

**Contrastare la dispersione e promuovere l'inclusione:
la battaglia più importante per una scuola
che aiuti la rinascita del Paese**

La Scuola ha un problema solo. I ragazzi che perde.

(Don Milani)

**CONFERENZA
DELLA SCUOLA
IN PIEMONTE**

**Ottava edizione
2017**



Quaderno di documentazione



Ottava Conferenza della Scuola in Piemonte

Progettazione e cabina di regia:

Assessorato Istruzione, formazione e lavoro della Regione Piemonte; Assessorato Istruzione della Città di Torino, Ce.se.di (Centro Servizi Didattici della Città metropolitana di Torino), Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, Forum Regionale per l'Educazione e la Scuola, Gruppo Abele, Servizi educativi della Città Metropolitana di Torino.

Ludovico Albert, Barbara Azzarà, Emanuela Celeghin, Domenico Chiesa, Arturo Faggio, Michele Gagliardi, Gianni Giardiello, Federica Patti, Gianna Pentenero, Nicola Puttilli.

Quaderno di documentazione

a cura di Gianni Giardiello

con la collaborazione di Sheila Bombardi

Comitato di coordinamento e gestione delle iniziative:

Giovanni Borgarello (staff Ass. Formazione e lavoro Regione Piemonte) Sheila Bombardi (Amnt) Gianluigi Camera (Andis), Stefania Cazzoli (Fiep), Caterina Chirico (Cesedi, Città metropolitana Torino), Domenico Chiesa (Cidi), Patrizia Di Lorenzo (Anfis), Nuccia Ferraris (Cidi), Loredana Ferrero (Andis), Adriana Frijò (Aiig), Giovanna Garrone (Staff Ass. Istruzione Torino), Mauro (Giovani e scuola Gruppo Abele), Gianni Giardiello (coord. Forum), Grazia Liprandi (Insegnareducando), Nuccia Maldera (Mce), Maria Antonietta Nunnari (Gnni), Andreina Pich (SistemaMultiproposta), Maria Teresa Prat (Lend), Nicola Puttilli (Forum), Vincenzo Sorella (Proteo fare e sapere), Bianca Testone (Aimc), Nicoletta Viglione (Uciim), Maddalena Zan (Casa Insegnanti), Rizio Zucchi (Cis).

Organizzazione:

monica@asctorino.org; andrea@asctorino.org

Forum regionale per l'educazione e la scuola

Via Maria Ausiliatrice 45, 10152 Torino.it

forumscuola@tiscali.it

I report integrali dei focus e dei seminari tematici sono reperibili sul sito del Forum:
www.forumscuolapiemonte.it

Nel sito anche i link delle associazioni della scuola aderenti al Forum scuola Piemonte. Il Quaderno documenta il lavoro svolto nel periodo febbraio/ maggio 2017, nei Focus territoriali e nei Seminari tematici

Il Quaderno di documentazione è stato stampato grazie al contributo della Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo

*Realizzazione grafica,
impaginazione e stampa:*

a cura di IMPREMIX srl,
via Postumia 55 - 10146 Torino
info@impremix.it - Agosto 2017

SOMMARIO

Introduzione	5
--------------	---

<i>Apprendere è prendersi per mano</i>	6
<i>Una studentessa, una professoressa, una mamma si scrivono, ...ci scrivono.</i>	

Parte prima

<i>Le disuguaglianze nella scuola ci sono ancora</i>	8
DUE LIBRI DI "CLASSE" (Vincenzo Sorella)	8
I DATI DELLA DISPERSIONE (a cura di Sheila Bombardi)	10
Qualche notizia positiva dal Piemonte (Stefano Parola)	17
UNO SCAMBIO EPISTOLARE FRA UN MAESTRO E UN MINISTRO (Franco Lorenzoni, Valeria Fedeli)	19
LA LEZIONE DI BARBIANA (Mauro Piras)	20
IL DISAGIO GIOVANILE NELLA SCUOLA, ANTICAMERA DELLA DISPERSIONE	23
dichiarazioni di Benetto Vertecchi, Andrea Gavosto, Francesca Vella, Maurizio Gentile, Fiorella Farinelli	
NON STUDIO. NON LAVORO. NON GUARDO LA TV... (Ass.ne Giovani e Scuola del Gruppo Abele)	24

Parte seconda

<i>Vogliamo una scuola democratica</i>	26
ABBIAMO PERCORSO UN CAMMINO LUNGO E COMPLESSO (Carlo Ossola)	26
...ORA DOBBIAMO ACCETTARE LE SFIDE DI QUESTO TEMPO (Italo Fiorin)	27
LE PROPOSTE E LE INIZIATIVE PER UNA SCUOLA DEMOCRATICA	28
1. POTENZIARE LA PRIMA SCUOLA	29
0/6: Dove comincia il rischio dispersione - Seminario del Forum (a cura di Bianca Testone, Aimc, Nicoletta Viglione, Uciim e Loredana Ferrero, Andis)	29
Perché nessuno sia straniero: incominciamo dalla scuola dell'infanzia - I.C. Novi Ligure 2 (AL) (a cura di Bianca Testone, Aimc e Nicoletta Viglione, Uciim)	32
2. INNOVARE LA DIDATTICA	34
Per chi suona la prima campanella (Eraldo Affinati)	34
Chi è inadeguato? Gli allievi o la scuola? - IIS "Bodoni-Paravia" Torino (a cura di Domenico Chiesa e Magda Nuccia Ferraris, Cidi)	35
Cosa si può fare e cosa si fa per rendere la scuola di tutti e di ciascuno nella Scuola Superiore - Ist. Prof. Stat. "Colombatto" (a cura di Gianluigi Camera, Andis e Sheila Bombardi, Amnt, Pina Mafodda, 2017)	36
E quanto si fa e si può fare nella scuola d'obbligo (intervista di Domenico Chiesa a Roberto Beccaria dirigente scolastico I.C. Rodari, Valle Pellice)	37
Tanti indirizzi, molteplici esperienze didattiche per valorizzare ogni ragazzo - Liceo artistico Aldo Passoni, Torino, (a cura di Loredana Ferrero, Andis e Nicoletta Viglione, Uciim)	39
Due scuole private per genitori molto ricchi (Stefano Parola, Benedetto Vertecchi)	40
3. CURARE LE RELAZIONI E RINFORZARE LE RETI TERRITORIALI	41
Una rete di protezione per gli studenti dell'obbligo: "Provaci ancora Sam" (a cura di Giovanni Tamietti, Fondazione per la scuola della Compagnia di San Paolo)	41

Offrire relazioni di aiuto agli studenti in prima superiore - Liceo classico musicale Cavour (a cura di Bianca Testone, Aimc e Nicoletta Viglione, Uciim)	43
4. VALORIZZARE IL LAVORO DEGLI INSEGNANTI	45
Non è la concorrenza che va sollecitata, bensì la cooperazione - I.C. Druento (To) (a cura di Maria Teresa Prat, Lend e Domenico Chiesa, Cidi)	45
La Formazione in servizio per aiutare gli insegnanti ad affrontare il disagio giovanile (Fiorella Farinelli)	45
La formazione continua - I.C. Padre Gemelli, Torino (a cura di Loredana Ferrero, Andis e Adriana Frijio, Aiig)	46
A scuola senza Zaino - "Vademecum Docenti" - I.C. Vergante di Inverio (No) (a cura di Loredana Ferrero, Andis, e Adriana Frijio, Aiig)	47
Una buona organizzazione e gestione della unità scolastica può aiutare molto il lavoro degli insegnanti. Note e valutazioni dal focus I.C. Druento (to) cit.	47
5. COSTRUIRE UNA COMUNITÀ EDUCANTE	49
Insegnanti e genitori: la coeducazione - IIS Plana, Torino (a cura di Rizio Zucchi)	49
Dispersione scolastica e genitorialità nelle scuole dell'obbligo - I.C. Straneo Alessandria (a cura di Gianluigi Camera Amnt, e Domenico Chiesa, Cidi)	50
La relazione al centro della prevenzione - I.C. Carmagnola 3° (a cura di Rizio Zucchi, Cis, Augusta Moletto, PdG, Maddalena Zan, CasalInsegnanti)	50
A cosa servono i genitori nella scuola? (Rita Manzani Di Goro)	52
Dispersione scolastica e genitorialità negli Istituti Superiori - IIS Natta di Rivoli (To) (a cura di Margherita Boetti, Pedagogia dei Genitori)	52
6. ORIENTARE E RIORIENTARE	54
Chi orienta chi? come? Perché? (Vincenzo Sorella)	54
Dai dati del test Arianna, alle modalità, finalità e potenzialità dell'orientamento scolastico (Federica Patti)	
Le difficoltà di orientamento in uscita dalla terza media - Ist. "Colombatto" – Servizi Alberghieri e della Ristorazione, a cura di Gianluigi Camera, Andis e Sheila Bombardi, Amnt	57
Un percorso di orientamento positivo gestito dai genitori - IIS Natta di Rivoli (To) (a cura di Margherita Boetti)	58
Come superare fenomeni di disorientamento – Liceo Artistico Passoni, Torino (a cura di Loredana Ferrero, Andis e Nicoletta Viglione, Uciim)	59
7. SUPERARE LA DICOTOMIA FRA ISTRUZIONE TECNICA E FORMAZIONE PROFESSIONALE	60
Dove sta andando l'istruzione professionale? Le linee portanti del nuovo decreto applicativo	60
Le pratiche didattiche a sostegno dell'apprendimento e la riuscita formativa (seminario tematico del forum "L'istruzione professionale e l'istruzione e formazione professionale: percorsi formativi di possibile emancipazione culturale" Torino 30 marzo 2017. A cura di Domenico Chiesa)	61
8. VINCERE LA SFIDA DELL'INTEGRAZIONE DEI MIGRANTI	65
Viaggio nelle classi senza confini (Maria Veladiano)	65
Sono necessarie nuove politiche della formazione e nuovi strumenti di intervento (Alfonso Rubinacci)	65
Il ruolo decisivo dei Centri Provinciali per l'istruzione degli adulti, CPIA - Seminario tematico "Il CPIA oggi", giugno 2017 (a cura di Nuccia Maldera, Mce e Rocco Depaolo, docente Cpia)	66
Cosa può fare la scuola - I.C. Straneo, Alessandria (a cura di Gianluigi Camera e Domenico Chiesa)	68
Programma della giornata conclusiva	70

“La scuola ha un problema solo. I ragazzi che perde”.

Don Milani, Lettera ad una professoressa (1967)

Negli ultimi due anni la Conferenza ha affrontato il tema delle didattiche innovative e del rapporto tra educazione e istruzione. Ci siamo concentrati soprattutto su ciò che la scuola, e quella piemontese in particolare, riesce a realizzare di positivo e di importante. Nelle precedenti sette edizioni, abbiamo, soprattutto attraverso i focus territoriali e i seminari tematici, evidenziato problemi e prospettive, esperienze e proposte avanzate dagli insegnanti di ogni ordine e grado, ascoltando e registrando le idee, le aspettative, i problemi di moltissimi insegnanti, genitori, studenti, amministratori locali, dirigenti scolastici e operatori del territorio su molte questioni. Il lavoro portato avanti dalle scuole è stato costantemente al centro delle Conferenze regionali. In ciascuna delle otto edizioni abbiamo raccolto, e puntualmente documentato nel Quaderno messo a disposizione dei partecipanti alla Giornata conclusiva di settembre, nel periodo febbraio - maggio, le esperienze organizzative e didattiche di oltre 200 realtà scolastiche piemontesi.

Questo è certamente il valore specifico e l'originalità della nostra proposta di ricerca che non ha pretese di scientificità, ma consente alle scuole di raccontarsi, di mostrare modi ed esiti del proprio lavoro, di riflettere su qualità e problematicità delle molteplici collaborazioni, di fornire, in definitiva, un quadro realistico e attendibile dei processi di cambiamento e innovazione effettivamente in atto nelle nostre scuole.

La giornata conclusiva ha sempre rappresentato una occasione di incontro, confronto e di riflessione teorica con personalità della cultura, della ricerca pedagogica e delle istituzioni.

Il tema di questa ottava conferenza è quello del contrasto alla dispersione scolastica intesa non tanto (o non solo) come fenomeno statistico o sociologico, bensì come dice efficacemente Don Milani, *il problema culturale, politico, pedagogico della scuola*.

Le conferenze regionali sono sempre il frutto di una collaborazione stretta fra le Associazioni della scuola, le Istituzioni locali e gli Enti pubblici e privati più attivi sul terreno della educazione e della scuola nella nostra regione. Il tema di questa Conferenza ha richiesto più che mai questa intesa attiva fra soggetti diversi, frutto della condivisione della necessità di integrare sinergicamente obiettivi, strategie e risorse. Solo facendo sistema è possibile produrre un'efficace azione di contrasto nei confronti di un fenomeno che, per quanto descritto in fase calante, continua a produrre emarginazione sociale e a negare i diritti di cittadinanza a una parte cospicua della popolazione del nostro Paese.

Oltre ai tradizionali focus territoriali, i partner della Conferenza hanno deciso di realizzare, prima della Giornata conclusiva, tre momenti di riflessione collegiale su altrettanti nodi critici nel percorso di superamento dei meccanismi espliciti e soprattutto impliciti di selezione scolastica:

- *segmento 0-6, e la scuola dell'infanzia* in particolare, come occasione privilegiata di decondizionamento precoce;
- *istruzione professionale e la formazione professionale*, come percorsi formativi in cui si concentrano gli insuccessi scolastici e sede di possibile riscatto;
- *istruzione degli adulti e CIPIA*, come strumento privilegiato di alfabetizzazione e integrazione sociale, oggi particolarmente in difficoltà soprattutto per carenza di risorse, particolarmente sul piano del personale docente.

Di questi momentiseminari diano particolare conto in questo quaderno di documentazione insieme al tema dell'orientamento che ha costituito il filo rosso di continuità lungo i tre momenti, a partire proprio dalla scuola dell'infanzia.

La Conferenza regionale è diventata un bene comune della scuola piemontese e ci auguriamo che possa continuare ad essere promossa e sostenuta dalle scuole e dai territori della nostra Regione.

(a cura del Gruppo di Regia e Coordinamento della VIII edizione della Conferenza regionale della Scuola. Torino, febbraio 2017)

Apprendere è prendersi per mano

Una studentessa, una professoressa, una mamma si scrivono, ...ci scrivono.

Un addio alla scuola

Me ne sto andando. Come l'uccellino quando spicca il volo dal nido. Non me ne vado per scelta. Mi piace la scuola, la strada che attraverso per raggiungerla, mi piace avere un posto dove andare la mattina.

Mi piace l'edificio su cui ci sono scritte cose che ho sempre guardato senza mai provare a capirne il senso. Mi piacciono le scale, su cui sono passati migliaia di piedi, anche i miei, a volte con estrema lentezza, altre con decisione. Mi piacciono i corridoi, che amo percorrere quando sono vuoti e che hanno dei pavimenti che mi hanno sempre fatto pensare a delle crêpes. Mi piace l'auditorium su cui mi sono esibita.

Mi piace praticamente tutto, anche i bagni, un luogo di incontro per noi ragazze.

Ma in realtà la scuola mi piace per chi ospita all'interno. Non è come al liceo in cui le persone hanno già deciso che direzione prendere ma qui siamo tutti uguali. Tutti con diverse passioni. C'è chi da grande diventerà un pilota, chi un'ostetrica, chi un musicista e magari chi diventerà presidente. Ed è per questo che mi trovo bene, per la varietà.

Non aspiriamo ad essere la migliore scuola o ad essere i più conosciuti ma ad essere felici e a divertirci. Come possiamo studiare se non siamo in pace con noi stessi?

E tutto questo mi mancherà. Mi mancherà salutare quasi tutti al mattino, giocare in cortile e scherzare con la mia classe. Mi mancheranno i maschi in generale, perché vado in una scuola in cui i ragazzi scarseggiano. La scuola era come il mio piccolo mondo, in cui sono cresciuta. In prima camminavo incerta per i corridoi, perché mi sentivo piccola. Ora, invece, mi sento grande, fiduciosa anche se ci sono ancora momenti in cui vorrei scomparire.

La scuola media sarà un bellissimo ricordo. E sarà così perché ogni persona (dai ragazzi di prima a quelli delle terze, dalle bidelle agli insegnanti) l'hanno resa tale.

E domani sarà l'ultimo giorno di scuola. Non è possibile. Mi servirebbe ancora un manciata di giorni.

Ho ancora molto da dire, questioni aperte e sono in attesa di risposte.

Però, penso che se non ci fosse una fine tutto non acquisterebbe lo stesso significato. È il giorno finale, la chiave di tutto, in cui dobbiamo dirci ogni cosa. In cui possiamo piangere, salutarci ma non lasciarci tutto alle spalle.

Mi mancherai. Emma Porcu

Torino, 8 giugno 2017

(Emma Porcu è stata studentessa nella scuola secondaria di primo grado "Rosselli" di Torino)

Caro allievo mio,

sei arrivato col tuo zaino sulle spalle una mattina di tre anni fa. Eri piccolo e avevi un groppo in gola che il tuo atteggiamento mascherava con cura affinché nessuno se ne accorgesse, meno che mai mamma o papà. Ma il tuo sguardo ti tradiva, che tu avessi scelto il profilo indifferente o strafottente o sicuro o angosciato, comunque il carico di umanità che riempiva i tuoi occhi era un pugno allo stomaco per me che ti osservavo. Mi inchiodava alla parola RESPONSABILITÀ, mi faceva sentire con forza il peso del mio ruolo. Come ogni anno mi presi quel carico addosso e fui pronta ad accoglierti perché questo è il mio primo dovere, allievo mio.

La seconda cosa che feci fu imparare il tuo nome. Ricordarlo da subito non per stupirti con una memoria prodigiosa (che non posseggo) ma per sottolineare che tu sei tu e non un allievo qualunque. Hai un nome che devo ricordare e non confondere. È il mio modo per farti capire che sei importante in senso assoluto, non solo per me. Come accade a molti colleghi, ricordo i nomi di tutti i miei allievi passati, le loro storie e le personalità. Anche incontrandoli a distanza di anni tendo a chiamarli per nome. È un piccolo gesto che definisce il senso del mio lavoro. Incontrarci e condividere i giorni, in questi tre anni, ci è servito ad apprendere. È stato qualcosa di reciproco, uno scambio di saperi che ha trasceso le discipline che possiamo aver trattato in classe. È stato come prenderti per

mano, tu passo dopo passo hai trovato il ritmo del tuo cammino e hai lasciato la presa. Non sempre è andata liscia, a volte cercavi ancora la mia mano oppure saggiavi la mia disponibilità a porgertela per acquisire sicurezza, a volte mi strattonavi, insofferente quando la voglia di essere autonomo ti spingeva ad accelerare. Alla fine come è giusto hai voltato l'angolo e sei andato via verso la tua strada.

Caro allievo mio, chi sei tu? Potresti essere quello che disturbava e sembrava insopportabile, quello che dal suo angolino aveva troppo pudore per chiedere aiuto, quello attanagliato dalla paura, quello che credeva di non farcela, di non valere niente. La tua classe, come tutte, era un mosaico fatto di tessere diverse, piene di colori che con occhio attento non ho mai smesso di osservare.

Ora che il tempo è arrivato mi ritrovo sulla porta a guardarti mentre di spalle ti allontani. Sei cresciuto, il mio tempo è passato. E soffro, come te, per questo addio. È giusto che la tua vita percorra nuove strade, è giusto che io invece resti qui, per accogliere e accompagnare chi passerà da questa scuola negli anni a venire. Li osserverò mentre dissimulano l'emozione e ne imparerò i nomi, come ho fatto con te.

So che al di fuori di qui molti credono che la scuola ormai sia inutile, che la cultura che facciamo girare fra i banchi sia anacronistica. Viaggiamo sotto il fuoco incrociato delle critiche diffuse tu e io, con i nostri zaini sulle spalle ogni mattina. Noi siamo quelli che vanno a scuola e poco importa chi sia il prof e chi l'allievo, facciamo entrambi mestieri insignificanti, senza ricompensa, senza premio finale.

Mi dispiace che sia così, più per te che per me. Io ormai sono grande e mi sento pronta a difendere il mio lavoro smontando le critiche dei miei detrattori. Ma tu come puoi farlo? Come puoi crescere e credere nel valore della fatica che fai quotidianamente per apprendere se la società che hai intorno ti accusa di essere insensibile, inebetito dalle tecnologie, tendenzialmente grasso e fondamentalmente stupido?

Cambiare il mondo procede per piccoli passi, forse quegli stessi passi che ho avuto il privilegio di condividere con te in questi tre anni. Io non ti ho insegnato una via ma la curiosità di cercare. Questo spero che tu sia, un uomo curioso, che cerca di comprendere prima di giudicare, che ascolta con attenzione e ha le parole per spiegare le proprie idee.

Oggi, mentre ti lascio andare, sono orgogliosa di te sebbene non mi sia dato sapere se ti perderai o se ti salverai nell'uragano che è questa vita. Però sii certo che finché sarò viva cercherò di essere sempre un punto fermo per te. Mi troverai a scuola, se vorrai, come sempre.

Cerca di essere felice.

Con affetto, la tua prof. Maria Zindato

Torino 15 giugno 2017

(Maria Zindato è insegnante nella Scuola secondaria di primo grado "Rosselli" di Torino)

Un cerchio

Cari figli, cari professori, voglio raccontarvi il mio primo incontro, tre anni fa, con la vostra scuola, anzi con un gruppo di genitori della vostra classe. Immaginate di ricevere un pacco dono inaspettato. Vi mettono in mano questo pacchetto e siete sorpresi. Lo scartate, lo rigirate fra le mani, capite che è di buona fattura ed è bello. Ed è giusto per me!

Questo è un po' quello che è successo quella prima volta. Sono entrata senza sapere cosa aspettarmi. Ero arrivata trafelata, reduce da una giornata impegnativa e non avevo ancora fatto mente locale sul perché ci trovassimo tutti lì. Forse avevo in mente l'ultima assemblea di classe nella scuola precedente e mentre prendevo posto fra gli altri, mi predisponavo a quell'atteggiamento che si adatta in genere a queste occasioni: un minimo di attenzione, una postura né troppo rigida, né troppo floscia, con il pensiero al tempo che trascorre visto che la cena non si cucinerà da sola!

E invece: sorpresa. Comincia il giro del cerchio: una mamma legge ciò che si è presa la briga di scrivere a casa. Il brano racconta di lei, del suo passato, della sua vita con i suoi figli, diversa dalla mia. Esprime i suoi pensieri che non coincidono con i miei. Le differenze però non mi paiono importanti. Nessuno si aspetta che io dica la mia su quello che racconta, non devo darle consigli: possono solo ascoltarla.

Dopo pochi minuti dall'inizio sono già avvinta. Non c'è più orologio, né cena: sono dentro un tempo speciale.

(Da una lettera di una mamma della scuola secondaria di primo grado "Rosselli" di Torino, in "Crescere Insieme", la pedagogia dei genitori all' I.C. Ricasoli di Torino"

Le diseguaglianze nella scuola ci sono ancora

DUE LIBRI DI “CLASSE”

Lo scorso 14 gennaio, quasi allo spirare dei diciotto mesi previsti dalla legge 107/15, sono state approvate in prima lettura dal Consiglio dei Ministri otto delle nove deleghe previste dai commi 180 e 181.

La recente messa a punto del governo è l'occasione per discutere due importanti libri usciti nell'ultimo periodo che, da angolature differenti ma complementari, pongono con forza il tema disuguaglianza all'interno dei sistemi educativi. Il primo, *Questioni di classe* (di G. Maria Cavaletto, A. Luciano, M. Olagnero, R. Ricucci, Rosenberg & Sellier, 2015) articola otto «discorsi sulla scuola», otto capitoli in cui si analizza quanto il sistema dell'istruzione secondaria continui a riprodurre disuguaglianze originate dalla diversità del contesto familiare: il grande disegno della modernità scolastica consistente nel «sostituire i meccanismi ascrivibili della riproduzione sociale per far prevalere i meccanismi acquisitivi» (p. 187), in modo da garantire una reale eguaglianza delle opportunità educative base per la costruzione di un progetto di vita realmente autonomo segna un arretramento di significative proporzioni. Il secondo, di Marco Romito, *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche* (Guerini scientifica, 2016), si occupa di quanto tali disuguaglianze educative siano confermate, consolidate e accentuate da quella serie di attori istituzionali (docenti, esperti di orientamento, educatori) che all'interno delle scuole si occupano della transizione tra la scuola secondaria di primo grado e quella di secondo grado.

Entrambe le opere restituiscono al dibattito pubblico ciò che la recente produzione normativa sulla scuola ha ideologicamente sepolto: non si danno discorsi e prassi efficaci sul contenimento della dispersione scolastica, sul miglioramento complessivo dei processi di apprendimento, sulla democratizzazione delle opportunità educative in presenza di una accentuata e profondamente ineguale distribuzione dei redditi e del capitale socioculturale, le quali si saldano frequentemente ad un'azione didattica, ad una quotidianità scolastica che rinforza il legame tra appartenenze sociali e destini individuali.

Discutere di disuguaglianze, dunque, significa «ambire a renderle insopportabili» (Romito, p. 234), contribuire all'attivazione di pratiche, azioni volte al loro superamento. «La scuola – pur con differenze significative tra paesi più o meno lontani dall'ideale egualitario – è rimasta un'arena in cui le classi sociali competono per l'acquisizione di credenziali educative che sono tanto più pregiate, quanto sono scarse», si legge in *Questioni di classe* (p. 186). Entrambe le opere muovono da un paradigma conflittualista di sociologia dei processi educativi. Nel primo testo – che non s'impegna in una discussione teorica in tal senso – l'unico riferimento esplicito è il concetto di *habitus* elaborato da Pierre Bourdieu; nella ricerca di Romito il riferimento al francese diviene cifra interpretativa forte per comprendere i processi di selezione scolastica nella duplice accezione di produzione delle preferenze scolastiche e nella definizione dell'immagine che gli studenti hanno di loro stessi che poi si traduce nella scelta di un certo itinerario scolastico al termine della scuola media.

Le autrici di *Questioni di classe*, pur muovendo da interessi e prospettive di ricerca eterogenee, condividono «alcune idee di fondo sulla crisi e al tempo stesso sulla centralità dell'istituzione scolastica e sul bisogno di sostegno, attenzione, risorse, strumenti, ma anche di molta riflessione critica liberata dal fardello delle ideologie» (p. 7). Lucidi «sguardi sghembi», o come avrebbe forse detto Natalia Ginzburg «di sbieco», che si traducono in una puntuale ispezione della scuola secondaria di secondo grado, momento in cui cessa l'obbligo ed è possibile rilevare e misurare gli esiti differenziati della popolazione studentesca. All'interno del libro si discute di dispersione scolastica, orientamento, transizione dalla scuola al mercato del lavoro, esiti degli apprendimenti degli studenti stranieri, connessioni tra scuola e enti territoriali, crisi dell'istruzione tecnica. Per scelta non è di-

scussa la recente 'riforma' deliberata dal governo Renzi: gioca in questo senso una prudenza scientifica rispetto alla possibilità di misurarne l'impatto in assenza di rilevazioni empiriche ma anche la volontà di sottolineare che il problema della scuola italiana resta quello della dispersione scolastica.

Il tema delle vecchie e nuove disuguaglianze scolastiche è sviluppato da Cavalletto. Se ne ricavano alcuni elementi di estremo interesse. Frutto di una consistente base empirica desunta da lavori personali e ricerche altrui, l'autrice documenta l'effetto cumulativo di due fenomeni che incidono sul successo formativo degli studenti: 1) le risorse culturali trasmesse dalla famiglia che finanziano la *shadow education*, vale a dire le quel complesso di opportunità di educazione supplementare e integrativa (corsi di lingua, anni all'estero, ripetizioni) fortemente correlata al reddito, al livello culturale, agli ambienti sociali cui si ha accesso. Ad essa si aggiunge 2) l'attuale filiera dell'istruzione secondaria superiore graduata in una gerarchia reputazionale chiara a tutti gli attori coinvolti (docenti, famiglie, studenti). La somma di tali elementi produce effetti di segregazione nel senso che amplifica o – bene che vada – fotografa le disuguaglianze in entrata e le riproduce in uscita.

