva considerato "noioso"; nel corso dell'anno hanno imparato a penetrare questa noia e a riconoscere i propri stati d'animo: rabbia, rassegnazione, voglia di scappare e piangere, ma anche espressioni di gioia ed entusiasmo). Parimenti, la gran parte dei ragazzi ha imparato a gestire, contenendola ed incanalandola in altre situazioni, i propri stati di rabbia e aggressività;
- *Scoperta di nuovi interessi* (anche grazie alla frequentazione dei laboratori pratici espressivi) e di risorse di cui non erano consapevoli. Il fatto, come evidenziato nel paragrafo precedente, che alcuni ragazzi si siano iscritti a corsi sportivi e musicali ne è riprova;
- *Miglioramento della capacità di rapportarsi con i pari e costituzione di un vero e proprio gruppo classe*; a fronte di atteggiamenti iniziali improntati alla sfida e alla sopraffazione, nel corso dell'anno scolastico gran parte dei ragazzi ha riconosciuto il valore del dialogo e dell'ascolto come strumento per superare i conflitti. Questo ha portato alla nascita di forti legami tra i compagni e alla scoperta del valore del gruppo. Anche l'aggressività, che nei primi mesi rappresentava una dinamica diffusa e costante, è divenuta col tempo più blanda e "di superficie", volta a reiterare l'immagine che i ragazzi intendono mostrare di sé, ma assai più sfumata rispetto al passato. In tal senso si osserva una maggiore introiezione delle regole del gruppo.
- *Miglioramento della capacità di rapportarsi con gli adulti di riferimento* e maggiore capacità di adattarsi alle regole dei diversi contesti;

- (in alcuni casi) più marcato senso civico e diminuzione degli atteggiamenti pregiudiziali/ostili nei confronti di altri gruppi etnici.

Come osservato in precedenza, la differente storia personale, scolastica e familiare di ciascuno ha portato in sede di programmazione alla definizione di obiettivi differenti per ogni ragazzo e tali obiettivi sono stati da taluni pienamente conseguiti, mentre altri ne hanno raggiunti solo una parte. Senza voler prescindere dalla individualità del singolo caso, è però possibile affermare come nel complesso si sia osservato un maggiore avvicinamento degli obiettivi educativi e relazionali rispetto a quelli didattici. Nonostante questo, la quasi totalità degli studenti ha raggiunto risultati minimi previsti dalla programmazione ed ha completato con successo l'anno scolastico, dimostrando la volontà di proseguire il corso di studi.

Proposte di miglioramento delle attività progettuali

In questo paragrafo conclusivo si cercherà di far sintesi -aggregandole per categorie e presentandole per punti- delle molteplici osservazioni ipotizzate da coordinatrici, insegnanti, educatori e referenti scolastici, nelle schede di autovalutazione finali. Tra queste figurano le seguenti:

- Migliorare le procedure impiegate nella selezione dei beneficiari

Si è detto più volte come l'eterogeneità del gruppo classe e la compresenza di diversi elementi particolarmente problematici abbiano talvolta inibito la possibilità di condurre con successo le attività didattiche ed educative. Su questo versante si segnala l'opportunità di rivedere i criteri di selezione dei beneficiari in un'ottica più selettiva, accettando ragazzi con problemi, anche gravi, di relazione con la scuola, ma che presentino sufficiente consapevolezza circa l'opportunità loro rivolta e pronti a ricevere stimoli nuovi nel contesto di un diverso modello scolastico (alcuni dei casi introdotti quest'anno erano invece prossimi all'area della riabilitazione e non disponevano di strumenti adeguati per cogliere questa opportunità). Anche il criterio anagrafico e del percorso scolastico precedentemente svolto dovrebbe essere seguito in modo più rigoroso, evitando di accettare ragazzi frequentanti classi diverse da quelle cui il progetto si rivolge (l'obiettivo di alcuni studenti era l'ammissione alla classe terza e non l'esame di stato; ciò ha reso alquanto complessa la preparazione delle lezioni, disponendo di un solo insegnante per materia). In generale, quanto più il gruppo risulta omogeneo per condizioni di partenza, quanto i benefici dell'intervento educativo risultano massimizzati. La supervisione di una figura educativa all'atto della selezione dei beneficiari presso la scuola di invio, potrebbe in tal senso risultare efficace, così come prevedere un colloquio dell'intera equipe con i candidati ed i loro genitori.