Sebbene, come ha mostrato Goldthorpe (in *Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment*, in «The British Journal of Sociology», 2010, 61-1, pp. 311-335.), non vi sia una relazione meccanica tra capitale culturale ed esito scolastico, le evidenze empiriche proposte accertano un legame strettissimo. L'autrice, poi, rileva opportunamente come il momento delle scelte cruciali sia spostato nel tempo: se fino agli anni '80 la decisione se proseguire o meno negli studi si collocava tra medie e superiori, oggi lo spartiacque passa tra scuola superiore e università. Altro elemento su cui vale la pena riflettere è la modificazione del comportamento delle famiglie di classe operaia durante la crisi economica. Se in tempi antecrisi il rendimento scolastico elevato costituiva una ragione sufficiente per un investimento sul percorso universitario, in anni più recenti si è assistito ad un calo delle immatricolazioni particolarmente accentuato nelle fasce sociali a reddito inferiore. Infine, un ultimo accenno a un elemento nuovo oramai rilevabile: le disuguaglianze si strutturano non soltanto sulla base della filiera scolastica scelta ma anche sulla zona di residenza in cui una scuola è ubicata. Si profila una nuova forma di distinzione: tra chi è dotato di un certo 'capitale spaziale' e chi no.

La presa di distanza da istituti ritenuti non desiderabili, perché frequentati da utenze non riconducibili alla propria classe sociale mette in atto forme di 'evitamento' che, ed è questo il punto, si saldano con l'attuale assetto normativo, il quale ha introdotto forti elementi di competitività del sistema scolastico. La logica della concorrenza unita all'autonomia scolastica produce effetti di segregazione verso quegli istituti scolastici collocati in specifici quartieri cittadini, magari ad alto tasso di emigrazione e/o disoccupazione. Infine la disuguaglianza di genere: il successo scolastico delle ragazze (frequenza media maggiore e risultati migliori) va di pari passo con un aumento della dispersione scolastica maschile. Peraltro senza che questo cambiamento sia visibile nel mercato del lavoro". (...)

(da Vincenzo Sorella - Associazione Proteo/fare e sapere, in "Classi. La disuguaglianza nella scuola" in doppiozero, rivista culturale, febbraio 2017)

I DATI DELLA DISPERSIONE

Come ampiamente suggerito dalla letteratura, la dispersione scolastica è un fenomeno complesso, multiforme, multi causa e sfuggente, tanto da registrare diverse denominazioni, definizioni e concettualizzazioni.

Nel tempo, il termine dispersione ha sostituito precedenti espressioni, quali *selezione scolastica*, e termini di portata parziale (ad es. *dropping out* e *evasione dall'obbligo* che attengono a solo un aspetto del fenomeno, la dispersione in senso più stretto), sino ad essere poi esso spesso sostituito con *insuccesso scolastico* e *formativo*, termine ritenuto più adeguato a ricomprendere l'insieme più ampio e articolato di situazioni critiche, oppure con le espressioni *fallimento educativo* o *fallimento formativo precoce* (associato a *povertà educativa*) che richiamano anche l'inefficacia dello stesso sistema scolastico. Le diverse denominazioni non sono solo formali, ma la scelta influisce sul tipo di politiche e di azioni di contrasto su cui le istituzioni si concentrano.

In tale varietà terminologica e di tassonomia, non sono uniformi - di conseguenza - neppure gli indicatori, né le modalità di rilevazione e di calcolo adottate in ambito statistico e amministrativo, né i livelli di lettura nazionale e internazionale¹.

Pur a fronte di una discreta disponibilità di dati quantitativi, il quadro delle informazioni non è sempre unanime e chiaro e può offrire solo alcuni dei molti elementi necessari per prevenire e a aggredire il fenomeno radicalmente (fermo restando che anche un quadro statistico ottimale non sarebbe comunque in grado di evidenziare le dinamiche e le combinazioni di cause).

Infatti, se uno dei momenti visibili e incontrovertibili della dispersione sta nell'abbandono formale e sostanziale del percorso scolastico, la "perdita" (l'uscita anticipata, l'interruzione definitiva di un singolo percorso o il distacco irreversibile da qualsiasi percorso di istruzione e di formazione), sono molte altre le possibili realtà generative e sintomatiche dei diversi livelli - più o meno profondi - di insuccesso: la non ammissione, le ripetenze e il ritardo scolastico, il cambiamento di percorso o di istituto, le gravi carenze formative, la frequenza irregolare, l'assenteismo, il disagio scolastico, il disinteresse e l'insoddisfazione per l'esperienza scolastica, arrivando a ricomprendere quelle situazioni - per una quota non marginale della popolazione scolastica - in cui l'esperienza formativa non raggiunge il suo potenziale di efficacia e di benessere e le situazioni di dissipazione di talento e competenze latenti. In sintesi, se è già impegnativo per le istituzioni locali e internazionali osservare sul piano statistico il fenomeno della dispersione quando è palese (interruzioni e ritiri), ancora più difficoltoso - se non impossibile - è l'aggregare informazioni significative sulla dispersione sommersa e meno visibile dall'esterno delle istituzioni scolastiche.

Le possibili cause dell'insuccesso sono numerose e eterogenee, sono spesso concomitanti, stratificate o reciprocamente moltiplicative di effetti; l'elencazione separata delle diverse possibili cause è dunque un atto di chiarificazione e di necessaria semplificazione della realtà, sapendo tuttavia che il problema dell'abbandono vero e proprio si pone, per la maggior parte dei casi, all'intersezione di più fatti, condizioni e cause e sarebbe perciò ingannevole non considerare tutto l'insieme del processo in cui più fattori interagiscono.

La "catalogazione" dei sintomi di insuccesso e l'identificazione degli ambiti in cui le cause prevalenti si generano non è solo un atto di studio analitico del fenomeno, è bensì un passaggio necessario e fondamentale per poter meglio riconoscere il problema e predisporre interventi mirati di contrasto e di prevenzione (a partire dalle azioni nei piani di miglioramento delle scuole).

Rispetto alle cause, una possibile distinzione, attiene, in linea di massima, agli ambiti in cui prevalentemente si generano o si manifestano i diversi fattori di rischio:

- la famiglia - condizione e patrimonio culturale, livello di istruzione genitori, risorse economiche, povertà, reti sociali, divisioni familiari, assenza genitoriale, difficoltà educative,
- la scuola - difficoltà di apprendimento, fattori ostili e disadattamento, relazione deteriorate tra pari e con i docenti, assenza di relazioni e isolamento, modi di insegnamento non efficaci, difficoltà e disfunzioni nell'organizzazione scolastica, impreparazione/inadeguatezza della scuola a ricevere disagio, ...
- l'ambiente sociale e l'extra-scuola - modelli sociali, marginalizzazione, influenza dei pari, contesti di dise-

¹ A livello UE nel 2003 erano stati fissati cinque indicatori-obiettivo, di cui tre attinenti al sistema scolastico 6-19 anni e tuttora utilizzati:

la percentuale 18-24enni con la sola licenza media e fuori dalla formazione

la percentuale 22enni con almeno un diploma di scuola secondaria superiore

la qualità degli apprendimenti degli studenti quindicenni (percentuale di quindicenni con scarse capacità di lettura

guaglianza, privazione di opportunità culturali e formative, povertà educativa, viscosità sociale, assenza di servizi, ...

Anche la sfera personale, con le possibili gradazioni di difficoltà di apprendimento (disabilità o sindromi e disturbi di diversa gravità, temporanee o permanenti), sarebbe da annoverare tra gli ambiti di rischio di dispersione, ma solo in quei casi in cui la scuola non riesce a rispondere adeguatamente alle esigenze educative individualizzate e personalizzate e a garantire un buon livello relativo di successo formativo.

In una passata ricerca commissionata dalla Città di Torino², erano emersi – nascosti sotto l’etichetta generale di dropout - diversi profili di allievi: i “cacciati” che la scuola cerca di allontanare da sé perché causano difficoltà alla struttura; i “disaffiliati”, che non provano alcun interesse alla scuola e non desiderano essere in contatto con essa (non hanno voglia, pensano che la scuola sia inutile anche sostenuti in ciò dalla famiglia), i “deboli” che non hanno gli strumenti culturali e di apprendimento per completare il percorso e, infine, i “drop out capaci” che hanno le capacità intellettive per affrontare la scuola, ma mancano di altre competenze trasversali.

Cosa i dati non possono dire

Come affermato, dalla oggettiva complessità del fenomeno deriva che i dati statistici disponibili, raccolti a livello di sistema (nazionale, regionale, di amministrazione scolastica) partendo da diversi indicatori e definizioni, non sono in grado di dare una rappresentazione univoca del problema, di delineare le (supposte) cause e, quindi, non consentono neppure associazioni tra le cause e le casistiche di insuccesso e dispersione.

Per quanto la rilevazione periodica di svariati indicatori quantitativi sia di fondamentale importanza per orientare le politiche scolastiche, è tuttavia notevolmente limitata la possibilità di fotografare il fenomeno nel suo insieme, in ampiezza, persistenza e in varietà di cause e di sintomi predittivi.

Ancora meno i dati sulla dispersione potrebbero dire sul livello di apprendimento di coloro che, pur non risultando formalmente fuori, si trovano in uno stato conclamato di insuccesso all’interno di una scuola.

La ragione di tale stato di cose risiede nel fatto che i dati statistici sono in grado di intercettare soltanto alcune delle possibili evidenze oggettive della sola dispersione in senso stretto, quando è già avvenuta e soltanto con cadenza annuale; vale a dire che è possibile registrare esclusivamente quei fatti specifici e formali caratterizzati dall’essere al contempo a) evidenti, b) inequivoci e c) identificabili per mezzo di un dato amministrativo, quali, ad es., l’iscrizione, il nulla osta, la ripetenza nello stesso percorso.

Inoltre, non essendo ancora possibile nelle statistiche seguire e tracciare i percorsi dei singoli individui (con un codice univoco alunno), nelle statistiche è insito tanto il rischio di conteggio multiplo dei movimenti e dei comportamenti persistenti di un medesimo allievo, quanto quello di una possibile “sparizione” statistica del singolo allievo dropout così come quello di perdita dei casi di passaggio, di complementarietà o di sostituzione tra percorsi a scuola e nella formazione professionale oppure di iscrizione a percorsi non statali paritari o privati.

A livello nazionale i dati disponibili sono rilevati e/o elaborati da soggetti con diverse competenze e scopi istituzionali, attingendo, in base alla finalità e all’ampiezza della rilevazione, a più fonti (quali Eurostat, Ocse, MIUR, EU Labour Force Survey, Euridyce, anagrafi regionali, SSN, ...) e senza che ci sia una sistematica – da molto tempo attesa – integrazione delle varie anagrafi amministrative³; inoltre, a livello di comparazione internazionale i dati risentono anche delle diverse impostazioni dei sistemi di scolarizzazione, del periodo di obbligo e dell’età di uscita e di assolvimento nonché dei lunghi tempi di lavorazione dei dati (solitamente disponibili 3-5 anni dopo). Per questi motivi, non è infrequente avere descrizioni eterogenee del fenomeno, anche riferite allo stesso periodo con valori che si discostano (con possibili sottostime).

I dati quantitativi – tra cui quelli di seguito proposti – possono dunque fornire un’utile e importante stima generale del fenomeno, nel tempo e nelle sue sfaccettature, ma non offrono un quadro esaustivo della realtà. Soltanto al livello delle singole istituzioni scolastiche e formative (che peraltro già alimentano l’Anagrafe regionale e nazionale) sarebbe possibile – in via teorica – svolgere un monitoraggio puntuale e continuativo su numerosità dei casi interni alla scuola, cause prevalenti, comportamenti e esiti per costruire una sistematica aggregazione di dati.

² Aria, per Città di Torino, 2008

³ Ad esempio, alle anagrafi spetterebbe il compito di fornire informazioni in tempo reale sugli individui, mentre la rilevazione sugli abbandoni precoci può essere svolta, a distanza di anni, anche in retrospettiva per la fascia di età 18-24, cioè al di fuori dei tempi di qualsiasi intervento di recupero.

Una sintesi dei dati

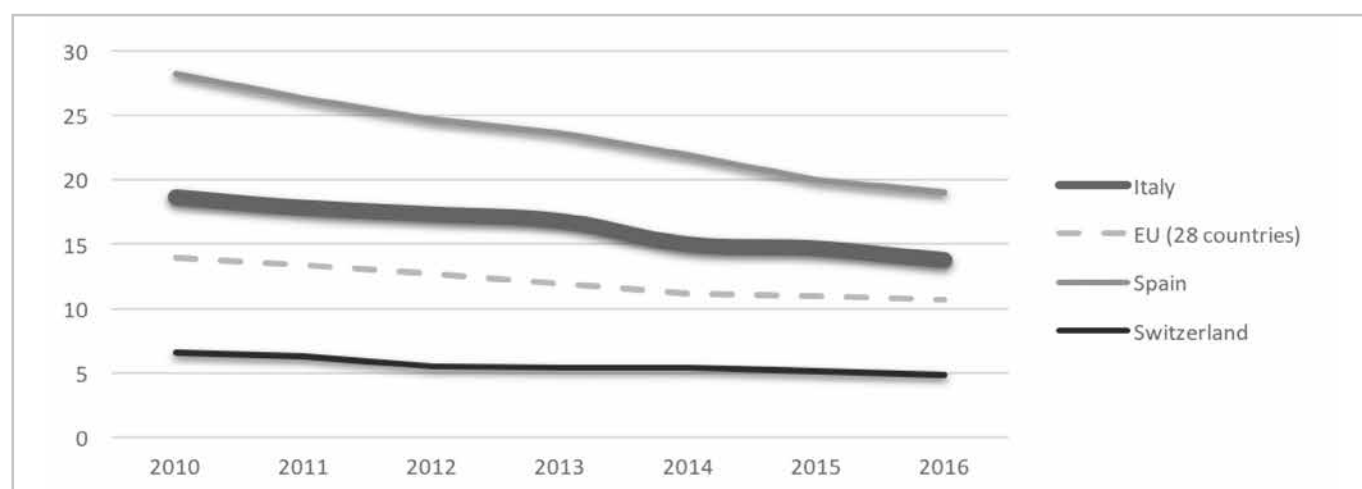
Per quanto sopra esposto, la seguente rassegna di dati⁴ non è esaustiva né uniforme; è possibile disegnare con approssimazione la dispersione già avvenuta, ipotizzare con cautela la dispersione in atto, mentre la parte più sfuggente e sommersa non è facilmente fotografabile.

I grafici che seguono intendono dare conto, proprio nella loro eterogeneità, della varietà delle fonti e delle diverse unità di misurazione e offrire – a corredo dei contenuti del Quaderno 2017 – una panoramica molto sintetica delle macro-tendenze della dispersione.

A partire dall'a.s. 2011/2012, il MIUR ha svolto un primo studio dell'abbandono scolastico utilizzando l'Anagrafe Nazionale degli Studenti e ha evidenziato una precedente sottostima del dato fino ad allora ottenuto dalle Rilevazioni Integrative⁵. Dalle dichiarazioni MIUR del giugno 2017, si registra in Italia la decrescita degli abbandoni di 6 punti percentuali dal 2006 ad oggi, cioè dal 20,8% medio nazionale all'attuale 14,7%, livello positivo, pur ancora distante dal target UE del 10-12% previsto per il 2020. Permangono forti le differenze tra le diverse regioni: il valore massimo è del 24% di abbandoni in Sicilia e in Sardegna e il minimo è l'8% in Veneto; si conferma la nota forbice di genere, con femmine al 12% e maschi oltre il 16%.

Dai più recenti dati Eurostat⁶, nel 2016 i giovani italiani tra 18 e 24 anni che non hanno conseguito un ulteriore titolo oltre l'esame conclusivo del 1° ciclo sono il 13,8% (e rappresentano i c.d. *early school leavers*⁷ che hanno abbandonato al termine dell'obbligo scolastico oppure in un certo indefinito momento nel corso del 2° ciclo). Dal 2010 al 2016 la riduzione ottenuta è stata pari al 5%. In valore assoluto, tale insieme di 18-24enni ammontava in Italia nel 2012 a circa 750mila giovani⁸, stimando mediamente 110mila studenti ogni anno in (presunto) abbandono. Gli altri due paesi membri UE presenti nel grafico (Graf.1) individuano le situazioni estreme in Europa: la Svizzera, con meno del 5% di abbandoni, e la Spagna con il 19%.

Graf. 1 - 18-24enni senza titolo secondario di II grado 2010-2016



Rispetto alla composizione degli abbandoni precoci, il rapporto Eurydice Italia stima che il 34% degli studenti nati all'estero non consegue diplomi di secondaria superiore o di formazione professionale, mentre tra gli studenti nativi tale percentuale scende al 14,8%, con un divario medio del 20% circa, superiore alla media europea pari a 11% (22,7% stranieri e 11% nativi).

La partecipazione riferita a una diversa fascia di età, come quota di giovani nella fascia 15-19 non presenti

⁴ Per opportuni approfondimenti è sotto riportata la sitografia essenziale; i riferimenti bibliografici e alle risorse online e i grafici sono consultabili in <http://www.forumscuolapiemonte.it/>

⁵ http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/9b568f0d-8823-40ff-9263-faab1ae4f5a3/Focus_dispersione_scolastica_5.pdf

⁶ <http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/main-tables>

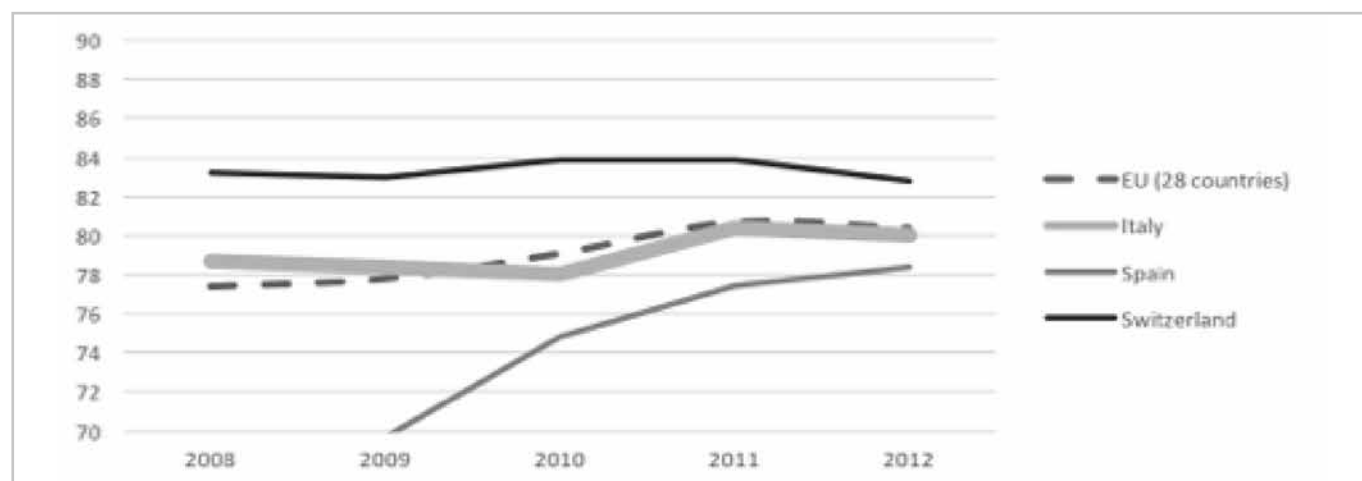
⁷ "abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione" - Early Leaving from Education and Training, ELET

⁸ http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/9b568f0d-8823-40ff-9263-faab1ae4f5a3/Focus_dispersione_scolastica_5.pdf

a scuola, analizzata da Fondazione Rocca⁹, evidenzia la dinamica nel decennio precedente (2000-2009) con il decremento degli abbandoni in Italia dal 33% del 2000 al 18% del 2009. Il quadro di comparazione internazionale indica come l'Italia fosse nel 2000 il paese con la quota massima di popolazione 15-19 non presente a scuola (non iscritta e non frequentante); partendo dalla situazione allora più critica, presenta dunque nel 2012 il massimo miglioramento, assoluto e relativo (15 punti in meno, pari a una riduzione del fenomeno del 45%)¹⁰.

Il dato sul tasso di presenza/partecipazione dei giovani 18enni in un percorso - dato complementare ai precedenti per le fasce di età 18-24 e 15-19 - evidenzia un aumento tra il 2008 e il 2012 (ultimo anno disponibile, Eurostat) raggiungendo il livello di 80% di presenze, in linea con la media UE.

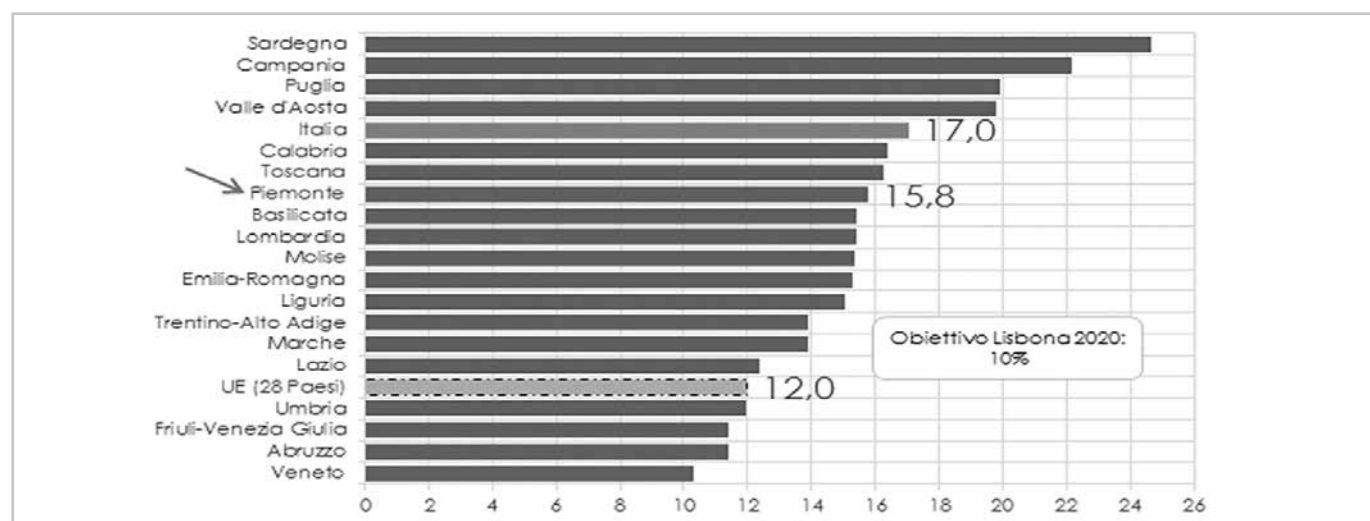
Graf. 2 - 18enni presenti in un percorso scolastico-formativo 2008-2012



Osservando ora il solo ambito nazionale, attraverso l'indicatore "allievi che hanno abbandonato precocemente la scuola", riferito al totale del 1° ciclo e 2° ciclo, alcune regioni presentano valori molto critici, anche doppi rispetto al minimo del Veneto.

Il Piemonte (Graf. 3) si collocava nel 2013 a uno stadio più critico rispetto alle regioni analoghe e comparabili (nord ovest, nord est e centro), ma sempre sotto alla media nazionale.

Graf. 3 - Early school leavers nelle regioni italiane 2013

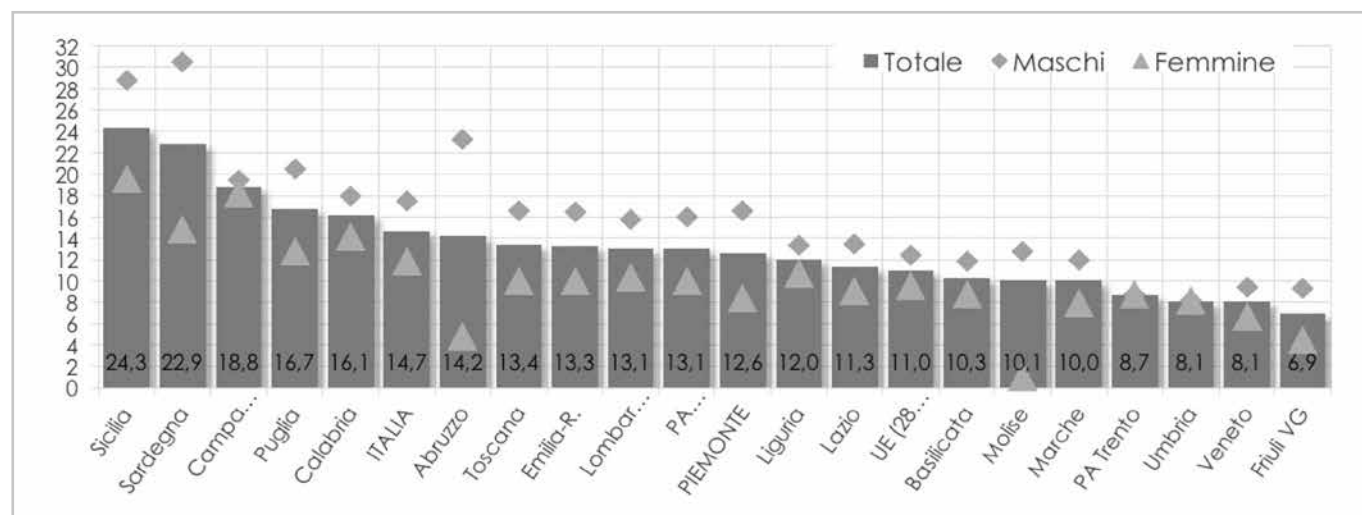


⁹ I numeri da cambiare, Fondazione Rocca – Treille 2012, <http://www.inumeridacambiare.it/download/>

¹⁰ Trattandosi di percorsi scolastici, il dato riconosce solo parzialmente la eventuale presenza di allievi in altri canali formativi (come nel dato tedesco riferito al sistema duale)

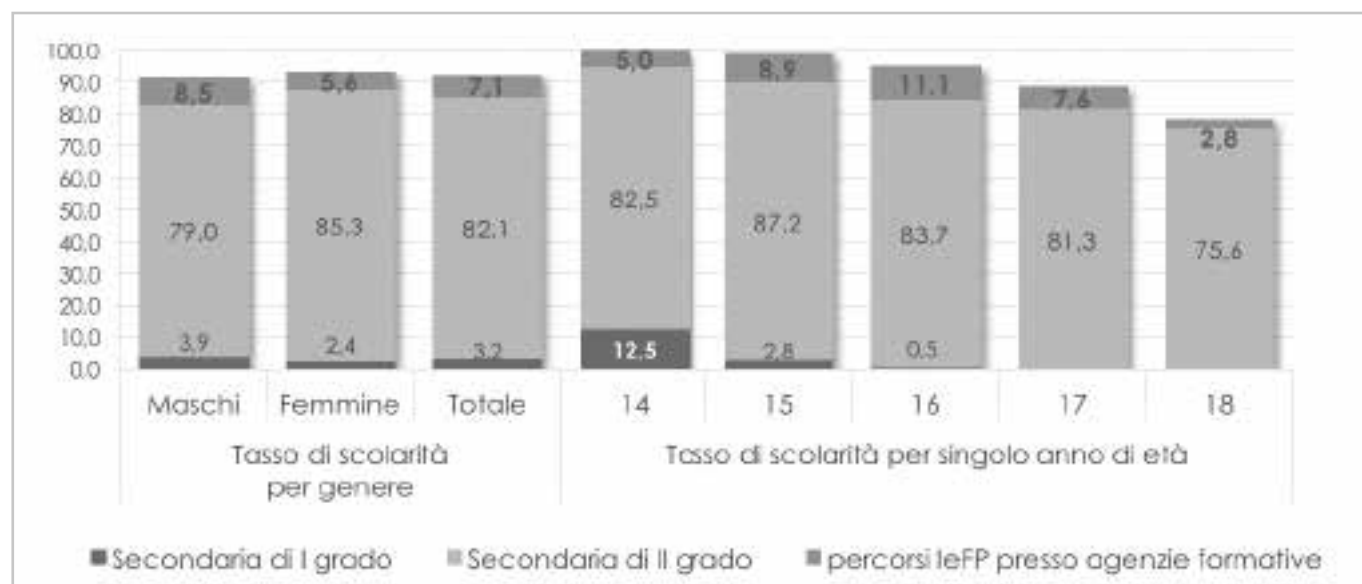
Come evidenziato da Ires, anche nel 2015 dal confronto relativo con le altre regioni (Graf. 4) emerge il complessivo miglioramento degli indicatori di interruzione del percorso di istruzione o formazione¹¹. Infatti, il tasso medio del 15,8% nel 2013 si è attestato nel 2015 al livello medio del 12,6%, ponendo la regione in posizione sostanzialmente intermedia tra il minimo del FVG (meno del 7%) e il massimo della Sicilia (24%). L'abbandono risulta riguardare per oltre il 16% i maschi e per l'8% le femmine.

Graf. 4 - % abbandoni per genere nelle regioni 2015



Nella parte destra del Grafico 5, IRES evidenzia la quota di 14enni che frequenta ancora, in ritardo, la scuola secondaria di primo grado (12,5%, a cui si aggiunge il 2,8% dei 15enni) e che – presumibilmente – potrebbe poi approdare all'leFp o decidere di abbandonare.

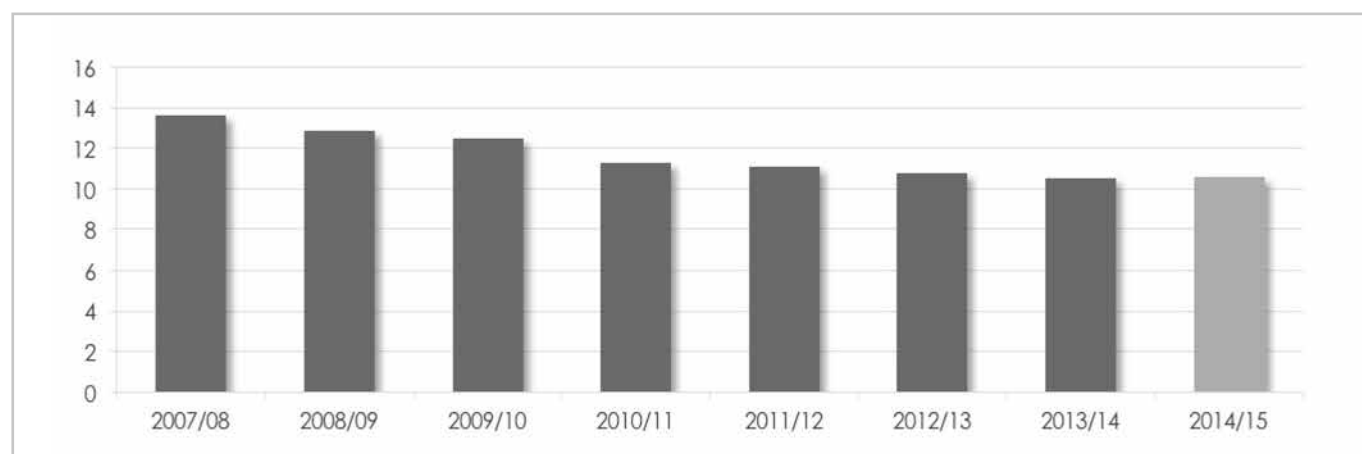
Graf. 5 - Tasso di scolarizzazione specifico per età, per sesso e filiera - 2015/16



Osservando nel grafico seguente l'elaborazione IRES sulla scuola secondaria di II grado piemontese nel periodo 2007-2015, l'incidenza percentuale dei respinti si è ridotta del 3% (dal 13,6 al 10,6), presumibilmente in esito alla combinazione di politiche di sensibilizzazione, di interventi di supporto esterno alle scuole e di cambiamenti nella scuola.

¹¹ Indicatori territoriali per le politiche di sviluppo Istat (<http://www.istat.it/it/archivio/16777>), Eurostat.

Graf. 6 - percentuale dei respinti (giugno o settembre o esame) 2007-2015



Una diversa stima della dispersione complessiva, adottata da Tuttoscuola¹², è calcolata per differenza tra il numero degli iscritti del 1° anno con quelli del 5° anno di 5 anni dopo (analogamente per il biennio, per differenza tra il numero degli iscritti del 1° anno con quelli del 3° anno, tre anni dopo). Osservando la popolazione scolastica nel suo insieme, l'incidenza della dispersione quinquennale (circa 167mila studenti l'anno) risulta generarsi per il 34% nell'istruzione tecnica, 32,0% nell'istruzione professionale, 16,5% nei licei scientifici, 6,5% nei licei classici, 6,4% negli istituti magistrali e 4,5% negli istituti d'arte/licei artistici. Circa 90mila studenti (sul totale di 167mila) sarebbero gli studenti che ogni anno interrompono al termine del primo biennio della secondaria di II grado (fine obbligo).¹³

Dall'ulteriore elaborazione dei dati nazionali tra il 2000 e il 2014, Tuttoscuola registra le tendenze della selettività nei diversi canali, calcolate basandosi sulla serie di quinquenni del grafico 8 (totale nazionale):

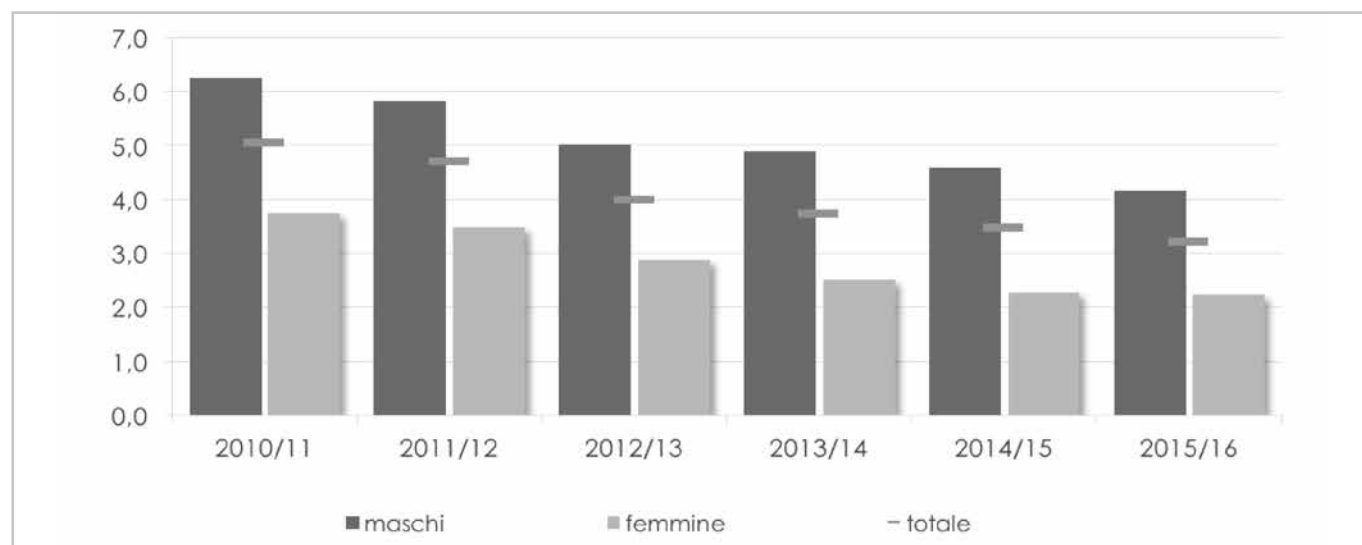
- licei classici – fino al 2000 il tasso di dispersione era compreso tra il 14% e il 16%; con la ripresa delle iscrizioni è aumentata la selettività e il tasso di dispersione è arrivato quasi al 20% medio nel 2010/11 (al termine del relativo quinquennio 2006-2011), per poi scendere nuovamente, a circa il 18% nel 2014 (pari a circa 10mila studenti all'anno)
- licei scientifici – fino al 2000 il tasso di dispersione era compreso tra il 17 e il 18%, con l'aumento delle iscrizioni è aumentata la selettività e il tasso di dispersione è arrivato quasi al 23% medio e si è attestato al 21% nel 2014 (pari a circa 27mila studenti all'anno)
- istituti e scuole magistrali (dal 2010 licei delle scienze umane) – la dispersione ha avuto un andamento sostanzialmente costante; al termine del quinquennio 2010/2014 il tasso era del 24%, pari ad una perdita di circa 11mila studenti all'anno
- istituti professionali – dalla fine degli anni '90 e fino al 2008, al termine dei quinquenni il tasso di dispersione ha raggiunto e anche superato il 50%, poi ha iniziato dal 2009 un graduale calo verso il 40% (38,1% nel 2014), pari a oltre 50mila studenti all'anno
- istituti tecnici – dal 35% iniziale, il calo delle iscrizioni ha coinciso anche con la progressiva diminuzione del tasso di dispersione, stazionario sopra il 32% fino al 2006/07 e sotto il 30% nel 2014 (pari a circa 57mila studenti all'anno)
- istituti d'arte e licei artistici – Negli anni 2000-2010 la dispersione è scesa sensibilmente, attestandosi al 35% nel 2014 (pari a oltre 7mila studenti all'anno).

Relativamente alle ammissioni e alle bocciature in Piemonte, le seguenti elaborazioni IRES riportano il tasso medio regionale di respingimento complessivo nella secondaria di I grado sceso dal 2010 a 3.5%, registrando un calo relativamente più rilevante per i maschi (da 6.2 a 4.1%).

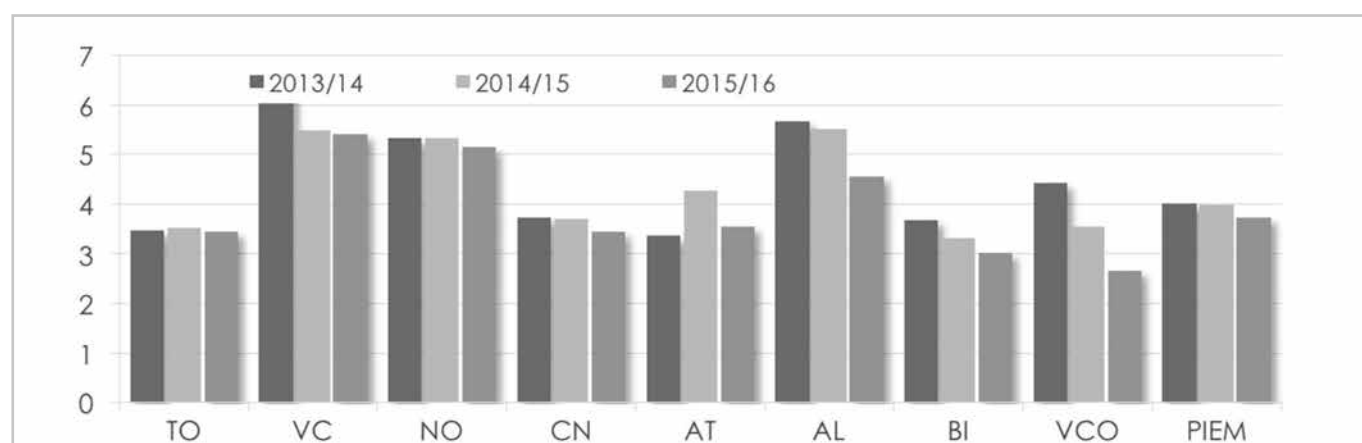
¹² Tuttoscuola, AAVV, Dossier Dispersione scolastica, 2014 - <http://www.tuttoscuola.com/dossier/ecco-il-dossier-dispersione-di-tuttoscuola-scaricalo/>

¹³ La tabella "dispersione nel primo biennio e terzo anno – scuola secondaria di II grado" è riportata nel Dossier e riportata in <http://www.forumscuolapiemonte.it/>. I dati sono anche richiamati a pag. 22, M. Piras

Graf. 7 - respinti nella secondaria di I grado, per sesso, Piemonte 2010-2016

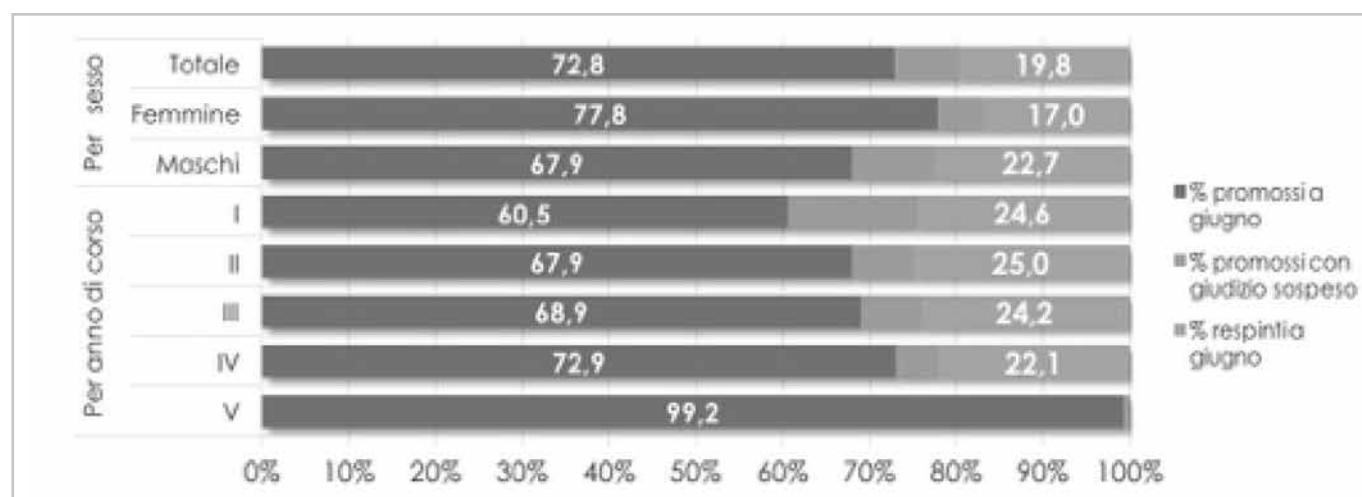


Graf. 8 - ripetenti per provincia nel triennio secondaria di II grado, Piemonte 2013-2016



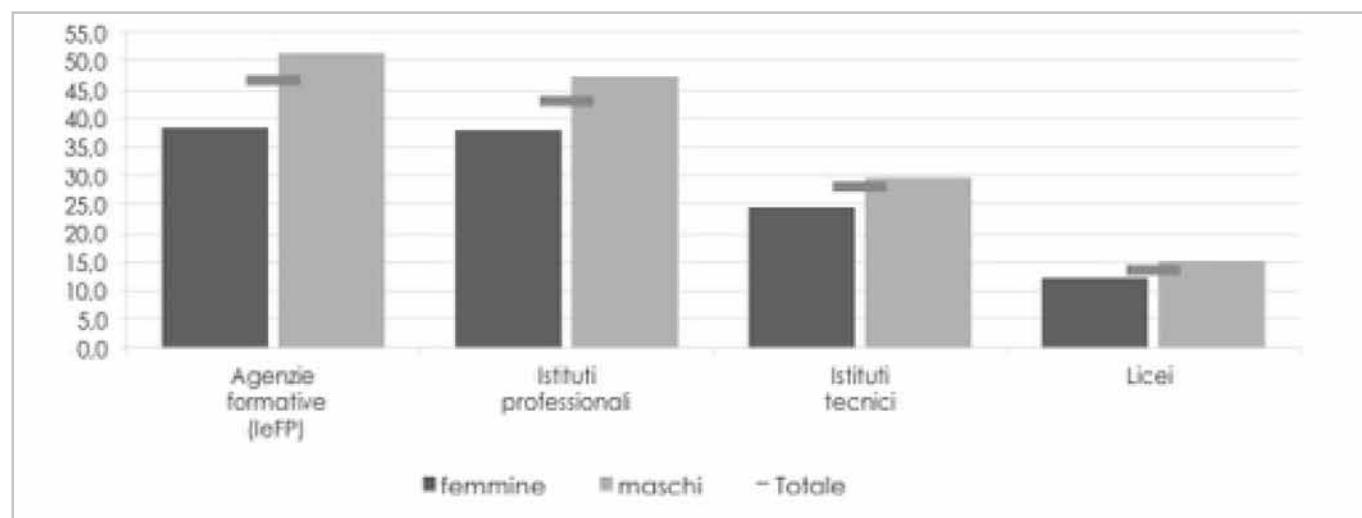
Dalle diverse elaborazioni Ires della rilevazione Scolastica della Regione Piemonte è possibile conoscere il quadro piemontese delle sospensioni di giudizio per genere e per anno di corso (tutti i percorsi) e degli allievi respinti a giugno.

Graf. 9 - risultati di scrutini ed esami per genere e anno, Piemonte 2015/16



Nel Graf. 10 la recente situazione del ritardo scolastico in Piemonte è rappresentata per tipo di scuola secondaria di II grado, percorsi leFP e per genere. In tutti i percorsi permane il divario di genere.

Graf. 10 - alunni in ritardo rispetto all'età regolare di frequenza, Piemonte 2015/16



Qualche notizia positiva dal Piemonte

In Piemonte la percentuale degli abbandoni nella scuola d'obbligo sono oggi intorno al 10 % dei frequentanti, nel 2014 era intorno al 13 %. In Lombardia abbandona senza finire il 12%, ma in Veneto, in Friuli e nel Trentino è tra il 7 e l'8 %. La percentuale più elevata degli studenti che non finiscono la scuola d'obbligo (tra il 15 e 20 %) si registra in quasi tutte le regioni del Sud.

“Le cause del calo delle percentuali in Piemonte sono tutte da indagare – premette Stefano Molina della fondazione Agnelli – L'obiettivo è diventato politicamente sensibile, su di esso si sono concentrati gli sforzi del Ministero, della Regione, delle scuole e di alcuni Enti pubblici e privati.”

Ricordiamo il progetto “Fuoriclasse” della fondazione Agnelli con Save the Children, il “Provaci ancora Sam” della Fondazione per la scuola della Compagnia di San Paolo, “La scuola dei compiti” attivato dal Comune di Torino. Senza dimenticare le molte iniziative di aiuto agli studenti in difficoltà di molte organizzazioni territoriali come l'ASAI, alcuni Oratori, il Gruppo Abele.

Ma al primo posto sta, a nostro parere, la difesa del Tempo Pieno nelle scuole di base e delle attività di potenziamento e integrative pomeridiane nelle scuole secondarie primo grado. Più tempo scuola è uno degli obiettivi che le scuole nelle città piccole e grandi del Piemonte tenacemente perseguono, forti di una tradizione che precede anche le indicazioni della scuola di Barbiana.

Tutto questo ha contribuito a migliorare la situazione e dunque a rendere Torino una città più equa, poiché le differenze nel livello di educazione determinano gran parte delle disuguaglianze durante tutto il ciclo di vita. Mantenere alto l'impegno nel contrasto della dispersione nella scuola di obbligo e aumentare la percentuale di diplomati e laureati sono e restano obiettivi importanti. “Non bisogna però dimenticare, aggiunge il direttore della Fondazione Agnelli - che oggi, la qualità dell'intero sistema formativo non va misurata solo in base alla quantità dei titoli di studio conseguiti, ma dalla qualità degli apprendimenti e delle competenze acquisite dai giovani e rinnovate dagli adulti”.

(da Stefano Parola “Sempre meno i giovani in Piemonte che lasciano la scuola dell'Obbligo” in *la Repubblica* 26 maggio 2017)

Alcune considerazioni conclusive

La rappresentazione del fenomeno da parte delle diverse istituzioni preposte, pur nei termini parziali e meno dettagliati rispetto alle ideali necessità conoscitive, è importante e significativa.

Il monitoraggio della dispersione da parte delle diverse istituzioni preposte a governarlo, è - pur nei termini parziali - un'attività fondamentale e significativa. La lettura incrociata delle diverse statistiche disponibili, basate su diversi indicatori, porta a una convergente e condivisa affermazione: sono in diminuzione alcuni dei

fattori di insuccesso scolastico (respinti e ripetenze), sono in diminuzione le interruzioni di frequenza ed è positivo il tasso di partecipazione scolastica sinora conseguito.

Se può dirsi unanime la registrazione di una tendenza complessiva migliorativa, il Forum ritiene utile comunque soffermare l'attenzione su almeno quattro aspetti e suggerire alcune cautele generali.

- Le cause e i segnali. Se molte delle cause che generano il rischio si collocano a monte del momento in cui la criticità emerge (cause remote, anche lontane nel tempo e in percorsi scolastici precedenti) e se molte delle cause hanno una matrice extra-scolastica, è vero che molti segnali sintomatici di difficoltà possono essere colti in divenire grazie all'osservazione esperta e alla sensibilità di docenti, operatori (psicologi, orientatori, assistenti sociali...) e di ricercatori attivi all'interno della scuola. Sebbene si tratti di segnali che, per la loro complessità, sono deboli e non facilmente codificabili e registrabili, la fondamentale prevenzione di primo livello si gioca nella sfera scolastica, con azioni tempestive e anticipatrici.
- La stratificazione di più fattori di disuguaglianza negli allievi dispersi. Le cause di insuccesso e di dispersione sono spesso molteplici e interagenti; nel percorso scolastico di un singolo allievo possono stratificarsi, ad esempio, un background familiare debole in termini culturali e sociali (da cui conseguono una minore assistenza nello studio individuale, minori opportunità di apprendimento extra-scolastico, ecc.), un orientamento scolastico debole o verso scelte al ribasso (consiglio o indirizzamento per voto e per condizione sociale) e un percorso secondario in contesti scolastici anch'essi più deboli e meno attenti o attrezzati alla diversificazione e alla personalizzazione dell'insegnamento (allievi più fragili in scuole più deboli). Quando la scuola non è in grado di prevenire le marginalità e di compensare le disuguaglianze si ottiene una concatenazione di svantaggio: minore successo formativo, limitazione del ventaglio delle possibili scelte (limitazione, nei fatti, del diritto di scelta e di accesso) e ulteriore abbassamento del successo potenziale che a sua volta porta al successivo rischio di abbandono o di marginalizzazione nel mercato del lavoro.¹⁴
- La trasversalità sociale dell'insuccesso. Se, grazie a numerosi studi, è ormai assodata la correlazione positiva tra il livello ESCS e il rischio di abbandono e di non partecipazione scolastica, non sono disponibili rilevazioni territoriali relative al legame tra il livello ESCS e la molto più ampia casistica di insuccesso (disagio, carenze e ripetenze, disinteresse e distacco, ripiego su percorsi equiparati, ecc.). L'osservazione quotidiana dei docenti riporta comunemente di casi di disagio scolastico non necessariamente associati a situazioni socio-economiche e familiari critiche; il background familiare elevato non pare esonerare da problemi educativi o proteggere gli allievi da difficoltà di apprendimento, ma talvolta consente e comporta scelte suppletive e alternative all'abbandono scolastico che sono sfuggenti alle rilevazioni statistiche. Il fatto che le difficoltà siano anche trasversali socialmente richiede una riflessione incisiva sulle determinanti scolastiche e sul ruolo della scuola nella prevenzione verso coloro che sono deboli e ancora sono in classe (persi dentro la classe) o in un'altra classe (persi alla classe).
- Il livello di efficacia delle politiche preventive della dispersione e delle azioni di contenimento. Emerge dal trend pluriennale (2000-2016) una progressiva riduzione dell'insuccesso misurabile attraverso gli indicatori della non presenza a scuola, dell'abbandono precoce e delle ripetenze. Il risultato sinora raggiunto per gli abbandoni – prossimo all'obiettivo UE del 10% per il 2020 (12% per l'Italia) - va considerato assolutamente positivo; tuttavia resta aperto un interessante interrogativo circa i livelli di apprendimento e la qualità dell'esperienza scolastica di coloro che sono a rischio di insuccesso e restano in un percorso scolastico. In altri termini, la vera sfida per il sistema scolastico comincia dalla capacità di trattenere gli studenti fragili (trattenimento indotto), ma non si conclude e non può considerarsi vinta con la sola riduzione dei trasferimenti e degli abbandoni, senza considerare la qualità dell'apprendimento. Orientare le politiche e gli investimenti sulla qualità intrinseca della scuola è l'atto di prevenzione primario più forte e sostanziale, che consente lo spostamento graduale delle risorse investite nelle (ancora) necessarie azioni di prevenzione secondaria e di recupero verso il rafforzamento dell'esperienza scolastica.

La perdita di allievi si trasforma e presenta aspetti sempre diversi e nuove sfaccettature. Il Forum ritiene sia tanto fondamentale mantenere alto il presidio nelle azioni di contrasto della dispersione evidente, anche se in calo, quanto focalizzare l'attenzione e l'impegno – senza forme di "rimozione" del problema – sulla prevenzione attraverso il modo di concepire e fare scuola.

L'elenco dei siti e dei materiali a libera consultazione e scaricabili gratuitamente è disponibile sul sito www.forumscuolapiemonte.it.

(a cura di Sheila Bombardi)

¹⁴ Il tasso di disoccupazione tra i giovani che hanno abbandonato precocemente era in Europa del 41% (Commissione europea, 2014), con un tasso di disoccupazione giovanile complessivo pari al 23,5%.

UNO SCAMBIO EPISTOLARE MAESTRO - MINISTRO

Basta con le classi ghetto

"Gentile Valeria Fedeli, la denuncia della madre veneta circa la classe speciale pomeridiana in cui sono stati relegati 12 bambini di prima elementare, non è un caso isolato. (...) Normalmente le classi di una stessa scuola dovrebbero avere una composizione simile, cioè avere al proprio interno alunni più ricchi e più poveri, alunni più preparati e altri meno. In molte scuole, soprattutto al Sud, non avviene. I dati Invalsi dicono che la variabilità fra le classi, che dovrebbe aggirarsi intorno al 5 o 6%, in Italia è intorno al 14% e al Sud tocca il 27%, più del quadruplo del valore fisiologico. In più di un terzo delle scuole dunque si realizza una vera e propria segregazione per cui molti alunni sono raggruppati per condizioni socioeconomiche simili. Sono dati raccolti da un Ente di ricerca preposto alla valutazione del sistema scolastico, forniti al MIUR.

Responsabili di questa palese ingiustizia sono i dirigenti scolastici, ma sappiamo bene che tale pratica, profondamente immorale è attuata per la pressione di alcuni genitori e con la complicità degli insegnanti interessati a lavorare con ragazzi "scelti". Come attestano i dati raccolti dall'INVALSI, molte delle scuole che operano in tal senso si trovano al Sud o nelle periferie delle grandi città dove più acuti sono i problemi sociali.

Si tratta di una palese violazione dell'art. 3 della nostra Costituzione. "È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono lo sviluppo della persona umana". Si promuovono molti progetti per portare la Costituzione nella scuola. Qui si tratta di riportare la scuola nella Costituzione. (...)

Qui, a differenza di altri Paesi d'Europa, non solo si è bloccato l'ascensore sociale, ma i più poveri sono invitati a scendere direttamente in cantina e a non muoversi da lì. Moltissime sono le insegnanti e gli insegnanti e non pochi i dirigenti scolastici che ogni giorno si spendono con dedizione per dare le migliori opportunità a tutti. Proprio per dare spazio e respiro a chi nella scuola ci crede la invito a interrompere con provvedimenti drastici e controlli questa odiosa discriminazione, spesso assecurata e taciuta. (...)

(da Franco Lorenzoni "Lettere, commenti e idee" a cura di Concita de Gregorio, in La Repubblica 5 luglio 2017)

Ora cerchiamo di arginare le differenze

"Gentile prof. Lorenzoni, ho molto apprezzato la sua lettera, perché rilancia una questione per me cruciale: l'importanza dello studio come strumento di mobilità sociale. (...) Non è un caso se, come ministero, abbiamo voluto rilanciare la lezione di Don Milani. (...) La nostra scuola pubblica già oggi è punto di riferimento e luogo di riscatto sociale. Lo ha confermato anche l'OCSE con i dati pubblicati il 29 marzo scorso: fra le nostre e i nostri quindicenni le differenze socioeconomiche di partenza pesano meno che in altri Paesi. Tuttavia, come lei sottolinea citando i dati Invalsi 2016, evidenziano un fenomeno che non possiamo sottovalutare: la variabilità media dei punteggi fra le classi, ottenuti nelle prove nazionali di matematica e italiano, è ancora troppo alta. I dati aggiornati al 2017 ci dicono però che la situazione va migliorando anche se ci sono ancora troppe, evidenti, disparità soprattutto fra le classi del Sud Italia. (...)

La variabilità fra le classi è un dato che ha a che fare con la "democrazia" di una scuola. Classi troppo omogenee, con alunni e alunne raggruppati per "bravura", rappresentano un fenomeno contrario ai principi della nostra Costituzione, che va arginato. Nei prossimi giorni scriveremo ai dirigenti scolastici per invitarli, da un lato a respingere le pressioni di quelle famiglie che vogliono imporre la loro voce nella formazione delle classi, dall'altro a farsi carico, insieme ai docenti, di scelte coerenti con la nostra Costituzione. Lavorare in classi disomogenee è certamente più difficile, ma la missione della scuola è quella di fare di ogni differenza una ricchezza. Naturalmente non lasceremo sole le scuole in questo sforzo. (...)

Attraverso i fondi "PON" stiamo finanziando il potenziamento dell'offerta formativa anche in orario extra-scolastico. Il che significa più scuola e di qualità, per tutte e per tutti, soprattutto nei territori più difficili. (...)