- Ipotizzare una suddivisione della classe in sotto-gruppi

E' questa una esigenza espressa in prevalenza dai docenti, che indicano come prioritario ed imprescindibile la suddivisione del gruppo classe in diversi sotto-gruppi (per fasce di livello di apprendimento, per età o per compatibilità relazionale e comportamentale) in modo da minimizzare gli elementi di disturbo ed instaurare relazioni più dirette ed personalizzate. La compresenza di figure educative risulta imprescindibile a tale scopo.

- Maggiore investimento nella componente educativa

Come osservato in precedenza, è proprio negli aspetti educativi, comportamentali e relazionali che devono essere ricercati gli esiti di maggior rilievo conosciuti dalla sperimentazione. D'altro canto, i bisogni primari (relazionali, affettivi, educativi) e le lacune (didattiche, normative, cognitive) evidenziate dai ragazzi in sede di avvio, abbracciano uno spettro così ampio di elementi che solo un approccio educativo il più possibile personalizzato è in grado di fornire delle risposte efficaci. Sono in molti, tra insegnanti ed educatori, ad auspicare un maggiore investimento nella strutturazione di percorsi individualizzati in grado di prendere in carico i ragazzi che presentano maggiori difficoltà. In tal senso, alcuni suggeriscono che le attività laboratoriale possano essere condotte da esperti esterni, in modo da consentire agli educatori di concentrare le proprie attenzioni sull'aspetto relazionale e di supporto alle attività didattiche.

- *Migliorare la strutturazione del calendario didattico*

E' anche questo un aspetto di cui si è già detto in precedenza e che si intende richiamare in questa sede per ribadire la necessità -nel caso di futura replica delle attività progettuali- di pervenire ad una diversa e più armonica organizzazione del calendario didattico infra-settimanale, evitando la concentrazione delle attività didattiche e di insegnamento delle materie curriculari solo in alcuni giorni della settimana. Queste ultime, a detta di coloro che le hanno gestite, dovrebbero essere distribuite nei diversi giorni settimanali, privilegiando le prime ore della mattina e andrebbero integrate con le attività educative e laboratoriali.

- *Ipotizzare un'estensione delle attività nelle ore pomeridiane*

Strettamente connessa al il punto precedente la richiesta, ampiamente condivisa, di ipotizzare un'estensione delle attività nelle ore pomeridiane di alcuni giorni della settimana (nella misura di due o tre rientri), prevedendo interventi di natura extrascolastica, laboratoriale o di orientamento, anche in collaborazione con i CFP. Da un lato, questa sarebbe un'occasione per approfondire il rapporto tra educatori e ragazzi, che verrebbero in tal modo supportati nello studio e nello svolgimento dei compiti (anche in piccoli gruppi) rafforzando il lavoro didattico svolto in mattinata, dall'altra un modo per rispondere al bisogno di aggregazione e socializzazione che i ragazzi dimostrano, specie in quelle situazioni di scarsa presenza delle figure educative familiari. Anche l'organizzazione di attività estive (un pomeriggio a settimana dedicato ai compiti o la prosecuzione di qualche laboratorio, contribuirebbe a mantenere viva la relazione venutasi a determinare durante l'anno scolastico e renderebbe meno brusca la fine del progetto).