(dalla risposta al maestro Lorenzoni della ministra dell'Istruzione, Valeria Fedeli, pubblicata in "la Repubblica" del 6 luglio 2017)

LA LEZIONE DI BARBIANA

Una scuola che seleziona distrugge la cultura. Ai poveri toglie il mezzo d'espressione. Ai ricchi toglie la conoscenza delle cose. (Lettera a una professoressa)

Si parla fin troppo di Don Milani, quest'anno. Tutto è iniziato con un paio di articoli molto polemici. Uno di Lorenzo Tomasin sul *Sole24ore*, che denuncia nella *Lettera a una professoressa* una cultura del risentimento e dell'odio di classe. Un altro di Paola Mastrocola, che da diverso tempo, periodicamente, accusa il "donmilanismo" di essere il male della scuola italiana, l'inizio di una decadenza che avrebbe portato all'abbandono dello studio serio "delle nozioni", dell'italiano e della letteratura, a favore di attività di "intrattenimento" vaghe e inutili. Sono seguiti diversi interventi di segno contrario che hanno, a volte con tono un po' agiografico, difeso l'idea di scuola di Don Milani, o hanno ricostruito con più attenzione il contesto storico (Vanessa Roghi) o il senso del progetto pedagogico (Italo Fiorin); oppure, ultimamente, hanno cercato di pesare meglio i pro e i contro (Franco Lorenzoni). Fino alla visita del Papa a Barbiana, il 20 giugno scorso. (...)

In tutti questi interventi, però, quasi nessuno guarda in dettaglio all'idea di scuola che emerge dalla *Lettera a una professoressa*, pubblicata poco prima della sua morte, nel maggio del 1967, e concepita anch'essa con lo stesso spirito inconciliabile, quasi intrattabile, con cui Don Milani ha intrapreso la sua opera "per gli altri", senza concessioni per i "piani alti della società". In quel progetto di scuola ci sono cose attuali, giuste (alcune sono proprio quelle contro cui si scaglia la Mastrocola), altre inaccettabili per la nostra cultura moderna, altre semplicemente legate a un contesto passato, e che quindi non ci interessano direttamente per migliorare la scuola di oggi.

Statistiche. "Persi alla scuola" e "persi alla classe"

La *Lettera a una professoressa* è un libro pieno di statistiche. Don Milani amava i numeri (...). Quelle della *Lettera* riguardano un tema che abbiamo imparato a conoscere: la dispersione scolastica. I dati dell'Istat vengono sintetizzati prendendo a modello una classe che entra in prima elementare nel 1957-58 e seguendone le vicende fino alla conclusione dell'obbligo. Viene fatto quindi una sorta di studio longitudinale. In questo modo Don Milani mostra non solo quanti studenti perde la scuola, ma anche quanti ne perde la classe.

(...) "In terza media ci sono solo 11 dei 32 ragazzi che la maestra ha avuto in consegna in prima elementare". Sono cifre impressionanti, che dipingono una scuola molto diversa dalla nostra. Noi sappiamo infatti che oggi la dispersione scolastica nella primaria e nella secondaria di primo grado è quasi inesistente. Quindi il problema riguarda, come è noto, la fine del secondo ciclo: quanti cioè non hanno conseguito una formazione nella secondaria di secondo grado. In questi termini, sappiamo che nel 2015 la dispersione scolastica in Italia era del 14,7 % (...). Un dato superiore alla media UE, ma molto meno grave di quel 28,6 % all'uscita della scuola media di cinquant'anni fa. Da questo punto di vista, quindi, c'è una grande differenza tra la scuola della *Lettera* e la scuola di oggi: quest'ultima è molto più inclusiva.

Le cose però non sono così semplici. Il calcolo degli *ELET* è il metodo più ristretto per contare i "persi alla scuola". Se invece procediamo come la *Lettera*, i dati sono diversi e ben più gravi. Se prendiamo cioè il totale degli ingressi nella scuola secondaria di secondo grado, facendolo uguale a cento, e vediamo poi il totale degli iscritti o dei diplomati al quinto anno, facciamo una sorta di calcolo dei "persi alla classe" come fa Don Milani. Vediamo cioè, tra tutti quelli che sono passati nel sistema scolastico nei cinque anni del corso regolare, quanti ne abbiamo persi perché non siamo riusciti a portarli al quinto anno o al diploma nei tempi giusti. Questo è il metodo seguito da Daniele Checchi, nei suoi studi sulla dispersione scolastica, e dai dossier sul tema prodotti regolarmente da *Tuttoscuola*. (...)

Una scuola che continua a bocciare e a disperdere

Questo fallimento appare in modo impietoso se si guarda al tasso di dispersione "alla classe" alla fine del biennio delle superiori, cioè alla fine dell'obbligo scolastico. È questo il dato da confrontare con i numeri della *Lettera*, che si concentrava appunto sull'obbligo. Oggi questo non è a 14 anni, ma 16, alla fine del biennio delle superiori. *Tuttoscuola*, nel dossier del 2014, ha calcolato la differenza tra gli iscritti al primo anno e gli iscritti al terzo anno: nel 2013-14 la differenza rispetto agli iscritti nel 2011-12 è del 14,8%. Cioè più della metà dei dispersi sull'intero quinquennio (27,9%, come abbiamo visto sopra).

La nostra scuola non è così inclusiva come appare: seleziona ancora in modo consistente, e lo fa soprattutto nel periodo dell'obbligo scolastico, nel periodo cioè in cui dovrebbe portare tutti fin in fondo.

Limitatamente agli istituti statali della secondaria di II grado, *Tuttoscuola* da molti anni registra i dati dell'organico di fatto acquisiti dal Miur e, proprio in base a quei dati, ha confrontato i livelli di scolarità all'inizio del percorso scolastico (classe prima) con quelli di cinque anni dopo al termine del percorso (classe quinta). Sono dati numerici, non di anagrafe, ma testimoniano comunque le quantità oggettive degli studenti dispersi nelle scuole statali.

Le rilevazioni sull'intero quinquennio 2012 ... 2017, lo confermano ampiamente.

Nel primo anno della secondaria di II grado – anno scolastico 2012-13 – erano iscritti 610.468; quest'anno in quinta sono iscritti 456.038 studenti. Si sono quindi dispersi nel corso del quinquennio considerato 154.430 studenti, facendo registrare un tasso di dispersione del 25,3%.

Ma nelle singole regioni l'andamento non è stato uguale. In Sardegna si è registrato il tasso di dispersione più alto 34%, seguita dalla Campania con il 31% (dispersi 24 mila studenti nel quinquennio) e dalla Sicilia con il 29,1% (oltre 17mila dispersi). Sopra la media nazionale del 25,3% vi sono sorprendentemente la Lombardia (27,1% con quasi 24 mila dispersi), la Toscana (26,9% e più di 10 mila studenti dispersi) e la Liguria (25,8%). Appena sotto la media nazionale l'Emilia Romagna, il Piemonte e la Puglia.

Aree	1° anno	5° anno	dispersione	
	2012-13	2016-17	v.a.	%
Isole	77.799	54.263	23.536	30,3%
Nord Ovest	141.208	104.314	36.894	26,1%
Sud	173.079	128.457	44.622	25,8%
Totale	610.468	456.038	154.430	25,3%
Centro	119.283	91.701	27.582	23,1%
Nord Est	99.099	77.303	21.796	22,0%

Inoltre, come la scuola di cinquant'anni fa, per quanto in modo meno evidente, colpisce ancora e soprattutto nei ceti sociali più deboli. Sempre secondo il dossier di *Tuttoscuola*, la dispersione negli Istituti professionali nel 2013-14, calcolata con il solito metodo, è del 38% alla fine del quinquennio. Ora, noi sappiamo che negli istituti, e soprattutto nei professionali, si concentrano i figli dei genitori con i titoli di studio più bassi (licenza elementare o media) e delle classi sociali più deboli. Nella scuola di cinquant'anni fa la stragrande maggioranza dei bocciati e dei dispersi erano figli di contadini e operai, come mostra la *Lettera*. Anche se il quadro è più complesso, la tendenza generale non cambia: la maggioranza dei bocciati e dei dispersi si concentra negli istituti, soprattutto professionali, e quindi nelle classi sociali più deboli.

La scuola selettiva

(...) Quanto è distante la nostra scuola dalla scuola selettiva che Don Milani denuncia nella lettera alla professoressa? In prima battuta, molto. La nostra è una scuola che, nelle intenzioni esplicite e nella parte predominante delle sue pratiche, vuole essere inclusiva. Il tasso di bocciature è molto più basso (per quanto non irrilevante, come vedremo più avanti), e l'atteggiamento generale dei docenti e di tutta l'istituzione non è di escludere, ma di comprendere e includere: si fa di tutto per capire le condizioni di provenienza degli studenti (fino alla formalizzazione di questa attitudine con la definizione dei BES, "bisogni educativi speciali") e per evitare di colpire duramente proprio i più deboli. Da qui vengono le accuse di "lassismo" (Galli della Loggia), che alcuni interpretano proprio come l'eredità negativa che ci avrebbe lasciato Don Milani (Mastrocola).

Tuttavia, alcune delle cose denunciate da Don Milani e dai suoi allievi suonano stranamente familiari.

Il problema del tempo. Da quando ha adottato il tempo pieno, la scuola italiana ha abbandonato quella divisione del tempo condannata da Don Milani, e ha esteso le opportunità di tutti. Tuttavia, il tempo pieno è distribuito in modo molto diseguale. In primo luogo, ormai è presente solo nella scuola primaria, mentre ci sarebbe da chiedersi quanto potrebbe essere utile anche nella secondaria di primo grado, almeno. Inoltre, anche nella primaria è diffuso al nord e al centro, ma molto di meno, a volte quasi assente, al sud e nelle isole. Questo crea grandi disparità nelle opportunità formative, e lascia la scuola in molte regioni quasi nelle condizioni descritte da Don Milani.

Poi c'è il problema di come viene utilizzato questo tempo: il quadro descritto da Don Milani sembra ancora quello

di molte scuole secondarie, di primo o di secondo grado. Un tempo scandito, in modo irregolare e differenziato per discipline, e quindi irrazionale, da interrogazioni e verifiche; e in cui un ruolo importante è quello della "sorveglianza". Un tempo quindi che induce a un rapporto docenti-alunni fondato sulla sfiducia: lo studente viene sempre valutato e controllato, perché non ci si fida di lui ("se non sono sotto pressione non studiano", "se non li controlli copiano", "se non li interroghi continuamente non imparano niente", "se non li sorvegli commettono delle scorrettezze" ecc.). Reciprocamente, lo studente assume un atteggiamento rigorosamente strumentale: punta solo a ottenere buoni voti (o i voti che gli servono), studia in funzione delle verifiche, a scuola si annoia, accetta come ovvia la superficiale schematicità di molte cose che deve imparare più o meno a memoria. Al di là degli sforzi di molti docenti per rendere più attiva la partecipazione degli studenti, tutti noi riconosciamo in questi tratti il sistema dominante nella scuola secondaria, soprattutto di secondo grado. Il meccanismo spiegazione-verifica, centrato sui "programmi da svolgere" nelle singole discipline, crea questo sistema, che nella struttura di fondo resta invariato da cinquant'anni a questa parte. E l'imperativo del programma espelle fuori dalla scuola, ora come allora, una formazione seria sull'attualità, sulla vita sociale contemporanea (l'educazione civica), sulla Costituzione e i diritti. Su quest'ultimo punto la somiglianza è impressionante: "Un'altra materia che non fate [...] è educazione civica. Qualche professore si difende dicendo che la insegna sottintesa dentro le altre materie. Se fosse vero sarebbe troppo bello". Questa è la fotografia esatta della materia "Cittadinanza e Costituzione" oggi, che è prevista esplicitamente negli ordinamenti, in tutti i gradi di scuola, a partire dalla riforma Gelmini (2009-2010), ma che di fatto non si fa, perché è affidata "a tutti i docenti": non viene previsto un docente che faccia esplicitamente questa materia, non c'è un monte ore definito, e non ci sono valutazioni obbligatorie su questa materia, quindi non viene svolta, perché il professore di storia o quello di italiano, a cui di fatto viene chiesto di farla, devono finire il programma di storia o di italiano, e quindi non fanno la Costituzione per non restare indietro: alla fine dell'anno, in scrutinio, nel registro elettronico non c'è la colonnina dei voti di "Cittadinanza e Costituzione", mentre c'è quella di "Storia" e di "Italiano", quindi, nella logica implacabile del voto, è chiaro quali sono le priorità. Per questo, alla fine la scuola condannata da Don Milani è, per certe strutture di fondo, ancora molto simile alla nostra.

La scuola dell'eguaglianza

(...) Perché il sogno dell'eguaglianza non resti un sogno, Don Milani propone tre riforme.

I – Non bocciare

II – A quelli che sembrano cretini dargli la scuola a tempo pieno.

III – Agli svogliati basta dargli uno scopo.

Dopo tutto quello che si è visto, il primo punto ormai si giustifica da sé. Ma ricordiamo ancora questo: "Se ognuno di voi sapesse che ha da portare innanzi a ogni costo tutti i ragazzi in tutte le materie, aguzzerebbe l'ingegno per farli funzionare". La bocciatura diventa un alibi per rinunciare a insistere nel riprendere e chiarire per i più deboli; il totem del programma da svolgere ci autorizzerà a sacrificare qualcuno. Invece, anche oggi, la sfida è portare tutti in fondo nella scuola dell'obbligo. È una sfida molto più alta, dal momento che l'obbligo è stato portato a sedici anni. Ma è qui che si gioca il carattere veramente inclusivo della nostra scuola. E solo su questo terreno si può contrastare veramente la dispersione scolastica: con una didattica che abbandoni quanto resta di un impianto da "processo penale" e con l'abolizione totale delle bocciature nella scuola dell'obbligo.

Sul secondo punto anche abbiamo detto: il tempo scuola va allungato, ancora. Il tempo pieno va esteso dove adesso non arriva. E anche nella secondaria le attività didattiche devono occupare più tempo. La stessa durata e scansione dell'anno scolastico andrebbe ripensata.

Quanto agli scopi dell'insegnamento, l'ultimo punto. Abbiamo visto che Don Milani ha una visione etica molto forte: l'unico fine onesto e grande della vita umana è "servire il prossimo", con la politica, o con il sindacato, o con la scuola. Altri fini – la realizzazione personale, la carriera, i diritti individuali ecc. – non sono contemplati. Questo però è il fine ultimo. Il fine immediato è "intendere gli altri e farsi intendere" (p. 94). Quindi, come abbiamo visto, apprendere l'italiano e le lingue. Nelle lingue entrano le parole delle discipline: "Essere dilettanti in tutto e specialisti solo nell'arte del parlare". Questo è lo scopo che dobbiamo dare agli svogliati.

(da Mauro Piras – *"Ciò che è vivo e ciò che è morto della scuola di Don Milani"*, in *L'Internazionale*, 26 giugno 2017)

IL DISAGIO GIOVANILE NELLA SCUOLA, ANTICAMERA DELLA DISPERSIONE

“A Milano si *bigia*, a Roma si *fa sega*, a Napoli si *fa filone* e a Torino si *taglia*. Ma la sostanza è la stessa: saltare la giornata di scuola, o anche solo qualche ora per dribblare una interrogazione o approfittare di una giornata di sole. L'ultimo dato nazionale (vedi grafici riferiti all'anno scolastico 2014/2015) dice che in media gli studenti italiani “sacrificano” un giorno di scuola su dieci. Una percentuale in crescita rispetto agli anni precedenti in tutti gli indirizzi, dal classico al professionale, dove i numeri si fanno preoccupanti. In media, sono circa 73/75 le ore perse ogni anno dai liceali, con la Sicilia che arriva a quota 100 quasi il doppio delle Regioni settentrionali. Negli istituti professionali si arriva ad una media di assenze pari a una giornata su sei”.

Ore medie di assenza su anno scolastico (2014/2015)

Tipo di scuola	Classi prime	Classi seconde	Classi terze	Classi quarte
Liceo classico	61,2	67,1	76,7	85,8
Liceo scientifico	63,4	69,5	80,5	87,9
Istituti tecnici	124,4	122,3	130,4	135,1
Istituti professionali	171,8	159,4	159,0	171,2

(da Salvo Intravaia e Caterina Pasolini “I ragazzi saltano la scuola” in la Repubblica 7 febbraio 2017)

Per *Benedetto Vertecchi*, pedagogo, molte assenze sono strategiche, per evitare interrogazioni o verifiche e sono in fondo un comportamento di chi tiene ancora alla scuola e al giudizio degli insegnanti. Aumentano però le assenze dovute ad un atteggiamento consumista dei ragazzi e poco attento dei genitori. La frequenza è noiosa, perciò si marinano le lezioni. E le responsabilità maggiori non sono della scuola.

Diversa la valutazione di *Andrea Gavosto*, Fondazione Agnelli: “È vero, i ragazzi marinano la scuola, stanno a casa a dormire o a studiare, vanno in spiaggia o con gli amici. Ma non è tutta colpa loro. La nostra didattica è vecchia, tradizionale: i professori spiegano, gli studenti ascoltano. Così i ragazzi sono passivi, non si appassionano, anzi si annoiano. E questo non spinge ad andare in classe. Bisogna coinvolgerli di più, farli discutere”

Per *Francesca Vella*, preside del liceo classico Meli di Palermo “Sempre più ragazzi fuggono dai Licei, fanno perdere le proprie tracce e abbandonano gli studi a metà anno. Hanno fatto il passo più lungo della gamba scegliendo il Liceo Questo succede a Palermo, ma, stando ai dati Miur è vero anche per il resto d'Italia. Inoltre una delle concause delle assenze può essere dovuta alla diffusione crescente delle interrogazioni programmate: i ragazzi si assentano per stare a casa a prepararsi”.

Maurizio Gentile, insegnante e responsabile dell'Osservatorio sulla dispersione scolastica a Palermo: “...Verifico quotidianamente un problema di orientamento all'uscita della scuola media inferiore. La scelta dell'indirizzo è spesso legata ai desideri dei genitori piuttosto che a un serio bilancio delle competenze degli studenti”. (...) “C'è anche un aumento del disagio adolescenziale psico-relazionale e psico-affettivo, che in alcuni casi ha delle ricadute negative sugli studi con fenomeni di abbandono saltuario o definitivo”.

Per *Fiorella Farinelli*, ricercatrice universitaria, il disagio giovanile che nasce da cause prevalentemente interne alla scuola (disturbi di relazione tra coetanei e con gli insegnanti; difficoltà di apprendimento derivanti da didattiche inadeguate; comportamenti aggressivi, distruttivi, discriminanti nel gruppo dei pari), che la scuola può abbastanza facilmente tenere sotto controllo e attrezzarsi a rimuovere.

Ma vi è anche una forma di disagio su cui la scuola può fare poco o niente in quanto tali, ma di cui deve imparare a contrastare gli effetti sul terreno dell'apprendimento.

Sembrano cose ovvie, ma nei fatti non è così. Capita spesso che i fallimenti educativi vengano attribuiti a difficoltà individuali che dovrebbero essere trattate (medicalizzate?) altrove o da altri; o a cause esterne (povertà, immigrazione, contesti ambientali inquinati) che, in quanto non aggredibili con gli strumenti della scuola, le consegnano una missione impossibile. In una confusione tra cause remote e prossime, tra cause ed effetti, che favorisce irresponsabilità e impotenza.

Non si tratta solo di inerzie professionali. La confusione sui significati di disagio viene autorizzata anche da chi, responsabile degli indirizzi educativi, ne detta le 'linee guida'. Come è accaduto con la sconcertante inclusione nell'area dei soggetti con 'bisogni educativi speciali' degli studenti stranieri. I cui disorientamenti nella transizione a un mondo diverso da quelli di provenienza, e i cui deficit linguistici non sono affatto assimilabili, se non altro perché non permanenti, a quelli connessi con l'handicap, e non richiedono, per essere superati, percorsi assistiti o dispositivi facilitanti. Ciò che serve è notoriamente un insegnamento specialistico dell'italiano, una strumentazione didattica di qualità, una scuola aperta all'educazione interculturale.

Nella formazione in servizio, dunque, bisogna dotare i partecipanti delle metodologie e degli strumenti per accertare le caratteristiche del disagio, individuarne le cause remote e prossime, monitorarne l'andamento. Ci sono indicatori da utilizzare in particolare per accertare/intervenire per tempo sulle patologie connesse al rischio di percorsi accidentati o fallimentari. Ci sono procedure e indicazioni per l'informazione e il coinvolgimento attivo delle famiglie.

Bisogna capire quali sono i comparti scolastici più esposti, e perché. La statistica supporta la necessaria visione d'insieme, anche in comparazione con altri Paesi. Le evidenze del mercato del lavoro fanno luce meglio di tante vaghe suggestioni psicosociali, su cosa succede ai giovani che restano senza diplomi troppo superficiali. La conoscenza delle articolazioni del sistema educativo – comprese Istruzione e Formazione professionale e Istruzione degli adulti – è poi essenziale per individuare piste e partner. Va sottolineata, infine, l'importanza, già nella formazione, delle opportunità del 'fare rete', non solo per interventi che richiedano risorse altre da quelle scolastiche, ma anche in fase di analisi del disagio scolastico.

(da Fiorella Farinelli "Coesione sociale e prevenzione del disagio giovanile, in Rivista dell'Istruzione, febbraio 2017)

NON STUDIO. NON LAVORO. NON GUARDO LA TV...

"...Non vado al cinema. Non faccio sport" cantava così Giovanni Lindo Ferretti il disagio giovanile negli anni 80. Oggi si parla invece di *Neet* (Not engaged in Employment, Education or Training), ma la sostanza è sempre quella: si indicano con questo acronimo inglese quei giovani che sono al di fuori di ogni percorso scolastico, formativo, lavorativo; i dati pubblicati dalla Commissione Europea, ci dicono che in Italia si registra un 19.9% di *Neet* fra 15 e 25 anni, record a fronte di una media Eu pari all'11.9%. Con tutte le conseguenze che questa condizione provoca sul presente, sulle possibili, ostruire il proprio percorso di vita e sul futuro di una nazione intera.

La situazione è grave. E ben nota. I dati sono corrispondenti a quanto incontriamo nel nostro lavoro, tra i tanti ragazzi delle periferie delle nostre città.

Nicholas, 17 anni, ha in tasca la sola licenza media e quando gli educatori gli propongono di iscriversi a un corso di formazione professionale (è almeno due anni che non mette piede in un'aula) risponde "non ho più voglia di studiare, tanto mio padre mi ha promesso che parla con un qualche suo amico e un posto me lo trova".

Molti dei ragazzi disoccupati di Barriera di Milano o di Regio Parco – che la nostra educativa di strada incontra settimanalmente sono quelle ragazze e quei ragazzi che hanno abbandonato precocemente gli studi e molte volte hanno in tasca la sola licenza media. La sfiducia diffusa nei confronti delle istituzioni coinvolge anche la scuola, che non è più vista, dai ragazzi e dalle loro famiglie, come un mezzo per costruirsi un futuro ed elevarsi socialmente.

Samantha, 18 anni, ha rinunciato al corso di sala-bar per cui aveva già fatto la preiscrizione perché avrebbe dovuto rinunciare al suo lavoretto da baby sitter da 250 euro al mese. "Mia mamma non vuole che lasci questo lavoretto per tornare a scuola. Anche se sono pochi soldi, a casa servono".

È considerato più redditizio contribuire al reddito familiare con lavoretti saltuari e piccole economie sommerse (dalla raccolta di ferrivecchi a lavoretti occasionali in edilizia o nei mercati rionali), che spesso sconfinano nell'illegalità. Domina il pessimismo, alimentato dai mass media e dalle narrazioni dominanti, fioriscono visioni del mondo demagogiche e si sgretola la coesione sociale.

Cosa possiamo fare come educatori per sostenere questi ragazzi e accompagnarli in percorsi positivi di crescita e di costruzione di un proprio progetto di vita?

Karima, 15 anni, ha appena preso la licenza media. Le medie per lei, che ha cambiato scuola a metà percorso essendosi trasferita da un altro quartiere, sono state difficili a livello relazionale. “Finalmente non vedrò più i miei compagni: mi prendevano in giro perché porto il velo e perché sono grassa”.

Innanzitutto possiamo stare loro vicini rispetto alle loro singole peculiarità e rispetto ai contesti che vivono. Far sentire che loro, per noi, sono importanti. È doveroso rompere la spirale del pessimismo: senza vendere illusioni, certo, ma richiamandoli, in maniera equilibrata, alla responsabilità individuale.

Sadia, 19 anni, ha conseguito una qualifica professionale dopo un’esperienza poco felice in un liceo. “Un’insegnante mi aveva detto: sei una ragazzina insopportabile”.

È importante, per rimotivarli e per accrescere la loro autostima, saper riconoscere e valorizzare le loro competenze, piccole o grandi che siano. Ecco che riparare insieme con successo una bicicletta, mettendo in campo le doti di manualità, diventa una piccola esperienza gratificante, positiva, con un risultato immediato e tangibile, sotto gli occhi di tutti e quindi riconoscibile dal gruppo e anche dagli adulti. E se la bicicletta riparata appartiene alla bambina marocchina che viene al parco con la mamma, o all’anziana che abita sopra il giardino, ecco che abbiamo stimolato nuove relazioni e potenzialmente nuovi legami, anche in chiave interculturale e intergenerazionale.

Francesco 16 anni; al termine dei percorsi unificati la scelta della scuola avviene spesso con criteri poco inerenti le reali aspirazioni e inclinazioni. “Vado all’alberghiero perché è comodo (vicino a casa, ndr) e ci vanno già un sacco di miei amici”.

È importante proporre ai ragazzi esperienze nuove e “belle”, diverse dal solito, al di fuori dei contesti abituali. L’incontro con figure adulte con uno sguardo curioso e appassionato sul mondo, può stimolare in loro spirito critico, può aiutarli a svelare la natura di stereotipi e pregiudizi dominanti.

È utile ed efficace saper valorizzare gli esempi positivi tratti dal loro contesto, che, in ogni caso, non mancano: può essere il caso del fratello maggiore o dell’amico che ha trovato lavoro dopo aver finalmente accolto la proposta dell’educatore di frequentare un corso di formazione professionale, anche se magari erano cinque anni che non metteva piede in un’aula.

Un’insegnante di scuola media di Barriera di Milano racconta di un genitore che ai colloqui dice: “Tanto il pezzo di carta che ti dà la scuola non serve a nulla. Preferisco spendere del tempo per portarlo a fare il provino alla Juve”.

È utile ed efficace stringere un’alleanza tra le figure positive vicine ai ragazzi. Nel loro contesto familiare, in quello scolastico (anche se è difficile), di vita. Anche perché non dobbiamo mai dimenticarci che ogni singolo intervento educativo, che sia “scolastico”, “di strada”, “di territorio” o “di comunità”, al di là delle etichette, è sempre e comunque parziale. L’educazione non è un rapporto esclusivo tra genitore e figlio, o tra insegnante e alunno, o ancora tra educatore e ragazzo. Se è vero che ad educare è l’intero contesto, allora è doveroso richiamare tutte le agenzie, istituzioni comprese, alla corresponsabilità educativa: è necessario costruire delle (micro)reti, stipulare delle alleanze, stringere un vero e proprio patto educativo.

(Interviste fatte nei contesti informali dell’educativa di strada dell’Associazione Gruppo Abele O.N.L.U.S. nelle periferie di Barriera di Milano e Madonna di Campagna di Torino. L’équipe del Piano Giovani: Michela Morge-se, Stefano Zanotto, Kristian Caiazza, Mauro Maggi)

Vogliamo una scuola democratica

ABBIAMO PERCORSO UN CAMMINO LUNGO E COMPLESSO...

Coloro che sostengono che la lettera dei ragazzi di Don Milani ad una professoressa abbia contribuito a scardinare la scuola italiana e la sua tradizione di formazione trascurano i dati storici essenziali per comprendere l'importanza di quel testo.

Prima di tutto la nascita nel 1963 della «Scuola media unica» (legge 31/12/1962). Prima di allora la «Scuola di Avviamento professionale» immetteva al lavoro a 14 anni; la Scuola Media dava accesso alle Superiori. Unificare i percorsi e non permettere il lavoro minorile (legge 17/10/1967, n. 977) se non dai 15 anni, fu un processo di modificazione sociale enorme, che coinvolse centinaia di migliaia di giovani. I docenti vi arrivarono impreparati e spesso sgomenti; nacquero scuole serali di quartiere, tanto più nelle città del Nord, dove intanto erano migrati - negli anni appunto del boom economico - famiglie e interi villaggi dal Sud, con giovani in possesso, al più, della licenza di V elementare.

Va detto, altresì, che Lettera a una professoressa non fu l'unico libro testimone di quella radicale trasformazione; magari il più noto, per la figura del suo autore, per i processi subiti (cfr. L'obbedienza non è più una virtù, 1965) e per l'emarginazione pervicace inflittagli.

Ma non si può dimenticare che sin dal 1945, Mons. G. P. Carroll-Abbing fonda, per orfani e giovani sbandati per la guerra appena conclusa, l'«Opera per il Ragazzo della Strada» e subito dopo, 1953, la «Città dei ragazzi di Roma», basate sul metodo della responsabilità partecipativa e autogoverno dei ragazzi stessi.

Poco dopo, nel 1951, nacque - anche in Italia - il Movimento di Cooperazione Educativa (Mce) che si ispirava alla pedagogia popolare di Célestin e Élise Freinet; da cui - prima di don Milani - il libro di Mario Lodi «C'è speranza se questo accade a Vho», 1963. E ancora come dimenticare l'opera di due coetanei (entrambi 1924-1997) quali Alberto Manzi e Danilo Dolci? Il primo, dopo aver insegnato in istituti di «Rieducazione e Pena» e dopo esperienze «di terreno» in Amazzonia, fondò e diresse, alla tv italiana (e proprio in quegli anni 1960-68) la straordinaria esperienza di alfabetizzazione «Non è mai troppo tardi». Il secondo, impegnatosi in Sicilia nelle lotte contadine non violente, e nella denuncia della mafia, aveva pubblicato, nel 1964, presso Einaudi un celebre saggio «Verso un mondo nuovo», fondando poco dopo il Centro Educativo Sperimentale di Mirto.

Quando a tutto questo fiorire si aggiungano, sin dal 1949, le opere di innovazione didattica della matematica di Emma Castelnuovo e del suo movimento scientifico, si può concludere che don Milani dette forma concisa e mordente a un lavoro, partito dalla Costituente, di vent'anni di fecondità democratica. (...)

Dirò di più: l'ampio movimento civile relativo alla scuola, non s'intende appieno se non si associa quello, a esso parallelo (e spesso integrato, come nella esperienza olivettiana), del riscatto delle «lingue tagliate» e dei «diritti tagliati» dei lavoratori, che trovarono in Giacomo Brodolini (ministro del Lavoro nel 1968-69) un efficace interprete politico, il quale presentò, il 24 giugno 1969 - poche settimane prima della morte - un disegno di legge: «Norme per la tutela della libertà e della dignità dei lavoratori» che divenne la legge n. 300 del 20 maggio 1970, nota come «Statuto dei diritti dei lavoratori».

Si trattava insomma di creare per tutti cittadinanza nella dignità, e nella politica cercare l'uguaglianza: «Conoscere i ragazzi dei poveri e amare la politica è tutt'uno. [...] Cercasi un fine. Bisogna che sia onesto. Grande. Che non presupponga nel ragazzo null'altro che d'essere uomo»

Quegli anni 1963-1969 («Appartenere alla massa e possedere la parola», «Appartenere alla massa e possedere il lavoro») furono i più degni della Repubblica Italiana. E non si possono imputare ai Padri le colpe dei figli che da essi non hanno saputo ereditare (cominciando dall'impazienza, spesso violenta, del Sessantotto).

Oggi, quest'Italia incapace di dar corpo alla Costituzione, avrebbe bisogno di molti don Milani e di molti Brodolini: e di far scuola sempre, anche la domenica mattina, come lassù a Barbiana.

(da Carlo Ossola in *Sole 24 Ore*, 5 marzo 2017)

... ORA DOBBIAMO ACCETTARE LE SFIDE DI QUESTO TEMPO

Nel periodo in cui don Milani conduceva l'esperienza di Barbiana, la contestazione ai sistemi di istruzione era diffusa su scala mondiale, assumendo posizioni anche radicali. La scuola che abbiamo ereditato - dice Ivan Illich - e che conserva ancora integro il suo impianto ottocentesco non è riformabile, è necessaria la 'morte della scuola' e la descolarizzazione della società. (...)

Più del radicalismo utopico di Illich, nel nostro Paese un altro tipo di contestazione contribuisce a mettere in crisi la cultura del sistema scolastico del tempo, proponendo una visione pedagogica alternativa a quella dominante. Alla pedagogia del manuale, della lezione cattedratica, del voto che discrimina e seleziona, si contrappone una pedagogia alternativa e una didattica nuova, che promuove il protagonismo degli studenti, la loro partecipazione, l'apprendimento attivo. Negli anni Settanta esce un fortunato libro di De Bartolomeis che si intitola, emblematicamente 'La ricerca come antipedagogia'. Sul banco di accusa è la scuola tradizionale, che, attraverso l'utilizzo di strumenti didattici quali il manuale e la lezione frontale, svolge una funzione essenzialmente conservatrice e subordinata a chi detiene il potere. La critica porta alla proposta di nuove modalità didattiche capaci di rinnovare la scuola. "È così netta la differenza tra il consueto modo di trattare i problemi pedagogici e il nuovo modo a cui è necessario ispirarsi che un piano di antipedagogia è molto di più di un atteggiamento polemico. Occorre togliere alla pedagogia la pericolosità che le viene dall'essere conservatrice o reazionaria (e come tale soffoca o distrugge energie, indirizza verso il conformismo), ma attribuirle nello stesso tempo una nuova pericolosità, quella di un atteggiamento che opera contro la situazione di fatto". Oltre la logica del "ci vuole ben altro!" L'esperienza educativa e didattica che si realizza a Barbiana è certamente la più significativa esperienza di 'scuola alternativa', di 'antipedagogia', per dirla con il De Bartolomeis. (...)

La scuola di Barbiana pur essendo di fatto una *controscuola*, non ritiene irrimediabile il sistema scolastico, ma, al contrario, vuole assumersi la responsabilità di provocare il cambiamento. Ad una cattiva scuola non si risponde con l'abolizione della scuola, ma con la sua profonda modificazione. L'alternativa non sta rifiutare la scuola in quanto istituzione, ma nell'edificare una scuola nuova attraverso pratiche rivoluzionarie che nascono dal suo interno. Prima di tutto cambiando la pedagogia, poi la didattica. (...)

Il capovolgimento di visione pedagogica rispetto alla scuola che seleziona e boccia lo si vede nell'attenzione data agli ultimi. Fare dell'ultimo la pietra angolare non significa rendere facile la scuola e banale l'istruzione: "La vita era dura anche lassù. Disciplina e scenate da far perdere la voglia di tornare. Però chi era senza basi, lento o svogliato, si sentiva il preferito. Veniva accolto come voi accogliete il primo della classe. Sembrava che la scuola fosse tutta solo per lui." Non è stato don Milani il primo ad affermare che la scuola deve essere per tutti. Prima di lui ci sono stati i grandi pronunciamenti internazionali dell'ONU, della stessa Banca Mondiale, di molti Stati, che affermano la necessità non solo dell'accesso all'istruzione da parte di tutti, ma di un prolungato periodo di scolarizzazione, per far fronte alle mutate esigenze di una società ormai uscita dal trauma delle guerre mondiali. Nella scuola di Barbiana si afferma qualcosa di più radicale: "Prima di tutto non bocciare, poi a quelli che sembrano cretini dargli la scuola a tempo pieno e agli svogliati basta dargli uno scopo".

A prima vista nella scuola italiana tutto è cambiato rispetto al tempo di Barbiana, ma se si scende un po' più in profondità, ci si accorge che la scuola non ha mantenuto quella promessa di eguaglianza che allora sembrava possibile e per cui tanti innovatori si sono battuti. Mentre la povertà materiale non è stata sconfitta, ma riemerge in tante nuove versioni, quella culturale sembra perfino accresciuta. Il nostro è un Paese diviso, anzi, è un vestito di Arlecchino che presenta tante situazioni disomogenee. Le indagini valutative mettono ripetutamente

in luce la lontananza che separa tra loro grandi aree geografiche del Paese, dove sembrano convivere almeno tre realtà scolastiche diverse.

È un problema nazionale, forse il più grande, che non sappiamo affrontare. Scopriamo, inoltre, che la scuola non funziona da ascensore sociale, perché anche oggi il successo arride a chi ha avuto la fortuna di 'nascere bene', di essere inserito nella rete di relazioni 'giusta'. E, ancora, come al tempo del Priore, ci sono periferie nelle quali, tra mille difficoltà, insegnanti e dirigenti ogni giorno si intestardiscono a fare scuola, e, attraverso il fare scuola, a dare speranza dove non sembrano esserci ragioni per sperare, a promuovere cittadinanza dove non sembrano esserci le condizioni di una dignitosa convivenza. Bisogna ripartire da qui. Con coraggio, con pazienza. Come ha scritto E. Affinati: "L'ultima insidia da evitare sarebbe convincersi che don Milani non sia servito a niente. Che sia inutilizzabile. Né scoraggiarsi, quindi, né guardare indietro e chiedersi "che cosa farebbe oggi don Lorenzo Milani e in quale modo potremmo noi spendere il dono prezioso che ci ha lasciato. Nel mondo c'è già chi, senza averlo mai conosciuto, né sapere niente di lui, segue il suo esempio.

(da Italo Fiorin "Non dimenticare Barbiana" - TUTTOSCUOLA n. 570/2017, pag. 36)

LE PROPOSTE E LE INIZIATIVE PER UNA SCUOLA DEMOCRATICA

Quali sono le proposte e le iniziative messe in atto oggi in alcune realtà scolastiche e territoriali (non tutte purtroppo) capaci di fronteggiare la dispersione, gli abbandoni e di dare battaglia per realizzare inclusione e integrazione? L'obiettivo dei focus nelle scuole è verificare se e come il tema della dispersione scolastica e della efficace prevenzione è stato individuato e affrontato, con quali specifici strumenti e obiettivi, con quali collaborazioni e interazioni, con quali esiti e problematicità. Si intende far emergere le soluzioni, spesso originali e creative, poste in essere dalle scuole, in autonomia o con altri interlocutori, per efficaci azioni di prevenzione e di contrasto.

Negli incontri con le scuole abbiamo utilizzato una griglia che presenta un ventaglio di questioni molto ampio, dirette ai diversi interlocutori: insegnanti di ordini di scuola differenti e di differenti discipline, dirigenti scolastici, genitori, studenti, operatori del territorio, ecc.

La griglia tematica per la raccolta delle esperienze e delle proposte sui diversi temi della dispersione utilizzata nei seminari, nelle interviste e nei focus con le scuole, è consultabile nel sito www.forumscuolapiemonte.it

Abbiamo provato a evidenziarne le caratteristiche fondamentali, raccogliendole intorno ad alcuni macro obiettivi comuni, sui quali si stanno concentrando professionalità e impegno di insegnanti, dirigenti scolastici, genitori e istituzioni locali. I macro obiettivi considerati sono:

- Potenziare la prima scuola.
- Innovare la didattica.
- Curare le relazioni e rinforzare le reti territoriali di protezione nella scuola dell'obbligo.
- Valorizzare il lavoro degli insegnanti.
- Costruire una comunità educante.
- Orientare e riorientare.
- Superare la dicotomia fra istruzione tecnica e formazione professionale.
- Vincere la sfida dell'integrazione dei migranti. La nostra scuola deve essere per tutti.
- Portare a sistema la nuova educazione degli adulti.

1. POTENZIARE LA PRIMA SCUOLA

Una prima significativa proposta di contrasto alla dispersione è uno degli otto decreti emanati dal governo in attuazione della legge 107, detta della “Buona Scuola” che, se troverà effettive gambe per camminare, sarà in grado di cambiare in modo significativo la scuola italiana nei prossimi anni. “Il provvedimento - come sottolinea A. Gavosto¹ - delinea finalmente un sistema integrato dei servizi educativi per i bambini da 0 a 6 anni, nidi e scuole per l’infanzia, riconoscendo che non sono solo luoghi di custodia, ma il primo importante passo del cammino educativo di una persona. Il decreto fissa obiettivi ambiziosi - il 33% dei bambini accolti anche nelle regioni del Sud – e alza lo standard della preparazione delle educatrici: certamente richiede risorse notevoli e un miglior coordinamento fra Stato ed enti locali, ma rappresenta un significativo passo in avanti.”

Per cominciare a valutare l’impatto che questo provvedimento potrà avere sulla scuola e sul territorio abbiamo organizzato, nell’ambito della VIII edizione della Conferenza regionale della scuola in Piemonte, un Seminario tematico durante il quale insegnanti, dirigenti, rappresentanti delle istituzioni locali e operatori del territorio hanno espresso interrogativi, valutazioni, e proposte.

Una delle coautrici del libro “Questioni di classe”², A. Luciano, ci ricorda che “...in aperto contrasto con molte recenti politiche di riduzione della spesa pubblica, accrescere i finanziamenti per programmi di elevata qualità che intervengono nel periodo prescolastico significa fare un uso efficiente delle risorse pubbliche” in quanto si registrano una sensibile diminuzione delle dispersioni e una riduzione del gap determinato dalle condizioni socio-economiche e culturali delle famiglie.

La importanza della prima scuola per garantire a tutti formazione e istruzione, strumenti essenziali per una reale integrazione sociale e culturale, “perché nessuno sia straniero”, è l’oggetto del confronto con insegnanti, dirigenti scolastici nel Focus svolto presso l’I.C. 2 di Novi Ligure (Al).

0/6: Dove comincia il rischio dispersione

I ragazzi, Don Milani, andava a cercarli sui sentieri del Mugello per offrire loro un’opportunità e un futuro diverso, spiegando alle famiglie che senza una formazione scolastica, senza saper usare bene “la parola”, i loro figli non sarebbero mai usciti dalla situazione di isolamento e di povertà in cui si trovavano.

Infatti i ragazzi che si perdono non sono solo quelli che si perdono strada facendo, ma anche quelli che non accedono per tempo alla scuola, i ragazzi a cui vengono a mancare precoci opportunità sia sul piano sociale sia su quello cognitivo e culturale.

Sappiamo che questi “mancati accessi” sono per lo più legati a situazioni sociali e familiari a rischio, sia sul piano economico che su quello culturale, e oggi sarà interessante capire come muoversi: da un lato con un’offerta più capillare e qualificata dei servizi, dall’altro con il superamento da parte delle famiglie di una logica esclusivamente assistenziale dei servizi per questa fascia d’età. “Lo tengo a casa perché posso guardarmelo io!”

I dati relativi alla fascia di età 0/6 nella Regione Piemonte e nella Città di Torino

Il primo dato significativo è il calo della natalità calcolato sullo 0/3 (il 2015 vede un calo di oltre 4500 bimbi rispetto al 2014) e questo crea inevitabilmente un aumento della disponibilità dei servizi che però non viene comunque sfruttato. In Piemonte c’è una disponibilità, non omogenea tra le province, di ben 1200 posti su un totale di 29.000 posti, tutti autorizzati e distribuiti su sette diverse tipologie e che presentano una copertura del 28,32% (che nella provincia di Biella raggiunge il 37%). Tale offerta sale al 32,64% se si considerano anche gli anticipatori alla scuola dell’infanzia. Potremmo dunque sembrare non lontani dal 33% auspicato dalla normativa recente, peccato che i dati ministeriali considerino soltanto i servizi offerti dagli enti pubblici, ignorando la grossa fetta di offerta che giunge dal privato profit e non profit.

¹ La Repubblica, 4.3.2017, visibile anche in www.fga.it

² A. Luciano in “Questioni di classe. Discorsi sulla scuola” - AAVV, Rosenberg & Sellier, 2015

A fronte di questa disponibilità forse sorprende sapere che l'offerta è comunque superiore alla richiesta e i costi di per sé alti di questi servizi finiscono per renderli scarsamente sfruttati: per problemi economici quest'anno sulla fascia 0/2 sono stati chiusi alcuni servizi, con un calo di 600 posti circa, ma dei 29.490 posti disponibili ben 5.418 sono inutilizzati (il 18,37%).

La richiesta è in forte calo e si registra che il 10% degli iscritti di fatto poi non frequenta nemmeno un giorno e che gli abbandoni in corso d'anno si aggirano attorno al 5-6%. È stata condotta una ricerca sulle motivazioni dei ritiri a Torino (circa 500 all'anno). È scaturito che spesso ci si ritira perché in attesa di un posto che rispecchi maggiormente le esigenze, soprattutto orarie. È questo un problema aperto da analizzare attentamente, per poter rispondere con una differenziazione dell'offerta alle famiglie: questo comporterebbe, però, un ulteriore innalzamento dei costi. Il lievitare dei costi è anche dato dall'attenzione, da sempre posta dal servizio comunale, all'inclusività, soprattutto delle fasce deboli attraverso l'utilizzo di criteri di accesso che le privilegiano. Nei nidi comunali si registra inoltre una media del 30% circa di bimbi stranieri frequentanti (in certe zone si raggiunge anche il 90%) e questo aspetto è molto importante perché la frequenza di un servizio educativo si connota come elevatore sociale anche per le famiglie.

I costi dei servizi del settore pubblico sono molto alti (circa 9.000 euro/anno a bambino) e i Comuni sono costretti a coprire circa il 78% della spesa in quanto diventa improponibile aumentare il costo a carico degli utenti, tenendo conto che circa il 10% è già esente.

Dallo Stato per questi servizi arriva ben poco agli enti locali (Regione o Comuni), anche perché il criterio che si adotta è quello di tener conto solo dell'offerta pubblica che si aggira sul 13,3% e quindi, ritenendola insufficiente, si finanzia soprattutto l'avvio di nuovi punti di fornitura che di fatto non servono, visto il quadro analizzato. La legge 107/2015, c.d. Buona Scuola, ha spostato la gestione di questi servizi dal settore dei Servizi Sociali a quello dell'Istruzione, ma il Miur fa fatica a conoscere e a riconoscere la varietà dell'offerta che in esso è presente. Ci si augura che con il recente Decreto la situazione migliori, ma ci sono alcuni nodi fortemente problematici. Uno di questi è il potenziamento dei servizi che viene affidato ai Comuni: i Comuni che hanno risorse finanziarie ed umane da poter dedicare a questo settore non dovrebbero avere problemi, ma i piccoli Comuni, con personale ridottissimo e spesso a scavalco, si troveranno in difficoltà. Altra preoccupazione è data dalla necessità di armonizzare con la norma nazionale normative regionali variegate e situazioni di offerta molto diverse tra loro, con l'esigenza di salvaguardare ciò che di positivo comunque c'è.

A Torino la scelta già operata da alcuni anni del "sistema integrato" è stata voluta per offrire pari opportunità a tutti i bambini, cercando di omogenizzare le varie tipologie di servizi soprattutto tra pubblico e privato grazie al progetto "La Grammatica della qualità" che ha identificato alcuni elementi qualificanti, e come tali irrinunciabili, del servizio. Uno di questi consiste sicuramente nella formazione del personale, realizzata insieme con la finalità di sostenere soprattutto gli aspetti relazionali e formativi, in modo da trasformare questi servizi dapprima di tipo assistenziale in servizi con una forte connotazione educativa. Si sono anche organizzati percorsi unitari di formazione con i servizi 3/6. Naturalmente la qualità costa ma è un aspetto irrinunciabile, soprattutto per questa fascia d'età. (Marco Musso, responsabile dei servizi 0/6, Regione Piemonte e Vincenzo Simone, dirigente Sistema educativo Integrato, Città di Torino)

Il Sistema 0/6 costituisce un grande cambiamento di prospettiva che risponde alle indicazioni dell'Unione Europea.

È un'idea non del tutto nuova: essa era già espressa da Maria Montessori nel 1949 quando, parlando di "mente assorbente" del bambino, soprattutto nei primi anni di vita, invitava lo Stato a farsene carico denunciando come la famiglia fosse lasciata sola in questa impresa. La Montessori e altri psicologi e pedagogisti dopo di lei hanno sottolineato l'importanza che a quell'età assume lo sviluppo del linguaggio e come tale sviluppo sia strettamente interconnesso con lo sviluppo del pensiero. Ben venga dunque una riforma che sottolinei e sostenga scelte e azioni in questa direzione. Rimangono dubbi e criticità: quale governance per questo sistema integrato? Quali compiti restano ai Comuni e quali nuove responsabilità cadranno sui Dirigenti scolastici? Quali trasformazioni dell'edilizia scolastica saranno necessarie per adeguare gli edifici già presenti e quale normativa sarà prevalente, quella statale o quella regionale?

Un altro aspetto importante da portare in evidenza è il mantenimento all'interno di questa trasformazione dell'identità dell'attuale scuola dell'infanzia, con le sue modalità operative, con la sua flessibilità organizzativa. Anche il percorso 0/3 deve mantenere la sua identità, non preoccupandosi di anticipare aspetti propri del

livello successivo, quanto piuttosto di consolidare autonomie di base, linguaggi e pratiche relazionali basate soprattutto sul gioco.

Forse la normativa avrebbe potuto occuparsi di altri aspetti anche urgenti e basilari per il consolidamento della scuola dell'Infanzia quali l'organico potenziato, l'obbligatorietà della frequenza, la maggior strutturazione di percorsi di continuità con i segmenti formativi contigui. Le esperienze di continuità che pure sono presenti nelle nostre scuole sono varie e diverse ma affidate troppo spesso a situazioni contingenti o alla volontà/disponibilità dei singoli. *(Giovanna Caputo, D.S scuola primaria Salgari di Torino)*

La realizzazione del nuovo sistema comporterà interventi importanti nella formazione degli operatori

La scelta fatta da numerose Università italiane, compresa quella di Torino, di istituire un indirizzo di formazione specifico per gli educatori dei nidi ha certamente influito sulla nuova normativa 0/6. Sarà importante stabilire se la formazione per gli operatori della prima infanzia di per sé sarà professionalizzante e abilitante. Sarà il Miur a dettare i curricula universitari per questi educatori o le facoltà potranno continuare a scegliere liberamente gli ambiti formativi più adeguati? Infatti per Scienze della formazione primaria l'UNI.TO ha inserito corsi a carattere disciplinare affiancati da corsi pratici, di didattica, di metodologia, in modo da garantire una formazione completa e immediatamente spendibile in aula sia per la scuola dell'infanzia sia per la primaria. Si attendono anche precisazioni per la formazione degli insegnanti di sostegno: avranno percorsi dedicati o la loro formazione sarà quella di base per tutti gli insegnanti con un percorso aggiuntivo ad hoc? Ci sarà attenzione anche per loro agli aspetti più strettamente professionalizzanti? Inoltre non bisogna mai dimenticare la formazione in servizio degli insegnanti per la quale l'università può avere un ruolo importante.

Sarebbe auspicabile che i famosi Poli per l'infanzia istituiti dal decreto non si limitassero ad essere delle scatole/contenitori di servizi per varie fasce d'età, ma si qualificassero come poli di ricerca pedagogica: come tali potrebbero essere supportati dall'università in quanto fucina di innovazione e sperimentazione. Il decreto ha il merito di accogliere la significativa esperienza degli anticipi ai quali molte scuole paritarie hanno risposto positivamente da molti anni, accogliendo dapprima esigenze prettamente assistenziali, ma proponendo successivamente un'attenzione particolare anche agli aspetti più strettamente formativi. *(Sante di Pol, docente di storia della Pedagogia, Università di Torino e Presidente della FISM, Associazione delle scuole dell'infanzia paritarie)*

La formazione del personale è fondamentale per consentire alle persone di dare senso e spessore a quello che fanno. Negli anni sono stata testimone di grandi cambiamenti (avvio della scuola statale, trasformazione delle assistenti in insegnanti, chiusura dell'Opera Maternità e Infanzia per aprire i primi nidi) ogni volta la formazione si è dimostrata uno strumento efficace per affrontare le novità. Dovrebbe essere così anche adesso in vista di questi cambiamenti: tendenzialmente la soluzione di un problema è sempre un'occasione di crescita e di miglioramento. *(Liliana Annovazzi, formatrice docenti, scuole dell'infanzia)*

Il peso dell'offerta di servizi per la prima infanzia del privato sociale è molto elevata

Si tratta di un'offerta che giunge quasi al 50% del valore complessivo; è una realtà che, almeno su Torino, ha lavorato in sinergia con i servizi della città, come già anticipato, proprio per elevare al massimo gli standard di qualità. Questo naturalmente alza i costi e spiace che l'Istat ignori questa fetta significativa dell'estensione dei servizi prima infanzia e di conseguenza riduca le risorse, penalizzandoli.

Il servizio privato per sua natura ha una maggiore flessibilità di quello pubblico e per questo è ricercato. Di conseguenza l'utenza è varia e distribuita sulle diverse fasce sociali. Il calo demografico e i mancati accessi presenti nel pubblico ci sono anche da loro e, se questo trend non si ferma, molte realtà saranno costrette a chiudere. Un riconoscimento pubblico di quanto è presente nel mondo privato servirebbe anche a mantenere elevati gli standard di qualità e a diminuire i costi. Ben vengano i Poli per l'infanzia perché potranno davvero costituire spazi di confronto e di ricerca. *(Patrizia Mangani portavoce Apinfanzia e Assonidi)*

La proposta è importante, ma qualunque riforma a costo zero è destinata a non funzionare.

E il decreto 0/6 è uno di queste. Infatti c'è anche bisogno di implementare gli organici della scuola dell'Infanzia, di provvedere a migliorare le condizioni dell'edilizia (cosa non marginale per la riuscita di un clima di benessere), c'è bisogno di riflettere sia sul versante politico-organizzativo che su quello educativo-formativo, e i poli

potrebbero davvero essere il luogo di questa riflessione. Non dimentichiamo che la situazione sul territorio nazionale è molto diversificata; Torino rappresenta un'isola felice, ma molti territori sono lontani da esperienze come quelle che abbiamo ascoltato. Parlare di omogeneizzazione dei servizi vuol dire anche operare sui contratti dei lavoratori che sono molto diversi tra loro, sugli standard di qualità senza snaturare la specificità di ogni singolo segmento educativo. Le sezioni primavera nate per dare una risposta alla richiesta di assistenza, possono trasformarsi in occasioni e spazi di sperimentazione. In ogni caso occorre uno sforzo e un impegno da parte di tutti, singoli ed istituzioni. *(Sergio Melis, segretario CISL)*

A Bussoleno abbiamo promosso una sezione primavera. L'organizzazione è complessa perché da un anno all'altro non si ha garanzia che venga confermata. I finanziamenti si riducono di anno in anno, arrivano tardi e ci sono delle rigidità difficili da superare, ma l'esperienza è stata estremamente positiva. Gli insegnanti che li accolgono nell'anno successivo, il primo della scuola dell'infanzia vera e propria, riconoscono quanto la frequenza anticipata sia utile per tutto il lavoro svolto sulle autonomie e sulla socializzazione. La Regione ha già dichiarato che per l'anno prossimo non ci sono fondi regionali e quindi non c'è possibilità di proseguire a meno che si trovino stanziamenti da altri enti. *(Graziella Crosasso, insegnante scuola infanzia)*

È indispensabile tenere presente la diversificazione del territorio non solo sul piano nazionale ma anche all'interno della Regione. Un amministratore di un paese di montagna lo sa bene: le difficoltà organizzative si intrecciano ancora di più con le scarse risorse economiche e umane, e spesso le soluzioni vanno ricercate sul posto, ad hoc, per dare risposte adeguate a specifiche esigenze. *(Giovanni Borgarello, funzionario Regione Piemonte)*

In questi anni si è lavorato per agganciare la scuola dell'infanzia alla primaria e adesso bisogna invece agganciarsi ai nidi e non è chiaro dal decreto a chi viene affidata la gestione del nuovo sistema: sarà l'ente locale che dovrà gestire anche il personale statale o viceversa? Non si capisce e non sarà certamente semplice. Sarebbe stato più utile e più semplice rendere obbligatorio l'ultimo anno dell'infanzia, garantire risorse aggiuntive e invece niente di ciò. *(Franca Zoavo, insegnante scuola dell'infanzia e attualmente assessore del Comune di Rivoli)*

La proposta di sistema 0/6 coglie spinte e attenzioni nate soprattutto dal basso e che vogliono dare importanza e significato a questa fascia d'età. Il decreto porta a compimento il passaggio da un ambito sociale/assistenzialistico ad un ambito formativo: è questo un pensiero alto, una prospettiva culturale nuova che può mettere in moto scelte innovative ma che consente anche di valorizzare delle professionalità che stanno già operando sul campo con ottimi risultati. *(A. Nunnari, Responsabile dei servizi 0/6 Città di Torino)*

(Seminario del Forum, Torino 27. 04. 2017. Conduzione e report a cura di Bianca Testone (AIMC) Nicoletta Viglione (UCIIM) e Loredana Ferrero (ANDIS)

Perché nessuno sia straniero: incominciamo dalla scuola dell'infanzia

Il ruolo importante della scuola dell'infanzia per la prevenzione è riconosciuto da tutti i docenti della scuola: la possibilità di leggere sin dai primi anni situazioni di rischio a livello diverso aiutando le famiglie a prendere consapevolezza ed affrontare eventuali problematiche, l'avvio di un utile scambio di informazioni e soprattutto di confronto con le colleghe della scuola primaria non finalizzato solo al passaggio alla classe prima, ma alla costruzione del curriculum, sono fondamentali. Protocolli osservativi e la presenza di una psicomotricista esterna, che opera nella scuola dell'infanzia a titolo gratuito, rappresentano in questo senso un valore aggiunto. La specialista esterna con uno sguardo professionale non condizionato da dinamiche interne alla scuola può valutare situazioni e suggerire modalità di lavoro ai docenti, comunicare alle famiglie specifiche difficoltà suggerendo loro di rivolgersi ai servizi per approfondire le problematiche prima di iniziare il percorso della scuola dell'obbligo, offrire alla scuola e ai genitori utili consigli per un lavoro comune.