- *Maggiore attenzione agli spazi e agli ambienti didattici*

Sebbene i problemi nella messa a disposizione degli spazi didattici abbiano interessato solo alcune delle realtà coinvolte nella sperimentazione (in particolare Milano nord-est e Quarto Oggiaro), la possibilità di utilizzare ambienti attrezzati e strumentazioni didattiche e multimediali adeguate è un elemento indicato da molti come imprescindibile per la buona riuscita dell'azione didattica. Tra le necessità evidenziate, vi sono quelle di poter disporre sia di strumenti didattici basilari, come libri di testo, dizionari, carte geografiche, lavagne, fotocopiatrici (che, è bene ricordarlo, non sono stati resi disponibili sin dall'inizio in tutti i Poli) sia di laboratori attrezzati e lavagne multimediali, che consentano di catturare l'attenzione, coinvolgere e rendere attivamente partecipi i ragazzi. Altra necessità quella di personale ATA che condivida il progetto o quantomeno non ne ostacoli il prosieguo. Alcuni suggeriscono di ricercare gli spazi nei quali svolgere le attività all'interno di una delle scuole medie del Polo, per consentire un contatto (controllato) con la realtà scolastica anagraficamente affine e per arginare nei ragazzi la percezione di sé come elementi che vivono una realtà parallela, con diritti e doveri diversi da quelli dei loro coetanei. Ciò consentirebbe inoltre ai ragazzi di poter usufruire degli spazi e dei laboratori che costituiscono parte integrante del tradizionale percorso di studi (laboratori informatici, aula video, ecc.) accanto ai laboratori integrativi previsti dal progetto (cucina, giocoleria, falegnameria, musica, ecc.).

- *Individuare criteri più efficaci nella selezione delle scuole ospitanti*

Facendo seguito a quanto esposto nel punto precedente, alcuni segnalano l'opportunità di individuare criteri più efficaci nella selezione delle scuole che si candidano a divenire capofila all'interno dei singoli Poli. I criteri dovrebbero considerare elementi quali la disponibilità di spazi didattici appropriati e la necessità di utilizzo delle attrezzature e dei supporti educativi (si veda il punto precedente). Altri criteri dovrebbero riguardare la presenza e la disponibilità dei dirigenti didattici (che non in tutte le realtà si è rivelata adeguata), la conoscenza del progetto da parte degli insegnanti e la loro "vocazione" nel prendervi parte, in virtù di un reale interesse nei confronti della problematica della dispersione (anche in questo caso, alcune delle realtà coinvolte hanno presentato problemi in tal senso).

- *Migliorare il coordinamento e gli scambi nell'equipe di lavoro allargata*

Uno degli elementi dai quali potrebbe dipendere un miglioramento delle attività svolte è rappresentato dal coordinamento tra le figure didattiche ed educative che ne presiedono la realizzazione, in funzione di un loro più stretto raccordo. In questo quadro, molti -tra insegnanti ed educatori- auspicano la previsione di momenti di coordinamento da svolgersi sia prima dell'avvio delle attività scolastiche, al fine di condividere i programmi didattici e le proposte educative e determinare le regole da proporre agli studenti, sia in itinere nel corso dell'anno, per affrontare le problematiche che di volta in volta possono sorgere. Le equipe allargate, per essere efficaci, dovrebbero tenersi non meno di una volta ogni due settimane. Sempre nell'ottica di costruire una coesione maggiore all'interno dell'equipe di lavoro, potrebbe risultare efficace calendarizzare momenti di supervisione congiunta e prevedere occasioni formative dedicate sia ad educatori che ad insegnanti.

- *Maggiore attenzione al tema delle regole*

Uno degli aspetti sui quali insegnanti ed educatori dovrebbero convergere sin dall'inizio fa riferimento alla determinazione delle regole comportamentali da proporre ai ragazzi e con le quali affrontare in modo univoco le diverse situazioni che possono quotidianamente insorgere (come fumare durante l'intervallo, utilizzare i telefoni cellulari, portare il cappello in classe, masticare chewingum, ecc.). La condivisione iniziale di un codice di condotta e la sua presentazione alla classe, formulata congiuntamente da insegnanti ed educatori con l'intento di rafforzarne il valore, porterebbe ad una maggiore chiarezza circa la liceità di certi comportamenti. IN presenza di ragazzi "difficili", secondo i più, risulta ancora più rilevante il rispetto delle regole, pur con tutta l'elasticità ed il dialogo necessari.