La scuola ha iniziato anche a riflettere e a lavorare per l'integrazione, sollecitata dal progressivo aumento di iscrizioni di alunni provenienti da vari Paesi: Albania, Bulgaria, Russia, Cina, Paesi del nord Africa e del Sud America. Diversi docenti hanno partecipato a corsi di italiano lingua 2 organizzati dalla dottoressa Favaro, si è avviata una stretta collaborazione con i mediatori culturali favorita dai progetti sostenuti dalla provincia con l'istituto Isral, e si è cercato di coinvolgere le famiglie nella vita scolastica. La sensibilità maturata sull'accoglienza e l'integrazione, che in questa scuola si è sviluppata soprattutto a partire dalla scuola dell'infanzia, ha portato l'istituto ad aderire al progetto "Fondo asilo, migrazione ed integrazione" (progetto FAMI) che perse-

que l'obiettivo di promuovere l'inclusione sociale di minori e giovani stranieri anche di seconda generazione, contrastare la dispersione scolastica e fronteggiare i gap di apprendimento con attività diverse:

- potenziamento di percorsi di sensibilizzazione ai temi dell'integrazione e contrasto alla discriminazione in ambito scolastico, rafforzamento dell'offerta formativa in materia di insegnamento della lingua italiana anche con una modulazione dell'orario che consenta di accantonare tempo in una *banca del tempo* da utilizzare poi in modo mirato e con l'uso sapiente dell'organico potenziato;
- interventi di prevenzione dell'insuccesso e del ritardo scolastico degli alunni e studenti stranieri;
- interventi volti al recupero della dispersione e dell'abbandono scolastico all'interno di percorsi di formazione scolastica e professionale.

Sono attività che l'istituto organizzerà con varie modalità (alfabetizzazione in piccoli gruppi, teatro, peer education, collaborazione con Enti diversi del territorio) e che derivano, in parte, da esperienze già fatte anche grazie a opportunità e finanziamenti diversi che sono poi venuti a mancare. Rispetto alla progettualità, i docenti sottolineano come sia importante la collaborazione con la D.S.G.A., attenta a cogliere le richieste dei docenti; rilevano come, nonostante la reggenza, il dirigente abbia saputo sostenere il lavoro didattico. Negli anni si sono realizzati progetti diversi, sempre centrati sulla necessità di dare la parola alle famiglie, di favorire la conoscenza e il dialogo reciproco; il racconto dei motivi che li avevano spinti a lasciare il loro Paese, la realtà del viaggio nei gommoni partiti dall'Albania come la scoperta dei giochi e delle favole dei diversi Paesi di origine o della cultura culinaria, hanno permesso un reale ascolto, una sensibilizzazione, una scoperta e condivisione reciproca che ha favorito l'integrazione. Attività come la panificazione a scuola da parte delle mamme hanno permesso di scoprire come il cibo - pur diverso - unisce. Queste esperienze sono state di stimolo all'organizzazione delle feste delle etnie da parte del Comune e hanno incoraggiato i genitori di alunni stranieri ad iscriversi ai corsi di italiano per adulti organizzati sul territorio.

L'integrazione delle nuove generazioni si misura anche con le resistenze di alcune famiglie che faticano ad accettare modalità di vita che segnano un distacco dalla loro cultura. Attualmente la percentuale di alunni stranieri presenti nella scuola è dell'8,3%. La scuola cerca di portare avanti il processo di accoglienza e integrazione sia con attività educative socializzanti che coinvolgono le famiglie, sia sul piano didattico; non si svolgono più corsi di italiano lingua 2, ma si lavora sul piano del recupero; la scuola è anche capofila del Progetto "Provaci ancora Sam".

Non tutto è stato risolto nell'impostazione dei processi di insegnamento e apprendimento: gli itinerari didattici non mettono a fuoco in maniera significativa lo sviluppo delle competenze degli alunni in un'ottica di verticalità; i traguardi delle competenze in uscita non sono ancora ben dettagliati e non sono ben chiarite le modalità di misurazione; le metodologie didattiche non sono ancora uniformi sia tra classi parallele sia in senso verticale. È importante che la didattica attivata per rispondere a bisogni speciali (e in questa scuola in particolare per affrontare l'integrazione) diventi risorsa metodologica per offrire maggiori opportunità a tutti i ragazzi, con le loro diversità, specificità e modalità diverse di apprendimento.

(l'I.C n. 2 di NOVI LIGURE (AL). Conduzione e report a cura di Bianca Testone (AIMC), Nicoletta Viglione (UCI-IM), Loredana Ferrero (ANDIS)

2. INNOVARE LA DIDATTICA

Come vedremo, molti sono i percorsi anti dispersione attivati nelle scuole segnalati durante i focus group. Ma il più ricorrente è certamente quello riguardante la necessità di modificare le metodologie didattiche, introducendo procedure di insegnamento e apprendimento più attive, coinvolgenti e motivanti, cercando cioè, di mettere da parte il tradizionale modello della lezione/ascolto/interrogazione.

L'introduzione delle tecnologie (in particolare la LIM) hanno, almeno in parte, contribuito a mettere in crisi i modelli di insegnamento "a senso unico" (dal docente agli allievi) più tradizionali. Al centro di ogni possibile innovazione della didattica resta il tema della relazione fra coloro che insegnano o, meglio che devono insegnare, e coloro che apprendono o meglio, che possono, se vogliono, apprendere. Su questo incerto, o "lasco" come diceva Piero Romei, legame fra Insegnamento e Apprendimento si gioca la qualità della istruzione e della educazione offerta dalla scuola.

Eraldo Affinati ce ne offre una rappresentazione di attualità, letterariamente molto efficace:

Per chi suona la prima campanella

"Una missione formidabile quella di una scuola che deve fare i conti con la tradizione – storica, culturale, scientifica, linguistica, antropologica – che sta alle nostre spalle e deve essere trasmessa alle nuove generazioni. Tale da far tremare le vene ai polsi a chi deve farlo: da una parte modellare le coscienze in crescita, formare lo spirito critico, accendere le passioni, sanare le piaghe, asciugare le lacrime; dall'altro un compito da assolvere che da solo vale quanto una medaglia olimpica: diventare adulti. (...)

Ma perché tutti si dimenticano di te, Valerio? Tu sei quello che dopo i primi giorni di scuola, si presenta sempre alla seconda ora, anche dopo che il professore lo porta in presidenza ricordandogli di non poter fare più di tre ritardi al mese. È tutto già previsto: note, voti bassi, sospensioni, richiami, genitori che vanno e vengono. Dopodiché: out. Trenta per cento di dispersione scolastica nei primi due anni in certi istituti professionali delle periferie: questo è il dato statistico. Ciao Valerio! E non ti dimenticare "I sepolcri" di Ugo Foscolo i cui primi versi incredibilmente mi recitasti a memoria alla fine di una partita di calcetto alla Città dei Ragazzi. (...)

E perché, cara collega, sarai lasciata sola quando entrerai in aula, chiudendoti la porta alle spalle?

Eccolo, lì, schierato di fronte a te, lo spettacolo sensazionale della tua vita: venticinque, trenta alunni che ti osservano curiosi. (...) Alcuni sono già cambiati rispetto a tre mesi fa: Giulia si è fatta il piercing, Alice ha i capelli viola, Giorgio si è lussato la spalla cadendo dalla moto, Simone ascolta rap nell'angolo giù in fondo, Michele si nasconde sotto il cappuccio. (...) Mohamed appare timidissimo con i jeans strappati sul ginocchio e la cinta sotto la vita: minorenne non accompagnato. Il più carico è Mihai, nome da gatto, nazionalità ucraina, due sigarette sulle orecchie, l'auricolare staccato sotto il lobo, ma pronto ad essere utilizzato appena comincerai a spiegare.

L'appello è facile: due allievi "certificati, che ti devi gestire tu, perché il sostegno non è stato ancora assegnato; quattro ipercinetici, incapaci di star seduti; due immigrati neo arrivati, che per capirti cercano di interpretare i tuoi gesti; tre studenti di seconda generazione che l'italiano lo parlano e lo scrivono, sebbene commettano ancor diversi errori, soprattutto con le doppie. Gli altri sono scolari ordinari, già consumati dalla "finzione pedagogica", due, educati secondo i migliori crismi novecenteschi, potrebbero risultare "eccellenze" nei test Invalsi. (...)

Insomma in queste condizioni dovrai aprire i "Promessi sposi" e cominciare a leggere. Oppure impostare le equazioni di primo grado. O tornare sulle declinazioni. Magari alle undici e trenta, quando i ragazzi saranno già stanchi. In quel momento fatidico, ti giocherai tutto, in un colpo solo. I discorsi sull'anacronismo della lezione frontale, che hai sentito ai corsi di formazione, dovrai gettarli alle tue spalle: come potresti fare ad organizzare un laboratorio proprio ora, quando gli studenti, appena sei entrata, stavano già tutti lì, testa sui gomiti appoggiati sui banchi, massacrati dall'insegnante che ti ha preceduto, la quale per tenerli fermi minacciava la nota? Le cosiddette "buone pratiche" resteranno belle bandiere da sventolare nelle riunioni didattiche: come realizzarle adesso, qui e ora con Manuela intenta a rifarsi il trucco alla finestra, Giorgio impegnato nel solitario a carte, Tiziano che, occhi fissi sul cellulare, quasi fosse da solo nella sua stanza, ad un certo punto urla perché ha fatto il punto. (...)

Ricordo Abdel, iscritto al quarto anno superiore, egiziano da tanti anni a Roma con la famiglia, quando venne da me a chiedere aiuto perché la professoressa di lettere gli aveva messo cinque e mezzo all'interrogazione su Carlo Goldoni, mentre lui, costernato e ambizioso avrebbe voluto di più. Insieme apriamo il manuale con i passi sottolineati, gli occhielli sulle pagine, le mappe concettuali disegnate alla fine del capitolo, segni incontrovertibili che il ragazzo si era impegnato. E allora perché non aveva raggiunto almeno la sufficienza? E mentre svogliai

il testo poderoso, capace di annoiare persino me, cresciuto a pane e letteratura, appresi con sgomento la vera ragione: cosa poteva capire lui di "rusteghi e baruffe chiozzotte"? Quale senso poteva avere per un adolescente cresciuto sul Delta del Nilo, che a mala pena padroneggiava la sintassi italiana, imparare i fondamenti della riforma arcadica"

La voce del priore di Barbiana filtrò come un sussurro dentro le mie orecchie: a un quindicenne che ci sta scappando di mano per andare in officina, molto prima che della lingua del Monti, è meglio spiegare il contratto dei metalmeccanici. Siamo ancora la scuola della mitica professoressa che puniva i poveri e insuperbiva i ricchi poiché ai primi sottraeva la cultura, ai secondi la conoscenza della realtà?

No. Abdel alla fine in un modo o nell'altro, si è diplomato. Ma c'è ancora molta strada da fare.

Ecco di cosa si dovrebbe parlare quando si parla di scuola: dei programmi da rinnovare; degli spazi che andrebbero ridisegnati; dei tempi di apprendimento tutti da ripensare; dei potenziali inespressi; di come è cambiata la testa dei nostri studenti; delle streghe del precetto, ancora purtroppo trionfanti in molti consigli di classe; dovremmo ragionare sulle domande legittime e su quelle che non si devono porre. Sulla speciale relazione umana che si realizza in aula, in mancanza della quale non si dovrebbe neppure iniziare a spiegare. Solo quando l'avremo fatto, potremo tornare a pensare al primo giorno di scuola come al più bello dell'anno."

(da Eraldo Affinati, *"Per chi suona la prima campanella. Lettera a ragazzi e prof per cambiare la scuola"* in la Repubblica 9 settembre 2016)

Chi è inadeguato? Gli allievi o la scuola?

Riferimenti importanti per un confronto con alcune realtà scolastiche, con gli elenchi dei problemi e delle difficoltà degli studenti che molti insegnanti segnalano come frutto della loro "inadeguatezza", "loro" nel senso degli stessi studenti.

Le cause di molti insuccessi scolastici nel nostro istituto dipendono dalle caratteristiche comportamentali dei ragazzi che si iscrivono alla scuola (mancanza di basi e di motivazione allo studio). Le difficoltà che incontrano i ragazzi dipendono dalla leggerezza con cui, genitori e allievi, scelgono la scuola superiore dopo la terza media, non aspettandosi di trovare in un Istituto professionale tante ore di lezione e programmi così impegnativi. L'impegno orario è alto e il programma non è ridotto rispetto quello dei Tecnici o dei Licei anche se svolto in maniera diversa, tenendo presente il punto e le difficoltà di partenza di ciascuno.

Forse nella fase dell'orientamento sono attratti dallo specchietto per le allodole dei laboratori. Confondono la scuola con valenza professionalizzante (istituto professionale) con la formazione professionale. Gli allievi, nel biennio, hanno difficoltà a capire il senso delle discipline non di indirizzo e la sola informazione nella scuola secondaria di primo grado non è sufficiente.

Mancano la motivazione personale allo studio e "l'intenzione ad apprendere" dei ragazzi e l'incentivazione delle famiglie dalle quali "ci si sente abbandonati". Non c'è in loro la voglia di imparare qualcosa di nuovo né esiste una proiezione verso il futuro.

In genere non sono "scolarizzati", arrivano nella scuola superiore senza un metodo di studio e non sanno organizzarsi attorno alla molteplicità delle discipline (34 ore settimanali in tante materie). Sono quindi "inadeguati" ad affrontare lo sforzo dello studio quotidiano. Vivono le superiori come un mondo dove pensano di poter esercitare la loro libertà, ad esempio di spostarsi tra i piani durante l'intervallo.

Ci sono 2/3 ragazzi certificati DSA per classe che vengono valutati in modo differenziato nelle prove uguali per tutti. In riferimento ad alcune discipline (es. Matematica si può quasi parlare di analfabetismo).

Non si riesce a far capire che è essenziale che imparino veramente ad esprimersi. Affrontare le difficoltà linguistiche è la priorità perché pesano sull'apprendimento anche per le altre discipline.

Anche le proposte di attività più semplici (esempi: l'analisi de "La collana" di Guy de Maupassant, ricerca sulla figura femminile dalle origini a Roma) non ottengono risposte da parte di molti ragazzi.

L'abbandono è strisciante, nel secondo quadrimestre cominciano a fare ripetute assenze, ma non esprimono in modo esplicito il disagio, non chiedono aiuto e perdono il contatto con la scuola.

Gli insegnanti si trovano "spiazzati" e non trovano argomenti e contenuti per coinvolgere la classe e i singoli. Si sottolinea quanto sia difficile il livello comunicativo.

È evidente la "fragilità" degli adolescenti e il "non essere abituati a prendersi delle responsabilità", il livello di stress, la mancanza di strumenti linguistici, la mancanza di autostima. Pesano anche a scuola le problematiche vissute fuori, in particolare nella famiglia.

Con molte famiglie è difficile condividere un patto educativo; hanno un atteggiamento protettivo forse eccessivo. Occorrerebbe “tirarli dalla nostra parte” ma non si sanno trovare gli strumenti.

La didattica si svolge attraverso un “continuo aggiustamento” che cerca di tener presente il punto di partenza dei ragazzi. Anche l’uso del computer non risolve il problema della motivazione.

Di più cosa si potrebbe fare? Quasi tutti i docenti presenti concordano sulla constatazione che per queste situazioni non ci possono essere altre strategie da mettere in atto.

(IIS “Bodoni-Paravia”Torino, focus su “Cosa si può fare per rendere la scuola più inclusiva”, conduzione e report di Magda Ferraris e Domenico Chiesa (Cidi), 30 maggio 2017)

Cosa si può fare e cosa si fa per rendere la scuola di tutti e di ciascuno nella Scuola Superiore

Se, all’interno del collegio docenti, si fa strada l’idea che l’inadeguatezza non dipenda tanto dalle alle scarse qualità e attitudini degli studenti, quanto piuttosto dalle scelte educative e didattiche sbagliate della scuola stessa, allora può iniziare un percorso autocritico molto importante, in grado di individuare nuove strategie e delineare cambiamenti significativi nell’organizzazione dei curricula, nelle relazioni, nel clima educativo, e produrre rilevanti miglioramenti nei risultati scolastici.

“Di fronte alle difficoltà palesate da molti studenti il nostro istituto sta cercando di ragionare intorno ad alcune strategie generali di azione della scuola quali, ad esempio, la scelta di metodologie didattiche basate sul frequente utilizzo delle tecnologie in modo da consentire allo studente di operare in un ambiente interattivo di “apprendimento per scoperta” o di “apprendimento programmato”; oppure l’assunzione di modalità di progettazione e di valutazione per competenze che conduca ad una riorganizzazione dei contenuti disciplinari secondo un criterio di mediazione tra istanze della disciplina ed esigenze dell’alunno: l’individualizzazione dei percorsi, e il rispetto dei ritmi e stili di apprendimento; una gestione propositiva delle difficoltà e dell’errore, dei premi e delle punizioni; l’affermazione del valore dell’errore nell’apprendimento come approccio diffuso, particolarmente valido per gli allievi in situazione di marginalità (in classe e in laboratorio). Siamo convinti che lo sviluppo della didattica di tipo laboratoriale improntata all’operatività e ad una migliore interattività tra docente e allievi, con l’uso di materiali che stimolano il “fare”, migliori la percezione di sé negli studenti più deboli sul piano dialettico e verbale, aumentando i loro livelli di autostima e incrementando le loro potenzialità di realizzazione, valorizzazione e rafforzamento dell’identità personale.

La esiguità delle ore in laboratorio (cucina, sala, ricevimento, scienze, L2, ecc.) potrebbe essere in parte compensata con un approccio maggiormente interdisciplinare (ad es., storia→ usi e alimentazione→ ingredienti/preparazione); ciò comporta una valorizzazione maggiore della collegialità e un riconoscimento della validità di una programmazione comune.

Posticipando un poco l’avvio delle attività didattiche, si potrà dare spazio ad un lavoro di conoscenza degli allievi, basato sulla narrazione dei loro vissuti. L’ascolto e il confronto preliminare delle storie personali è fondamentale per la creazione del clima relazionale, per il senso di appartenenza e per il progressivo adattamento didattico anche nella diversità delle appartenenze culturali e etniche.

È decisivo infine l’utilizzo di metodi di lezione basati sul dialogo con e fra gli studenti; anche con l’uso dei linguaggi usati all’esterno della scuola come mezzo per “sentirsi rappresentati” e riconosciuti nella/dalla scuola, alternando sia teoria e pratica che apprendimento formale e informale; e comunque non abbassando le attese e la sollecitazione all’impegno di ciascuno.

Infine sottolineiamo la scelta di prestare più attenzione al ruolo dei collaboratori scolastici che spesso riescono a intrattenere relazioni più immediate con gli allievi e a essere un riferimento nelle situazioni individuali più problematiche. Queste scelte strategiche hanno influenzato molte delle pratiche didattiche e organizzative dell’Istituto quali, ad esempio:

- la creazione di ambienti di apprendimento attivi (anche attraverso PON) favorendo la diffusione nella didattica quotidiana di approcci operativi in cui il fare supporta una migliore sedimentazione delle conoscenze, verso una didattica per competenze quale leva di ingaggio e rimotivazione (laboratorio di cucina tecnologicamente avanzato, mini impianto di atletica, laboratorio lingue, ecc.)
- l’aumento dell’uso di dispositivi multimediali per la motivazione, l’inclusione, per promuovere relazioni interpersonali e collaborazione/cooperazione, favorire l’integrazione delle dimensioni della personalità, per attuare una personalizzazione degli interventi (partecipazione a bandi PON per BYOD per attività collaborativa

- tra compagni in attività digitali proposte e coordinate dal docente)
- la promozione dell'alternanza scuola-lavoro come raccordo tra ambito pedagogico e esperienziale e stimolo di processi di autostima e di rimotivazione personale
- alcuni interventi didattici educativi integrativi che, nonostante l'elevata numerosità dei corsi e il monte ore annuo più che doppio rispetto ai valori medi comparabili sono secondo l'istituto comunque poco efficaci per il recupero delle carenze formative a causa della esiguità di fondi e di ore dedicate.
- l'adesione alla "scuola dei compiti" con attività pomeridiane di recupero con studenti tutor e educatori per allievi di 1° e 2° (con il coordinamento di un docente).
- la conversione delle sanzioni in attività costruttive e motivanti.
- l'apertura pomeridiana della scuola.
- il supporto nei passaggi ai percorsi delle agenzie formative, soprattutto alla fine del secondo anno (circa 4% degli allievi)".

(Ist. Prof. Stat. "Colombatto" – Servizi Alberghieri e della Ristorazione, Torino, conduzione e report di Gianluigi Camera (Andis) e Sheila Bombardi (Amnt), 2 maggio 2017)

Scelte didattiche capaci di coinvolgere e mettere in situazione collaborativa gli studenti sono una ricetta importante per orientare i ragazzi sulla positività del lavoro in classe o in laboratorio. Lo sottolinea una insegnante di lettere e storia in una scuola superiore di Torino.

Insegno Lettere e Storia in una Scuola Superiore di Torino. Spesso, in questi ultimi anni, ho partecipato a convegni, a gruppi di lavoro formati da colleghi e da medici del reparto di Neuropsichiatria dell'Ospedale Regina Margherita. Tutte queste iniziative e gruppi di lavoro erano indirizzati a comprendere il problema "dispersione" e a cercare di dare delle risposte.

Porto la mia esperienza di insegnante che da tantissimi anni lavora con gli adolescenti e mi riferisco al biennio delle Scuole Superiori. La mia è una testimonianza di un approccio che tende a rendere dialogica la lezione, basandosi sulle idee dell'apprendimento socioculturale; nel fare scuola tendo a porre domande che vengano discusse dagli allievi in piccoli gruppi strutturati.

Quanto si fa Storia è utile sapere che stiamo affrontando situazioni di ieri, che hanno però, sempre riferimenti a problematiche dell'oggi. Durante la lezione, gli allievi sono chiamati ad intervenire sempre, cercando di fare collegamenti con l'oggi: cercare di rendere li studenti protagonisti è un elemento fondamentale del fare scuola. Permettere loro non di ascoltare solamente, ma di essere "centrali" nella lezione, li porta a pensare, ad essere responsabili di ciò che dicono e delle opinioni che esprimono.

Anche in un argomento storico apparentemente distante nel tempo (per esempio il rapporto fra la cultura romana e le popolazioni barbariche) possono essere individuati e discussi problemi che riguardano la cittadinanza, l'accoglienza o il respingimento dei profughi e tanti altri problemi connessi con i movimenti dei popoli. Gli allievi sono chiamati ad esprimersi e a costruire collettivamente collegamenti tra oggi e ieri. In una lezione di storia come questa può essere posto il problema della cittadinanza. Gli allievi lavorano in piccoli gruppi o in coppie. Ognuno pensa individualmente, successivamente condivide la propria opinione con la compagna/gno, si confrontano. Infine un allievo/va del gruppo condivide con la classe l'opinione maturata. Certamente tutti devono conoscere il concetto di cittadinanza e tutti devono conoscere come è stato affrontato nell'antica Roma lo stesso problema. Impegnare continuamente i ragazzi li porta a imparare a lavorare con metodo e anche con partecipazione. Condividere il lavoro è, a mio parere, una ricetta importante per non fare allontanare i ragazzi dalla scuola. La risposta alle domande deve sempre essere discussa tra pari. Il dialogo continuo permette a tutti di non sentirsi messi da parte, di non sentirsi emarginati, ma di fare parte di una comunità che apprende e cresce con valori profondi quali la solidarietà, l'affettività, la collaborazione".

(Pina Mafodda, 2017)

E quanto si fa e si può fare nella scuola d'obbligo

La sintesi di un confronto aperto fra Domenico Chiesa, ex insegnante e ricercatore, e Roberto Beccaria, dirigente scolastico I.C. Rodari di Torre Pellice e reggente I.C. di Bricherasio. Il dialogo ha consentito la messa a fuoco di alcuni dei nodi che compongono il problema "dei ragazzi che si perdono" e ha messo in evidenza quali tipi di intervento la scuola di oggi è in grado di mettere in campo per affrontare le criticità che ne derivano.

“Abbiamo cercato innanzi tutto di concordare su quali sono gli elementi del contesto scolastico, familiare, aggregativo, culturale che possono rendere più difficoltosa la partecipazione dei bambini e dei ragazzi alla vita scolastica e produrre il loro “perdersi”.

Il ragionamento non vuole avere una valenza generale, si riferisce all'esperienza in una scuola di valle che però con molta probabilità può non essere così estranea alle altre situazioni.

La “disaffezione” che può portare ad un allontanamento dallo studio è senz'altro, tra altre cause, collegabile al passaggio da un ordine di scuola ad un altro. Viene a modificarsi il tipo di relazione tra gli insegnanti e il bambino che intanto è entrato in un'altra fase della vita.

In particolare nel passaggio dalla scuola primaria alla secondaria di primo grado. Nella scuola dell'infanzia e in quella primaria la relazione riesce a coniugare la dimensione cognitiva con quella affettiva; la curiosità e la voglia di conoscere vengono coltivate e mantenute vive nell'esperienza quotidiana del fare scuola. La maggior parte degli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria hanno un'adeguata preparazione pedagogico-didattica in grado di sostenere i bambini nel processo di apprendimento e l'organizzazione del lavoro rimane sostanzialmente favorevole al lavoro di individualizzazione.

Nella scuola “media” è invece predominante il modello della secondaria superiore caratterizzato dalla routine “spiegazione (lezione frontale) - studio a casa - interrogazione” che esaurisce la relazione educativa. Questo modello di scuola, soprattutto quando viene a mancare il supporto esterno, può determinare insuccesso nei risultati di apprendimento (troppo spesso ridotti al “voto”) dal quale la disaffezione verso il sapere e lo scollamento dalla scuola.

La spersonalizzazione della vita scolastica unita alla mancanza del sostegno familiare possono effettivamente essere causa del “perdersi”.

Un altro fattore negativo è rappresentato dalla frantumazione del progetto curricolare. In particolare nella scuola secondaria di primo grado molti insegnanti vedono i ragazzi per sole due ore alla settimana e devono seguire nove classi. Dall'altra parte i ragazzi sono chiamati a rapportarsi con troppi insegnanti e la costruzione di una relazione educativa necessaria per il processo di istruzione diventa difficile e troppo superficiale. Il tempo per costruire insieme viene schiacciato dalle incombenze routinarie quasi di tipo “burocratico” e tutto va a scapito della individualizzazione dei percorsi didattici.

A questa frammentarietà strutturale si aggiunge la precarietà: gli allievi della secondaria, ad esempio, arrivano a cambiare nel corso del triennio decine di insegnanti non vedendo quindi garantita la continuità della relazione educativa. La riduzione della frammentarietà del consiglio di classe o del team e l'aumento della continuità sono indispensabili anche per costruire il livello di trasversalità tra le discipline.

In che modo “pesa” lo scompenso tra l'esperienza culturale che vivono i bambini e i ragazzi immersi nella mediasfera e l'esperienza culturale che propone loro la scuola?

L'incomunicabilità dei due mondi non è così forte come può apparire e può essere rivolta in positivo se si adotta un semplice accorgimento: basta partire dalla voglia di conoscere che è ancora molto viva nei bambini e anche nei ragazzi delle “medie”. Se la scuola riesce a catturare questa voglia di conoscere, a dare senso allo studio, a dialogare e entrare in sintonia con il loro mondo, a mettere in gioco la dimensione emotiva dell'apprendimento, allora le tecnologie possono diventare un valore aggiunto. Certo va superata la forma lezione-conferenza a favore di attività in cui la lezione è partecipata e coinvolgente e diventa attività laboratoriale: bisogna far sentire i ragazzi importanti dando uno scopo alle cose che si fanno che non sia ridotto al voto.

La tecnologia ritorna ad essere quello che è: un strumento (molto potente e utile) all'interno di un orizzonte di senso rappresentato dall'avventura del conoscere.

Quali azioni svolge la scuola per sostenere l'apprendimento di tutti e di ciascuno?

Sono determinanti alcuni fattori organizzativi uniti a quelli pedagogici. Intanto la piccola dimensione che caratterizza tutte le scuole che costituiscono il Comprensivo. Si pensi alla scuola secondaria di primo grado di Torre Pellice: tre corsi, nove classi. Le piccole dimensioni rendono l'ambiente più attento alle singolarità dei ragazzi e alla dimensione sociale della vita a scuola. Le difficoltà nascono purtroppo nel passaggio nelle grandi scuole di Pinerolo.

Sul piano pedagogico-didattico, più che fare riferimento a tecniche particolari è importante riconoscere e valorizzare l'attenzione e competenza culturale unita alla dimensione collaborativa che è riscontrabile in molti insegnanti. È presente in modo continuativo e puntuale il confronto tra gli insegnanti (confronto che coinvolge anche il Dirigente) per affrontare le difficoltà appena emergono cercando insieme le possibili soluzioni.

Decisivo è il rapporto con le famiglie. È certamente l'elemento che può fare la differenza: riuscire ad costruire il giusto coinvolgimento dei genitori. Qualche problematicità in più si riscontra nel rapporto con le famiglie nel tempo della secondaria. Quando non si riesce a condividere il progetto educativo le difficoltà dei ragazzi

diventano più difficili da affrontare. Paradossalmente il patto formale sottoscritto tra scuola e famiglie mette in evidenza che è venuto meno il patto tacito con cui si realizzava la naturale collaborazione. L'impegno di costruire progetti realmente condivisi è essenziale. Quando la famiglia è poco presente aumentano le possibilità di riscontrare le criticità nell'apprendimento scolastico.

In sintesi la possibilità di rendere tutti i bambini e tutti i ragazzi in grado di seguire positivamente il percorso curricolare non dipende dall'utilizzo di tecniche o metodologie specifiche bensì dalla capacità della scuola, attraverso la sua organizzazione e la competenza culturale-pedagogica degli insegnanti, di riconoscere rispettare e valorizzare i tempi e i modi di essere dei bambini e dei ragazzi costruendo con loro il necessario orizzonte di senso condiviso; sono i tempi e i modi dei bambini a dover essere rispettati: non è *Gianni* che si deve adattare alla scuola, è la scuola che deve diventare la scuola per *Gianni*. In questo senso si può parlare di didattica in grado di riconoscere tutte le individualità e metterle in azione per l'apprendimento.

È una strada che è ampiamente frequentata nella scuola primaria e trova maggiori difficoltà nella secondaria; ma non è vero che non sia praticabile. Il problema della scuola media rimane, e va ribadito, quello organizzativo: tanti insegnanti con poche ore per classe con troppe classi (e quindi troppi allievi) da seguire. Si può contenere la ricaduta negativa aumentando la collaborazione centrata sull'attenzione ai ragazzi, sviluppando in questa direzione la competenza professionale. Si può riuscire così a dare risposta ai bisogni dei ragazzi in difficoltà. Si parte dal far emergere le difficoltà e non ci si limita a registrarle con il voto insufficiente. Rilevare le difficoltà e non solo registrarle è la chiave per poter definire e mettere in atto un processo virtuoso basato sul confronto e sulla condivisione. La strada è fare squadra non porsi in competizione attivando il meglio delle capacità culturali, professionali e di relazione per una didattica coinvolgente che riesca a dare senso a quello che si fa. Fare squadra anche con i genitori.

Le dimensioni ridotte della scuola aiutano perché permettono di monitorare le situazioni e il loro evolversi. Le scuole della valle sono frequentate anche da ragazzi di origine non italiana, ma sono quasi tutti di seconda generazione e quindi non pongono il problema (l'unico) delle difficoltà linguistiche. In molti casi rappresentano una vera risorsa che arricchisce il lavoro in classe.

(di Domenico Chiesa e Roberto Beccaria dirigente scolastico I.C. Rodari di Torre Pellice e reggente I.C. di Bricherasio)

Tanti indirizzi, molteplici esperienze didattiche per valorizzare ogni ragazzo

"Nel Piano di Miglioramento dell'Istituto sono previste specifiche priorità in merito alla prevenzione del disagio e delle difficoltà di apprendimento.

Recupero e potenziamento:

- impiego di docenti in attività di sportello sul "metodo di studio"; avvio ad inizio anno di attività specifiche per creare competenze sul metodo di studio individuale per studenti di classe prima con votazione tra 6 e 7 alla licenza di scuola secondaria di 1° grado;
- avvio, ad inizio anno, di attività per comprendere oggetti, linguaggi, glossari, metodi dei nuovi saperi e metodi di studio adeguati per gli studenti di terza che entrano in contatto con materie nuove (filosofia, fisica e chimica) e hanno difficoltà a comprenderne quadri concettuali e linguaggi diversi;
- integrazione della valutazione in funzione della piena valorizzazione degli studenti mediante: valutazione del rendimento con la riflessione sull'utilizzo della "moda" in funzione promozionale; valutazione dei progetti individuali scuola/casa; valutazione dei progetti gruppo/classe; valutazione delle dinamiche cognitive in classe (riflessioni, interventi, risposte personali).

Prevenzione e recupero dell'abbandono e della dispersione scolastica:

- impegno dei Consigli di classe e dei docenti di sostegno, oltre che dei docenti con incarico su corsi di recupero e sportello, al potenziamento dell'inclusione e del diritto allo studio, con adozione di strumenti specifici e attuazione di percorsi individualizzati e personalizzati per gli alunni con particolari bisogni educativi;
- implementazione delle attività di recupero e potenziamento nelle classi iniziali in avvio dell'anno scolastico;
- consolidamento del sistema di orientamento attraverso: rapporti con le scuole medie di riferimento che, vista l'utenza proveniente da bacino molto ampio, sono ritenuti incompleti e non abbastanza efficaci; laboratori

-
- artistici; stage e tirocini nell'ambito dell'organizzazione dell'alternanza scuola-lavoro; implementazione delle attività di riorientamento e delle iniziative di post diploma;
- monitoraggio costante dei risultati degli studenti e recupero in itinere oltre che estivo;
 - implementazione di progetti interdisciplinari, uscite didattiche, attività teatrali, attività caratterizzate dall'utilizzo delle nuove tecnologie (blog), progetto sullo "Star bene" affinché l'esperienza scolastica sia anche aggregante e motivante;
 - corsi di formazione e aggiornamento, peraltro già avviati, per i docenti su DSA e BES e implementazione del lavoro di progettazione nei Dipartimenti disciplinari.

Le criticità sono di stimolo a una riflessione condivisa e una sollecitazione ad utilizzare metodologie attive come opportunità per superare le diverse difficoltà e contrastare la dispersione, in un clima di accoglienza e attenzione alla promozione della persona e al successo formativo".

(Liceo artistico Aldo Passoni, Torino, conduzione e report a cura di Loredana Ferrero, Andis e Nicoletta Viglione, Uciim. 3 maggio 2017)

Due scuole private per genitori molto ricchi

Ci sono le scuole statali che ospitano 540 mila studenti piemontesi, poi ci sono le paritarie, frequentate da 60 mila bimbi e ragazzi. Però esistono pure gli istituti privati, anche se hanno numeri molto più piccoli. A settembre Torino ne inaugurerà due, ossia la "Scuola Possibile" e la "World International School". Entrambe sono piuttosto care e propongono modi di fare scuola assai diversi rispetto a quelli tradizionali. La prima tecnicamente è un istituto *parentale*, cioè viene organizzata dai genitori e ha diversi sponsor importanti, a cominciare dal sig. Robedikappa Marco Boglione.

In questo caso la parola d'ordine è creatività e l'approccio è molto innovativo. Il secondo è un collegio privato, un po' più tradizionale, ma molto tecnologico, creato dalla famiglia lombarda Forniga, che in diverse aree d'Italia aveva creato le International Schools of Europe, poi cedute ad un fondo di investimento. La Wins si rivolge soprattutto a famiglie con un approccio internazionale. Si parla soprattutto di figli di imprenditori o di manager italiani e stranieri. In qualche caso anche di dirigenti che si trasferiranno a Torino a breve. Per ora non risultano figli di calciatori.

(da Stefano Parola "Aprono due nuove "scuole per ricchi" così sfidano gli istituti pubblici" in la Repubblica, 2 aprile 2017)

Per mandare i nostri figli in scuole come queste servono davvero molti soldi: la retta è di 8.000 euro all'anno in prima elementare, spese accessorie escluse. Ma, soprattutto, le innovazioni proposte non sono in effetti vere novità. Per fortuna, molte scuole pubbliche statali in Piemonte, le applicano da tempo, soprattutto quelle a Tempo Pieno. Per quanto riguarda la scuola Wins, secondo quanto dichiara la direttrice, sarà una scuola molto tradizionale con compiti, voti (bocciature?), ma innovativa grazie alle tecnologie messe a disposizione dalla Apple. E anche su questo c'è chi, come Benedetto Vertecchi, ha qualcosa da dire.

"(...) Non si dovrebbe ignorare che l'uso di mezzi digitali segue una logica che è l'opposto di quella che distingue una attività educativa di buona qualità. Da un lato c'è la rincorsa a compiere operazioni in un tempo sempre più rapido, mentre nell'educazione per consentire un livello adeguato di interiorizzazione di ciò che si apprende è opportuno ragionare per tempi lunghi. Ma soprattutto sarebbe bene riflettere sul fatto che un mezzo è sostanzialmente privo di significato fin quando non sopravviene una ipotesi di uso, una strategia perché esso diventi effettivo e una organizzazione del messaggio che ne consenta l'acquisizione (...)

Si avverte il peso dell'invecchiamento molto rapido delle tecnologie, impietosamente sottolineato dalle offerte del mercato. Le scuole devono fare i salti mortali per conservare la funzionalità delle apparecchiature di cui dispongono sacrificando a questo fine la gran parte delle loro scarse risorse. E una destinazione che va a scapito delle biblioteche, dei laboratori scientifici, delle collezioni naturalistiche, e così via. Ne deriva un impoverimento del patrimonio delle scuole in parallelo con la riduzione delle opportunità didattiche. Se questo è il senso dell'innovazione c'è poco da stare allegri.

(da Benedetto Vertecchi, "Come educa la scuola in Dossier tecnologie, Tuttoscuola n.567/ 2017)

3. CURARE LE RELAZIONI E RINFORZARE LE RETI TERRITORIALI

La capacità di utilizzare le risorse educative e di istruzione offerte dal territorio e una delle qualità più importanti di una scuola dell'obbligo o Superiore. Il Piemonte è particolarmente ricco di risorse e di opportunità offerte dal territorio, dalle istituzioni locali, da agenzie educative, con servizi per l'infanzia e la gioventù. Fondazioni bancarie, Istituzioni locali e organizzazioni del terzo settore, propongono progetti di rinforzo alle attività curricolari che aiutino e rinforzino il lavoro di contrasto alla dispersione svolto dalle scuole e istituti di quel territorio. Sono numerose le scuole, incontrate nei focus territoriali, impegnate (qualcuno ha detto "invischiate") in una fitta rete di proposte e iniziative promosse in partnership con i territori. Il report che segue ne dà ampia testimonianza.

Una rete di protezione per gli studenti nella scuola dell'obbligo: Provaci ancora Sam

Provaci ancora, Sam! È un progetto integrato e interistituzionale volto a promuovere l'inclusione sociale e il successo scolastico e a contrastare la dispersione, fenomeno complesso, che investe aspetti diversi della vita dei ragazzi (contesto scolastico-formativo, familiare, socio-ambientale, ...)

L'iniziativa, nata nel 1989 e rivolta alle scuole di Torino, si realizza attraverso la stretta collaborazione tra tre Assessorati della Città di Torino (Istruzione, Coordinamento Politiche per la Multiculturalità e per l'Integrazione e Politiche Sociali), l'Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte, la Compagnia di San Paolo, la Fondazione per la Scuola e l'Ufficio Pio. Le istituzioni partner si impegnano a garantire una regia equilibrata, competente e costante, a informare e favorire la partecipazione a tutti i livelli, coordinare strategie, metodologie, azioni e monitoraggio e ad assicurare la valutazione dei risultati e garantire continuità del lavoro.

La finalità generale del Progetto è quella di sperimentare un nuovo modello di intervento di prevenzione del fallimento formativo nel delicato passaggio tra Scuola Primaria e Scuola Secondaria di primo grado, favorendo integrazione tra la realtà scolastica e la realtà extrascolastica e familiare, creando condizioni di dialogo costante, per assicurare l'apprendimento delle competenze irrinunciabili del primo ciclo d'istruzione.

Il Progetto ricorre al tessuto connettivo delle Associazioni non a scopo di lucro, Oratori e Parrocchie, avvalendosi delle potenzialità sociali ed educative delle stesse. Scuola ed altri attori possono così, in un lavoro congiunto, favorire processi di apprendimento che, tenendo conto della storia di ciascuna ragazza e di ciascun ragazzo, diano ad ognuna/o uno spazio di ascolto e di espressione di sé, offrendo l'incontro in luoghi e ambiti in cui poter rafforzare la propria autostima e trovare sostegno per il successo scolastico, nella logica più generale di contrasto alla dispersione.

Il "Provaci ancora, Sam!" è parte integrante del Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF) delle Scuole che partecipano al Progetto. Gli obiettivi del Progetto sono:

- realizzare un nuovo modello di intervento preventivo, dalla Scuola Primaria fino alla Scuola Secondaria di primo grado, a partire dalla costruzione/valorizzazione di un curriculum verticale e trasversale, fondato sul framework delle competenze, tra le quali le competenze di cittadinanza;
- favorire il successo formativo di tutte le allieve e gli allievi attraverso l'elaborazione di un curriculum per "nuclei essenziali" e l'adozione di strategie didattiche inclusive;
- potenziare la sinergia con le risorse dell'extrascuola e sostenere l'integrazione tra il lavoro delle docenti e dei docenti, quello delle educatrici e degli educatori- volontari e tutti i Soggetti del territorio al fine di consolidare la "comunità educante";
- adottare un approccio cooperativo e di lavoro di squadra;
- reinserire le bambine e i bambini, le ragazze e i ragazzi che si sono allontanati dai circuiti formativi, nei percorsi scolastici e sociali.

Gli interventi sono flessibili e si adeguano alle specifiche esigenze che emergono in itinere con un costante lavoro di coordinamento e di monitoraggio. Il Progetto si divide in due ambiti d'intervento: la Prevenzione Primaria e la Prevenzione Secondaria.

La Prevenzione Primaria è rivolta alle alunne e agli alunni frequentanti le classi quarta e quinta della Scuola Primaria e alle tre classi della Scuola Secondaria di primo grado. In questo contesto, Istituzioni, Enti, Scuole e Organizzazioni del territorio si integrano per offrire un supporto educativo e didattico. Attraverso attività di-

dattico/educative, programmate ad inizio anno scolastico congiuntamente da docenti ed educatori, in orario scolastico ed extrascolastico si opera per facilitare l'apprendimento e sperimentare un nuovo modello di intervento. La Prevenzione Secondaria si rivolge alle ragazze e ai ragazzi ultra 14enni che hanno difficoltà di inserimento per problematiche sociali e scolastiche e sono a elevato rischio di dispersione, ovvero hanno interrotto il percorso scolastico pur non avendo ancora conseguito la licenza media.

La Prevenzione Secondaria prevede due modalità di intervento:

- la Tutela Integrata che si articola in due anni:
 - a. primo anno per minori in età compresa tra i 14 e 16 anni con conoscenze di base della lingua italiana pluri-ripetenti;
 - b. secondo anno per ragazze/i che hanno conseguito la licenza media nel primo anno ma che necessitano di un'ulteriore accompagnamento per proseguire gli studi;
- Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) per i minori tra i 16 e 18 anni. Gli interventi strutturati e personalizzati sono finalizzati al conseguimento della licenza e alla possibile prosecuzione in percorsi di istruzione superiore o di formazione professionale.

(a cura di Ivan Tamietti, referente per la Fondazione per la Scuola del progetto "Provaci ancora Sam")

Popolazione scolastica e dispersione

L' I.C. Gemelli si trova in un quartiere periferico nella zona nord-ovest di Torino); si tratta di quartieri dove in anni passati si è concentrata l'immigrazione proveniente dal sud dell'Italia e che, a lungo, sono stati considerati zone di problematiche sociali e di degrado. Attualmente la situazione è cambiata: l'utenza è eterogenea, con un'alta percentuale di alunni stranieri di prima e seconda generazione. La presenza di alunni e studenti stranieri ha assunto una connotazione sempre più strutturale negli anni, come del resto accade in un'alta percentuale delle scuole della città: nell' I.C. la cittadinanza più rappresentata è quella rumena, seguono le cittadinanze marocchina, albanese e peruviana; esigua la presenza di studenti nomadi. Si calcola una presenza del 20% della popolazione scolastica dell'Istituto che è costituito da due scuole per l'infanzia, due plessi di scuola Primaria ed uno di scuola Secondaria di 1° grado.

Il contesto urbano in cui sono ubicate le scuole dell' Istituto Comprensivo è caratterizzato da elevata concentrazione edilizia, con poco verde attrezzato e con carenza di strutture sportive. Ne consegue che la scuola assume un ruolo importante e decisivo per la formazione non solo curriculare ma anche extracurriculare degli allievi. Le risorse esterne sono costituite da una vasta rete di soggetti collaborativi istituzionali, pubblici e privati, quali: l'Amministrazione Comunale; la 5ª Circoscrizione; enti con finalità sociali e culturali; l'Istituto partecipa inoltre al Tavolo di Lucento, organismo associativo della Circoscrizione 5 che riunisce rappresentanti di realtà differenti del quartiere: biblioteca, ludoteca, CDS (Centro di Documentazione Storica), scuole, agenzie educative, gruppi musicali e teatrali, esercizi commerciali e cittadini che si riuniscono periodicamente al Centro Culturale Principessa Isabella, per proporre e organizzare eventi e iniziative culturali. Inoltre aderisce a diversi altri percorsi e attività didattiche proposti da ITER, dal Circolo dei Lettori, dalla COOP, dalla Fondazione Torino Musei e dal Centro per la cultura ludica.

Vista la peculiare situazione, viene dedicata una particolare attenzione all'inserimento degli allievi stranieri così come agli allievi disabili, con la messa in atto di un approfondito impegno per coinvolgere l'utenza attraverso progetti di integrazione ma anche attraverso un'organizzazione didattica attenta alla conquista dei saperi da parte di tutti gli allievi nella consapevolezza della loro specificità. La presenza di alunni stranieri è diventata un'occasione di cambiamento ma, sottolineano i docenti, spesso il sapere e l'agire professionale degli insegnanti rappresentano la sola risorsa essenziale nella realizzazione e nella gestione della progettazione di una didattica sempre più individualizzata. I percorsi scolastici di alunni con cittadinanza non italiana e i loro risultati di apprendimento presentano talvolta criticità diffuse che, sia pure in forme attenuate, riguardano anche bambini e ragazzi nati in Italia o arrivati da piccoli. Al di là delle difficoltà scolastiche, non comunque così eclatanti, si segnalano peraltro numerose famiglie in difficoltà economiche, fatto che determina una richiesta consistente di aiuto alla scuola per la partecipazione alle varie attività previste dal PTOF.

Si segnala inoltre una diffusa "incertezza educativa" da parte delle giovani famiglie che talora assumono comportamenti incongruenti ed entrano in conflitto con la scuola.

Comunque le percentuali di alunni ammessi alla classe successiva è del 99% nella Sc. Primaria e del 92%

tra il primo e secondo anno della Sc. Secondaria; i trasferimenti e gli abbandoni sono minimi anche grazie all'intervento fornito da alcuni Enti locali; i risultati degli studenti al termine del 1° risultano però con valutazioni un po' più basse rispetto alla media cittadina.

Relazioni territoriali messe in atto per favorire il successo scolastico e prevenire il disagio

Nelle situazioni, come questa, in cui si registra da tempo un flusso rilevante di alunni stranieri, si auspica la possibilità, organica permettendo, di alleggerire il numero di alunni per classe per consentire l'inserimento immediato dei nuovi arrivati. A tal riguardo si sta riflettendo sulla destinazione dell'Organico di Istituto per lo sviluppo dei laboratori di L2 per i nuovi arrivati.

Molti sono inoltre i progetti destinati ad offrire pari opportunità agli allievi di fronte al percorso di apprendimento nei diversi ordini di scuola, "Provaci ancora Sam" della Fondazione per la scuola, "La scuola dei compiti" del Comune di Torino con Università e Politecnico, "Essere U-mani-WWW generazioni connesse", ma anche per il sostegno alle relazioni nelle classi e nelle famiglie (Sportello di ascolto, Mediamente bullo, Bulli e bulle da grandi, Laboratori integrativi, Attività ludiche e sportive promosse con varie Associazioni); alcuni offrono all'Istituto risorse in termini di collaborazioni e/o risorse finanziarie, anche se sempre più ridotte. Il territorio viene comunque individuato e vissuto come 'fontE per l'educazione alla responsabilità, alla legalità, alla complessità, come luogo della partecipazione e come contesto/pretesto per lo sviluppo di un percorso culturale.

Aiuto e auto aiuto con le reti di scuole

L'Istituto Comprensivo Gemelli ha partecipato alle seguenti reti di scuole come capofila: *Prevenzione e contrasto della dispersione scolastica*, in rete con: Turoldo, Vian, Frassati, Associazione "Un sogno per tutti" e Ass italiana dislessia; Progetto *"Mente tecnologica/ tecnologica-mente"*, in rete con Gemelli, Turoldo, Frassati, Parri, Allievo; · *Rete Lucento*, a cui aderiscono scuole primarie e secondarie di zona ed alcune Cooperative ed Associazioni che operano sul territorio in stretta collaborazione con i Servizi Educativi della Città di Torino e la Circoscrizione 5.

La nostra scuola inoltre collabora sul territorio con: *Rete Mire*, Processo di promozione e sostegno della cultura dell'educazione e della pratica musicale nelle scuole sec. di 1° grado, in collaborazione con Conservatorio, Università, Licei musicali, Enti Locali; *Archivi Scolastici* in collaborazione con la Sovrintendenza ai Beni Culturali ed Archivi, con l'Istituto Storico della Resistenza, con la facoltà di Scienze della Formazione, con il Liceo Psicopedagogico Berti, con la Circoscrizione 5 e la Biblioteca Cognasso. Al fine di migliorare il dialogo, a volte complesso, con le famiglie la scuola inizia ad utilizzare strumenti on-line per la comunicazione. Nella scuola dell'infanzia e primaria il rapporto con i genitori è più facilmente sviluppato e articolato. Con i finanziamenti per le Fasce deboli è stato possibile finanziare un progetto di appoggio dedicato alle famiglie e agli allievi DSA e incontri su tematiche educative con i genitori".

(I.C. PADRE GEMELLI, conduzione e report a cura di Loredana Ferrero (Andis) e Adriana Frijio (Aiig) Torino 2017)

Offrire relazioni di aiuto agli studenti in prima superiore

"Le attività di accoglienza e di accompagnamento per gli alunni che si iscrivono alle prime del nostro Liceo prevedono una serie di attività diverse per gli alunni delle classi prime: si ritiene importante che i ragazzi percepiscano subito l'attenzione per loro e possano contare sull'aiuto della scuola per superare eventuali difficoltà. Di qui una serie di iniziative che coinvolgono gli alunni della sede e della succursale.

- Prima dell'inizio delle attività scolastiche è offerta la possibilità di seguire un corso di italiano - disciplina trasversale - condotto da neolaureati generalmente ex allievi; è frequentato da quasi tutti i nuovi iscritti in quanto è percepito anche come un'opportunità per conoscere la scuola e socializzare con coetanei provenienti da istituti diversi.

- Soggiorno di accoglienza per tutti i ragazzi delle prime, dal giovedì al sabato, con un docente per ogni classe e la presenza di educatori qualificati ed allievi più grandi con esperienze educative: un'opportunità, per ragazzi e docenti di conoscersi in un ambiente diverso da quello scolastico anche attraverso giochi e attività per creare il gruppo, di vivere esperienze di autonomia, di sperimentare modalità di apprendere grazie a visite a musei,

spettacoli in lingua, conoscenza del territorio. Sul soggiorno, che permette anche di creare un dialogo con le famiglie, la scuola ha investito molto: inizialmente era completamente gratuito, attualmente viene richiesta solo la copertura delle spese di viaggio; una scelta determinata non solo da motivi economici, ma per condividere un'esperienza educativa importante; è significativo che alcune famiglie vadano molto rassicurate: per alcuni genitori il livello di apprensione e l'incapacità di favorire l'autonomia dei figli sono molto alti.

- Nella seconda settimana di scuola, dopo i test d'ingresso svolti nei primi giorni per meglio conoscere il livello di preparazione dei ragazzi, si offre la possibilità di frequentare corsi di rinforzo condotti da docenti delle scuole di primo grado del territorio. Un'opportunità per gli studenti, ma soprattutto un tentativo - per i docenti della scuola secondaria evitando di anticipare contenuti non utili all'apprendimento. In prospettiva si pensa di preparare insieme alcune proposte di lavoro per il periodo estivo, da inserire in una piattaforma. Anche se i ragazzi provengono da zone diverse della città e della cintura, il lavoro comune con i docenti delle scuole di zona è importante e utile, sia per i docenti, sia per gli studenti.

- Tutoraggio: l'attività di peer education coinvolge studenti del triennio che seguono i ragazzi del biennio in corsi di recupero extrascolastici. È un'esperienza importante non solo per chi usufruisce dei corsi, ma anche per i tutor: l'insegnamento diventa opportunità per consolidare gli apprendimenti, per responsabilizzarsi come studente e persona, per imparare ad organizzare il proprio tempo, per mettere a disposizione dei coetanei le proprie competenze, per sentirsi parte della scuola... Chi frequenta i corsi è facilitato da un linguaggio condiviso, da una relazione più immediata, da una diversa motivazione innescata dal rapporto con ragazzi di poco più grandi, che magari hanno vissuto le medesime difficoltà iniziali. L'attività contribuisce anche a creare coesione tra gli studenti, a diminuire le distanze tra il triennio e il biennio, a sperimentare un'attività di volontariato riconosciuta con dei crediti/alternanza scuola-lavoro.

- Altre attività di recupero sono organizzate lungo l'anno, in orario extracurriculare e nel periodo estivo; a gennaio, la sospensione delle lezioni di una settimana viene utilizzata per il ripasso. L'offerta diversificata e continua di attività di recupero/consolidamento rappresenta anche una risposta alle famiglie: l'utenza è variegata, sono molte le famiglie modeste che avrebbero difficoltà a supportare i ragazzi; soprattutto è organizzata (e percepita) come una necessità per la scuola di affiancarsi ai ragazzi in una fase della loro maturazione personale in cui non debbono essere lasciati soli, ma allo stesso tempo incoraggiati ad affrontare ostacoli temporanei che non debbono innescare sfiducia in se stessi o rinuncia.

- Una diversa organizzazione dell'orario dei docenti di matematica, che prevede 15 ore sulla classe; i docenti hanno a disposizione 3 ore da utilizzare come rinforzo sulla classe e/o sui gruppi: questa organizzazione favorisce una maggiore individualizzazione e opportunità per utilizzare metodologie attive, che favoriscono la motivazione e l'apprendimento. Una dimostrazione che ogni scuola può sperimentare una diversa organizzazione per sperimentare modalità di lavoro funzionali all'innovazione finalizzata a migliorare le competenze di tutti gli studenti. Il 20% di flessibilità è invece utilizzata per offrire 5 ore di diritto e 10 di storia dell'arte.

Coinvolgimento dei genitori: le famiglie sono invitate a scuola prima dell'inizio delle attività, per conoscere la realtà della scuola e per condividere le scelte didattiche ed educative; si ritiene fondamentale, soprattutto all'inizio di un percorso quinquennale, instaurare positivi rapporti di conoscenza e fiducia reciproca, sempre importanti, ma essenziali quando i ragazzi manifestano difficoltà o disagio. Durante l'anno si prevedono momenti di incontro per orientare i ragazzi in difficoltà.