- *Maggiore investimento nel supporto alla genitorialità*

Dall'analisi delle schede emerge con forza il tema del rapporto con le famiglie degli studenti e della necessità di strutturare forme di sostegno e accompagnamento loro rivolte (alcuni identificano proprio nella relazione con le famiglie l'anello debole dell'intera sperimentazione). Già si è detto delle difficoltà relazionali e linguistiche che spesso accompagnano il rapporto scuola-famiglia, con genitori assenti, che spesso non parlano italiano e che per ignoranza, pigrizia o incapacità, consegnano i propri figli alla reiterazioni di comportamenti inadeguati del tutto simili a quelli presentati nei precedenti anni di scuola. La previsione di un percorso parallelo di supporto alla genitorialità, la presenza di un mediatore culturale durante i colloqui e la previsione di un numero maggiore di momenti formalizzati di raccordo (colloqui genitori-insegnanti, riunioni di classe, ecc.) sono elementi che potrebbero positivamente inficiare in questa relazione.

- *Coinvolgimento dei servizi territoriali e dei CFP*

Da parte di alcuni viene segnalata l'esigenza di una maggiore interazione con i Servizi Sociali, soprattutto per i casi più problematici e border line. Su questo versante, l'attivazione di servizi di ADM o la partecipazione di alcuni ragazzi al Centro Diurno, garantirebbe un più efficace sostegno educativo e un più costante monitoraggio dei singoli casi, in particolare laddove è marcata l'assenza di supporti familiari. Un maggior coinvolgimento dei servizi territoriali potrebbe essere utile anche nella relazione con le famiglie, a seguito di una rilevazione dei bisogni, in funzione di un più marcato radicamento nel contesto di ciascun ragazzo. Parimenti, un'altra collaborazione che potrebbe essere utile attivare è quella con i CFP della zona, per attivare percorsi di orientamento e professionalizzazione da svolgersi in orari pomeridiani.

- *Ipotizzare un monitoraggio in itinere anche per il prossimo anno scolastico*

Quello di poter accompagnare i ragazzi anche per il primo trimestre della scuola superiore o, in alternativa, di strutturare momenti formali e periodici di incontro con i ragazzi, risultano essere auspici condivisi da gran parte di insegnanti ed educatori. Ciò consentirebbe di monitorare l'inserimento dei ragazzi nel successivo ordine di scuola (cercando di capire quanto il progetto abbia avuto successo nel riavvicinare gli studenti all'istituzione scolastica) e di mantenere una certa continuità nella relazione venutasi a costituire.

- *Estendere il progetto a due annualità?*

Su questo punto ci sentiamo di porre un interrogativo finale, in quanto sebbene sia un elemento ricorso più volte nelle schede di valutazione, le opinioni raccolte sembrano essere in taluni punti divergenti. Interrogati circa l'adeguatezza della tempistica del progetto -corrispondente ad un anno scolastico- alcuni dei partecipanti osservano come una sola annualità risulta insufficiente per far fronte a tutti i bisogni educativi e didattici che i ragazzi presentano (in tal senso, affermano, occorrerebbe un primo momento dedicato a creare relazioni significative e a lavorare sul versante educativo per fare emergere le varie dinamiche dei singoli e del gruppo, ed un secondo momento dedicato agli aspetti più propriamente didattici). Secondo altri, invece, questo tipo di intervento dovrebbe mantenere -per i ragazzi- carattere di straordinarietà ed episodicità, affinché possa rappresentare un reale supporto per consentire loro di "camminare con le proprie gambe".

- *Anticipare la realizzazione del progetto alle classi prime?*

Ipotizzando più radicali modifiche all'impianto progettuale, alcuni suggeriscono che ai fini educativi e di supporto allo studio, risulterebbe forse più proficuo proporre questo tipo di esperienza al primo o al secondo anno delle scuole secondarie di primo grado, quando i ragazzi sono più "aperti e malleabili". L'anticipo del progetto alle classi prime (non a seguito di plurime bocciature, dunque) potrebbe avere importanti ripercussioni in termini di prevenzione e non solo in un'ottica di riduzione del danno e riparazione. Anche questo aspetto viene proposto con un interrogativo finale, in quanto rilevato in diverse schede ma non oggetto di una condivisione piena da parte della comunità educativa.

Milano, Agosto 2013