- Sportello di Ascolto: gestito dall'Asl; possono accedervi studenti e genitori, in orario extrascolastico. È uno Sportello attivo da oltre venti anni, che attua anche un'attività di monitoraggio territoriale.

- Progetto COSP: segue ragazzi già segnalati dalla scuola e dai servizi, con attività mirate. Lo sforzo di accompagnare i ragazzi nei primi anni, permette loro di superare le eventuali difficoltà iniziali e di continuare il percorso nella scuola. L'insieme delle attività organizzate e esprimono un modello in cambiamento del liceo classico: frequentato da un'utenza più variegata, scelto da famiglie di stato sociale diverso, da ragazzi che con tutte le caratteristiche e le fragilità dei coetanei manifestano il medesimo bisogno di essere ascoltati e compresi con sensibilità e intelligenza, anche per cogliere quegli eccessi di protezione delle famiglie che non giovano a favorire l'autonomia e l'autostima, la capacità di scelta e la responsabilizzazione rispetto alla costruzione di un futuro di persone responsabili.

(Liceo classico e musicale Cavour, Torino, "Accogliere e accompagnare: il tutoraggio, un valore per tutti", conduzione e report Bianca Testone (Aimc), Nicoletta Viglione, Uciim)

4. VALORIZZARE IL LAVORO DEGLI INSEGNANTI

Alla base di ogni possibile innovazione è da porre come elemento indispensabile la valorizzazione del lavoro degli insegnanti, la valorizzazione della professionalità insegnante. Ora è ridotta ad un fatto personale: esistono molti insegnanti con un'altissima professionalità ma essa non diventa un patrimonio di tutti. Serve un riconoscimento e valorizzazione istituzionale. Non serve invece la premialità individuale come previsto dalle scelte recenti, il cosiddetto "bonus per la valorizzazione del merito dei docenti". È inutile e non funzionerà.

Non è la concorrenza che va sollecitata bensì la cooperazione

Ognuno si senta in competizione con se stesso ma facente parte di un team che deve crescere insieme. Si potrebbe pensare ad un riconoscimento economico generale legato ad una maggiore presenza a scuola sommando alle attività in classe quelle collegiali di co-progettazione, eventualmente legato al tempo e alle attività svolte a scuola.

Sarebbe un passo favorevole alla costruzione di progetti condivisi tra gli insegnanti sia a livello di consiglio di classe sia di dipartimento. Necessaria è la preparazione iniziale e in servizio che supporti sia le competenze culturali sia quelle pedagogico-didattiche.

A tutto questo servirebbe una diversa considerazione sociale verso la scuola e gli insegnanti. Si sta perdendo e tra le conseguenze si può riscontrare la perdita di attrattività del "mestiere dell'insegnare". Sono il riconoscimento, la valorizzazione e la crescita della risorsa umana che dovrebbero orientare le scelte organizzative con cui ripensare alla vita scolastica, compresa la strumentazione tecnologica.

La questione insegnanti, e soprattutto l'esigenza di una formazione in servizio costante che aiuti gli insegnanti ad affrontare le nuove realtà della scuola e dell'insegnamento, sono questioni molto presenti nel dibattito che abbiamo sviluppato con le scuole nei focus e nei seminari iniziali.

"Fondamentale è la crescita della collegialità. La perdita delle compresenze è da valutarsi come l'elemento più negativo degli ultimi anni. La modalità con cui è stato attuato il "potenziamento" ha dato risposta alle esigenze della messa in ruolo di insegnanti ma non è risultato all'altezza dei problemi della scuola. Con il ripristino delle compresenze necessarie si deve aumentare la dimensione condivisa del progetto didattico e educativo partendo dalla condivisione del senso stesso della scuola e dalla capacità di tradurre nel fare scuola i principi che si dichiarano.

Fare gruppo, costruire realmente la collegialità, accogliere e inserire nel progetto di scuola i nuovi insegnanti, adottare il "laboratorio" come metodo anche per il lavoro tra gli insegnanti diventano il miglior modo per affrontare l'individualismo e la frammentarietà.

In sintesi si rileva l'importanza della valorizzazione degli insegnanti, della programmazione di gruppo, di più compresenze, di fondi per le strutture e di insegnanti del potenziamento che rispondano a progetti di istituto e non obblighino a improvvisare collaborazioni. Si tratta, in sostanza, di portare anche nel lavoro di progettazione didattica la dimensione laboratoriale che si propone in classe con gli allievi".

(I.C. Druento (to): Cosa si può fare per rendere la scuola più inclusiva" conduzione e report di Maria Teresa Prat (Lend) e Domenico Chiesa, Cidi)

La formazione in servizio per aiutare gli insegnanti ad affrontare il disagio giovanile

"Nella formazione in servizio, dunque, bisogna dotare i partecipanti delle metodologie e degli strumenti per accertare le caratteristiche del disagio, individuarne le cause remote e prossime, monitorarne l'andamento. Ci sono indicatori da utilizzare in particolare per accertare/intervenire per tempo sulle patologie connesse al rischio di percorsi accidentati o fallimentari. Ci sono procedure e indicazioni per l'informazione e il coinvolgimento attivo delle famiglie.

Bisogna capire quali sono i comparti scolastici più esposti, e perché. La statistica supporta la necessaria visione d'insieme, anche in comparazione con altri Paesi. Le evidenze del mercato del lavoro fanno luce, meglio di tante vaghe suggestioni psicosociali, su cosa succede ai giovani che restano senza diplomi e qualifiche profes-

sionali o che escono dalla scuola con apprendimenti troppo superficiali. La conoscenza delle articolazioni del sistema educativo – comprese leFP e istruzione degli adulti – è poi essenziale per individuare piste e partner. Va sottolineata, infine, l'importanza, già nella formazione, delle opportunità del 'fare retÈ, non solo per interventi che richiedano risorse altre da quelle scolastiche, ma anche in fase di analisi del disagio scolastico.

La formazione in servizio si intreccia con il lavoro su progetto e si trasforma in ricerca azione

Tra le esperienze più interessanti di formazione in servizio c'è quella compiuta diversi anni fa, con tre scuole medie, due CTP, un istituto del privato sociale (Isas) che si occupa di orientamento e formazione professionale dei giovani, tutti situati in un'area della città particolarmente problematica.

Disagio sociale, devianza giovanile diffusa, culture ambientali inquinate da malavita e malaffare e, inevitabilmente, alti tassi di dispersione scolastica e di abbandoni fin dal primo ciclo.

Target, percorso e partner indicano che si è trattato di un'esperienza 'estrema', per le caratteristiche dei destinatari e per la decisione di giocare la scommessa della riconquista all'apprendimento dentro la scuola, ma attraverso una rottura esplicita – e fortemente simbolica – con la scuola ordinaria.

Anche per questo, oltre che per essere un progetto generosamente supportato sul piano finanziario da risorse europee, fondato fin dall'inizio su una rete tra scuole e un ente di orientamento e formazione professionale, accompagnato stabilmente dagli psicologi dell'Osservatorio contro la dispersione di Palermo, si tratta di un modello non facilmente esportabile in contesti diversi.

La formazione in situazione

Esperienze estreme possono dare indicazioni precise in termini metodologici, facendo emergere i fattori di successo della formazione in servizio. In sintesi:

- la formazione del personale non si è sviluppata prima e separatamente dall'ideazione e realizzazione del progetto. Ne ha invece accompagnato i vari *step*, nell'arco di nove mesi. È stato un percorso misto di *formazione* e *ricerca* sul campo, che ha avuto anche momenti incentrati su una più tradizionale trasmissione di metodi e contenuti, ma che ha dato soprattutto spazio a laboratori e a pratiche di riflessione e progettazione partecipata;
- segno concreto di tale approccio, la cura costante da parte dei partecipanti e di chi ha guidato il percorso formativo rivolta a una puntuale *documentazione* delle attività svolte: dagli esercizi per la costruzione degli indicatori del 'disagio', e quindi del *target*, al monitoraggio degli incontri con le famiglie; dalla elaborazione dei contenuti della formazione alla narrazione di ciò che è avvenuto – criticità e conflitti compresi – con i ragazzi in aula. Fogli di lavoro, diari di bordo, verbali e sintesi delle discussioni tra partner, verifiche degli esiti;
- la *composizione dei partecipanti* alla formazione ha rispecchiato, pur con articolazioni funzionali, l'organizzazione 'a retÈ dei soggetti promotori e realizzatori. Se la parte specificatamente didattica del percorso formativo per i ragazzi è stata oggetto di una formazione specifica degli insegnanti e degli operatori dell'orientamento, per progettazione, gestione, verifica degli esiti ci sono stati ulteriori interventi formativi cui hanno partecipato i diversi *partner*, psicologi e genitori compresi;
- è stata sempre centrale, e oggetto di più interventi formativi, la definizione di appositi *standard* di riferimento per la verifica della *qualità* delle diverse fasi del progetto."

(da Fiorella Farinelli: *Una esperienza di formazione degli insegnanti in Rivista dell'Istruzione n.2, 2017*)

La formazione continua

"Il nostro istituto promuove attività di aggiornamento in servizio abbastanza continuative. Molte volte si tratta di un lavoro di gruppo fra docenti che intendono affrontare un particolare problema di curriculum, di relazione con gli allievi, di adesione a progetti proposti dal territorio, ecc. In questi casi la formazione avviene quasi sempre all'interno dei Dipartimenti che hanno lavorato sulla costruzione di progetti trasversali comuni, ad esempio "come formare le abilità di studio" o come individuare i percorsi didattici più adatti al perseguimento di competenze specifiche nelle diverse discipline. Coloro che partecipano a questo tipo di formazione in servizio,

sperimentano poi, all'interno delle classi, i modelli e i percorsi didattici elaborati, proponendo ai propri alunni e studenti i nuovi obiettivi. (...)".

(I.C. Padre Gemelli report a cura di Loredana Ferrero (Andis) e Adriana Frijio, Aiig)

A scuola senza zaino

L'I.C. Vergante di Invorio (No) ha proposto ai propri insegnanti l'adesione alla metodologia "A scuola senza zaino". Questa comporta un aggiornamento, costante nel tempo, che metta in grado gli insegnanti, vecchi e nuovi, di affrontare i vari cambiamenti metodologico didattici richiesti. Si tratta di un Istituto alquanto complesso nella propria struttura e gestione che non a caso, ha messo in campo risorse e un gran numero di iniziative per rispondere in modo soddisfacente ai bisogni espressi dagli studenti, dalle famiglie e da un territorio molto variegato, nonché per monitorare i risultati della propria azione educativa e far fronte ad eventuali criticità in modo tempestivo ed efficace. La presenza di cittadini stranieri si attesta intorno al 9/10%. Una percentuale limitata di studenti stranieri arrivati in corso d'anno, in particolare nella scuola secondaria di primo grado, presentano per ovvi motivi, maggiori difficoltà di apprendimento; Per questi la scuola ha attivato già nella primaria laboratori linguistici per l'insegnamento della lingua italiana e per la comprensione del testo in lingua inglese.

Le principali indicazioni sono raccolte in un "VADEMECUM DOCENTI" che la scuola pubblica sul proprio sito istituzionale e che ben illustra le novità della metodologia basata sui concetti di "Comunità", "Ospitalità", "Responsabilità" e "Autonomia".

"Nel Vademecum si trovano i caratteri pedagogici che deve avere lo "SPAZIO AULA" inteso come uno spazio fondamentale di apprendimento. I vari elementi di arredo vengono definiti nella loro funzioni didattiche e di utilizzazione nei percorsi di insegnamento /apprendimento. Così l'AULA è anche Agorà, lo spazio dell'organizzazione delle attività, della frontalità delle decisioni comuni, del rito mattutino, delle presentazioni. E i TAVOLI sono "isole di lavoro cooperativo", sui quali viene posta una scatola contenente i materiali e i piccoli strumenti comuni a tutti partecipanti al gruppo. I curricoli sono oggetto di revisioni da parte dei docenti sulla base di verifiche periodiche delle criticità di apprendimento. In questa fase i docenti stanno lavorando alla revisione dei curricoli verticali di Istituto per gli apprendimenti della Matematica e della Lingua inglese e su tali questioni viene finalizzata anche parte della formazione in servizio dei docenti. Ai docenti vengono attribuite cinque competenze fondamentali il primo dei quali è la "Costruzione della comunità nelle diverse scuole" cioè la costruzione di relazioni di collaborazione, condivisione, scambio e apprendimento reciproco (...). Il docente ha inoltre competenza specifica nella coprogettazione di pratiche, di strumenti e strategie di insegnamento/ apprendimento, e di documentazione delle migliori pratiche sperimentate. È però capace di adattare le soluzioni didattiche progettate con gli altri docenti, alle particolari esigenze dei propri studenti.

Nella scuola "Senza Zaino" l'organizzazione delle attività devono essere molto variate in relazione ai diversi stili di apprendimento e alle dinamiche dei gruppi (individuali, di coppia, di piccolo gruppo, di classe) e molta cura viene riservata all'allestimento di ambienti(spazi) di apprendimento, di relazione, di accoglienza con materiali, libri, pannelli, strumentazioni didattiche, ecc. L'Istituto Comprensivo di Vergante si estende su otto comuni dell'inveriese ed è formato da 18 plessi con 1400 studenti complessivi. In ciascun plesso è presente un Referente con il compito di coordinare i docenti coordinatori delle classi, i tutor, il personale ata, predisporre e organizzare corsi di formazione, CdC, di indirizzare e monitorare il lavoro dei docenti per evitare di ricadere in vecchie logiche: l'insegnante "non è un'isola di lavoro", "non è un carabiniere", "non è un oratore".

(I.C. Vergante di Invorio (No) conduzione e report a cura di Loredana Ferrero ANDIS e Adriana Frio AIG)

Una buona organizzazione e gestione della unità scolastica può aiutare molto il lavoro degli insegnanti

Nella scuola pesano e si ripetono le contraddizioni del mondo, in particolare la frammentarietà e l'individualismo. I bambini vivono tante esperienze frammentate ed è la scuola che ha il compito di ricollegarle e creare tra loro continuità; ma la scuola non riesce più a dare senso e unità alle esperienze di vita perché

è la scuola stessa che propone tante attività anche importanti ma molto frammentate che si giustappongono nella vita del bambino. Tocca allora paradossalmente ai bambini questa ricomposizione e chi non ce la fa si perde. Questa situazione supporta ed è supportata dall'individualismo che sommato alla frammentazione genera l'impossibilità di costruire un filo che colleghi le esperienze e dia loro un senso condiviso. Possono essere positivi i tanti progetti ma non devono ridursi a degli spot non coerenti con un progetto curricolare condiviso.

L'individualismo nella scuola riprende e ripete il modello vissuto da molte famiglie; viene meno la dimensione sociale che proprio la frammentarietà rinforza.

"Occorre che la organizzazione dei tempi e degli orari garantisca un tempo più disteso per i docenti e per i bambini, mentre si è sempre di corsa. A cominciare dai bambini più piccoli, pesa l'eccesso di stimoli con cui vengono sommersi fino a diventarne dipendenti: non sono più in grado ad accettare e gestire i "tempi morti" che diventano un'ossessione, si crea il bisogno di essere continuamente stimolati. Si può affrontare questo meccanismo perseguendo una pratica didattica efficace per far apprezzare l'attenzione, l'ascolto, il riguardo verso gli altri: imparare a fermarsi, imparare a salutarsi, a fare atti di gentilezza e di attenzione e gradire di essere riconosciuti. Occorre una gestione complessiva della scuola che accetti e susciti nei limiti del possibile la spinta ad apprendere, la motivazione. Questo comporta innanzitutto una scuola aperta al sociale, al quartiere e al territorio ai problemi e ai soggetti che lo caratterizzano. In molti casi al termine del percorso (terza media) si rileva come il dato più negativo sia rappresentato dal disinteresse per la proposta della scuola; lo scarso apprendimento è legato alla mancanza di interesse per le attività che svolgono a scuola. Manca il motivo per studiare e le conoscenze non diventano competenze di vita (leggere un giornale o un libro, firmare consapevolmente dei documenti, scrivere un articolo per il giornale della scuola, fare interviste ai personaggi pubblici, ecc.).

Una cattiva gestione somma a queste carenze anche un turnover troppo alto (anche nel corso dello stesso anno) e la presenza di troppe figure adulte che operano nella stessa classe. Il turnover interrompe le relazioni educative che per essere efficaci hanno bisogno di una significativa continuità per stabilire autorevolezza e empatia. I troppi insegnanti che si alternano nel tempo pieno e nelle classi della secondaria obbligano i bambini a continui "cambi di canale" in cui è difficile costruire quel necessario orizzonte di significati che insegnanti e allievi devono condividere.

Sul piano della didattica, del fare scuola quotidiano a volte il lavoro di accoglienza e condivisione è reso difficile dai vincoli della programmazione e dalla pressione a fornire risultati concreti in vista di prestazioni individuali. Significa anche non esagerare con continue prove sul modello Invalsi. A volte i bambini cominciano a perdersi perché sono i tempi della programmazione a segnare l'attività e non i bisogni dei singoli. Forse sarebbe utile che la programmazione diventasse veramente in grado di intercettare le personalità di tutti i bambini.

Forse il "modello" della scuola dell'infanzia dovrebbe essere maggiormente valorizzato; invece si segnala come le maestre dell'infanzia non godano di molta autorevolezza presso i genitori probabilmente per la non obbligatorietà (rimangono ancora le "maestre dell'asilo").

È importante valorizzare lo specifico educativo di tutte le discipline e il carattere verticale del curriculum che è un punto di forza degli istituti comprensivi. Educazione Fisica può svolgere una funzione significativa sia nella dimensione verticale sia in quella della interdisciplinarietà.

Sul piano della verticalità la collaborazione dell'insegnante di Educazione Fisica della scuola secondaria con gli insegnanti della scuola primaria risulta molto positiva. Nel contempo l'attività di palestra, che è inclusiva anche dei ragazzi con disabilità, crea una "intimità" che va rinforzata (chiamando ad esempio per nome, invece che con il cognome gli allievi) e dovrebbe trovare una ricaduta in una maggiore attenzione alle potenzialità del lavoro interdisciplinare".

(I.C. Druento (To), Cosa si può fare per rendere la scuola più inclusiva, conduzione e report a cura di Maria Teresa Prat (Lend) e Domenico Chiesa (Cidi)

5. COSTRUIRE UNA COMUNITÀ EDUCANTE

Fare della scuola pubblica il motore della crescita di una comunità di soggetti e di intenti capaci di lavorare insieme per garantire istruzione e educazione delle nuove generazioni, è uno degli obiettivi più importanti di una pedagogia democratica.

Al centro di questa impresa sta la consapevolezza che nessuna azione educativa degna di questo nome può essere intrapresa e esercitata se non vi è interazione e collaborazione fra i soggetti che compongono il contesto civile, sociale, istituzionale di un determinato territorio, paese, ecc. E in primis fra le famiglie e gli insegnanti e la scuola stessa, a partire dal riconoscimento che ciascun soggetto fa delle reciproche competenze. Quello di sapersi riconoscere, insegnanti e genitori, reciprocamente competenti è un obiettivo tutt'altro che scontato.

Come giustamente sottolinea Domenico Chiesa al termine di una Focus sulla Pedagogia dei Genitori presso l' I.C. Ricasoli di Torino è necessario garantire che ciascuna delle parti sia in grado di aiutare l'altra, sapendo che nessuna delle due ha le soluzioni in tasca, ma che l'azione combinata di entrambe porta a buoni risultati. La scuola, dice Chiesa, va intesa come luogo ponte fra la dimensione privata della famiglia e quella pubblica della comunità esterna. Un luogo dove sia possibile per il ragazzo sentirsi coccolato, ma anche messo di fronte alle proprie responsabilità per crescere in modo armonico, come vogliono i suoi genitori, ed essere davvero pronto ad affrontare la dimensione pubblica di se stesso come è richiesto dal confronto con la comunità esterna. Riziero Zucchi, fondatore di tale metodologia insieme a Augusta Moletto, condividendo le considerazioni di Domenico Chiesa mette in luce le indicazioni che due Istituti Superiori di Torino (IIS Plana) e di Rivoli (IIS Natta) hanno ricavato dopo alcuni anni di sperimentazione della Metodologia.

Insegnanti e genitori: la coeducazione

“Buona prova ha dato l'esperienza dei consigli di classe, dove, accanto alle indicazioni disciplinari dei docenti, i genitori hanno presentato i figli nei Gruppi di narrazione.

La sperimentazione in cui i genitori hanno raccontato nelle classi i loro percorsi scolastico lavorativi ha avuto un buon successo. La vita reale è entrata a scuola. Gli adulti di riferimento più importanti, le mamme e i papà hanno proposto la loro esperienza come solidarietà intergenerazionale. Hanno narrato percorsi esistenziali spesso non facili in cui emergeva le difficoltà della vita, e anche il loro superamento. I ragazzi hanno potuto considerare l'esistenza umana in una prospettiva temporale lunga. I genitori hanno narrato i loro sogni, il cammino spesso faticoso nella scuola, a volte fallimenti che non hanno comportato l'annullamento dei progetti quanto rafforzato le scelte. È emerso sempre il valore dell'impegno e dello studio. Quante volte è stata ripetuta la frase: *Ah, se avessi studiato di più!*

Le vite degli adulti si sono intrecciate con quelle dei ragazzi, l'esperienza dei padri è diventata quella dei figli. Nel raccontare direttamente alle classi i loro percorsi scolastici e lavorativi hanno considerato gli studenti persone in grado di capire. Hanno dato loro dignità, fiducia, si sono messi in gioco, offrendo le loro biografie, le vicende della loro vita come strumenti di crescita. Non hanno dato consigli o indicazioni, solo la narrazione di episodi vissuti.

Il rapporto con le famiglie di recente immigrazione

Particolarmente importante la testimonianza dei genitori che provengono da altri paesi: la scuola li ha voluti coeducatori degli allievi. Lo spessore delle loro personalità, la tenacia con la quale hanno perseguito l'ideale di miglioramento della loro vita ha colpito i ragazzi. I racconti dei viaggi, veri e propri romanzi di avventura, hanno stimolato la loro fantasia. È emersa a necessità per loro di studiare ancora per un titolo di studio già ottenuto nella terra d'origine. L'effetto più importante è stato quello sugli studenti di origine straniera. Si è innescato un processo di identificazione positiva, di autostima, i ragazzi si sono visti riconosciuti nella loro condizione, hanno visto crescere il rispetto dei compagni nei loro confronti. La presenza in classe di adulti, provenienti come loro da altri Paesi ha tolto una serie di pregiudizi.

La risposta dei ragazzi è stata di una maturità inaspettata e ha rispecchiato l'impegno e la disponibilità dei genitori intervenuti. Si è creata un'alleanza fondata sull'investimento di fiducia che i genitori avevano fatto

nei ragazzi considerandoli in grado di capire. Il successo dell'iniziativa è anche dovuto all'impegno col quale gli insegnanti hanno proposto e seguito l'esperienza. L'hanno inserita nel curriculum, dando dignità alle famiglie, proponendo le loro narrazioni come strumenti di formazione. Hanno partecipato direttamente presentando i loro percorsi scolastici e lavorativi. Sono stati forse gli interventi più intensamente partecipati da parte degli studenti."

(IIS Plana, a cura di Riziero Zucchi, Metodologia Pedagogia dei genitori)

Dispersione scolastica e genitorialità nelle scuole dell'obbligo

"Molto attivo il Comitato Genitori che si occupa delle più svariate iniziative: organizza feste, raccoglie fondi, si occupa dell'orto nei mesi estivi e progetta attività ricreative e recite.

La scuola ha dato vita al Progetto "Sportello Genitori", luogo di ascolto in cui, su appuntamento, accogliere le richieste specifiche e individuali dei genitori in merito a problematiche educative e/o familiari per demandare, se necessario, a personale e Servizi competenti, e "Un tè insieme", incontri di confronto e conoscenza reciproca, anche a livello interculturale; condivisione/riflessione sulle problematiche educative, anche con intervento di esperti; attività di laboratorio inerenti una tematica-filo conduttore comune genitori/figli. Sono gli insegnanti stessi che aprono tavoli di riflessione e discussione con gruppi o singoli genitori.

La scuola affronta, e non a livello accademico, il problema del bullismo che riguarda convivenza e cittadinanza e lo fa andando al di là della rituale celebrazione della giornata apposita, ma aprendo tavoli di ascolto e discussione e prendendo spunto da situazioni reali.

(I.C. Straneo, Alessandria. Conduzione e report a cura di Gianluigi Camera, Amnt e Domenico Chiesa, Cidi)

La relazione al centro della prevenzione

La scuola primaria svolge un importante lavoro di prevenzione della dispersione scolastica. Aggancia il bambino, permette la relazione dei bambini tra loro, connette le famiglie e la società. Infatti la relazione positiva con le famiglie e i ragazzi è fondamentale per la motivazione allo studio. Fin dalla primaria si fa lotta alla dispersione, si imposta cioè la base per lo stare bene a scuola. Gli insegnanti delle elementari accompagnano il cammino del bambino, sono la memoria del suo percorso, non si dimenticano. Ricordiamo il film "Diario di un maestro". A conferma di ciò ricordiamo alcune esperienze importanti di prevenzione della dispersione scolastica di Scampia dove gli insegnanti chiamano i genitori in classe.

"La relazione è quindi al centro della prevenzione. In questo modo la scuola diventa luogo di genitorialità collettiva. Quale modello di insegnante e di relazione scuola – famiglia può prevenire la dispersione? Sicuramente un insegnante aperto alla relazione. Se l'insegnante vive la relazione come una parte importante della sua esperienza di vita, è facilitato nel suo mestiere.

L'insegnante Pio Caon racconta la sua esperienza.

"Personalmente non ho mai avuto un rapporto rigido coi genitori degli alunni, piuttosto solare. Rapporto solare significa ad esempio, all'inizio di un ciclo nuovo, dare il tempo necessario per ascoltare la storia della famiglia, dei genitori e del loro bimbo. In quello spazio loro si raccontano.

I genitori hanno sempre apprezzato molto questo metodo che ha favorito le basi per un buon rapporto scuola-famiglia. Mi chiedo spesso quale ricordo avranno di me i miei alunni. In ogni ciclo del mio lavoro abbiamo realizzato delle esperienze forti. Ad esempio la realizzazione di un film medioevale nell'Abazia di Casanova, di un libro, di laboratori molto significativi e impegnativi. In tutte queste esperienze la partecipazione dei genitori è stata molto forte. Non è possibile costruire l'apprendimento con un bimbo senza vivere una relazione intensa e positiva con i genitori. Quando una situazione familiare è molto delicata, bisogna che gli insegnanti siano rispettosi della storia e del vissuto di quella famiglia. Io e la collega, all'inizio del nuovo ciclo, abbiamo scelto di incontrare in modo dinamico e interattivo i genitori prima dei bambini in modo che fossero loro a presentare i maestri ai loro figli.

Questo primo incontro ha messo le basi per un clima positivo sul quale si è innescata la PdG.

È interessante a questo punto la testimonianza della rappresentante di classe.

"Noi genitori siamo stati molto ben impressionati da questo approccio innovativo. Raccontare i nostri figli è stato subito coinvolgente e spaziente. Le serate di Pedagogia dei Genitori sono state molto importanti. Mi

spiace che non ci fossimo tutti. È stato un arricchimento personale. I temi degli incontri di narrazione sono stati molto interessanti. Quest'anno abbiamo iniziato presentando la narrazione di una persona significativa per la nostra educazione. Mi è piaciuto molto ascoltare gli altri.

I maestri credono tanto nella relazione scuola - famiglia e noi genitori apprezziamo molto questo approccio. Credo sia fondamentale la collaborazione attiva della famiglia a scuola, un esempio sono stati i laboratori, ad esempio quello di tessitura, gestito tutto l'anno con l'intervento di 3 – 4 mamme a turno. Questo approccio solidifica la fiducia nella relazione scuola - famiglia, anche se è un'impresa impegnativa.

I rischi dei gruppi WhatsApp dei genitori

È molto importante sentire il parere dei genitori. Facendo memoria negli anni di insegnamento abbiamo visto in ogni ciclo il pericolo che si formino gruppi tra i genitori con la conseguente esclusione di alcuni. Rispetto a questo, crediamo che gli insegnanti abbiano il potere e il dovere di far cambiare le cose; essi possono influire positivamente affinché il gruppo genitori viva una relazione accettabile. In che modo?

Innanzitutto devono essere molto giusti nei confronti dei bimbi, senza privilegiare qualcuno in particolare. Inoltre valorizzare ciascun genitore per quello che lo caratterizza. Non è facile, perché qualche genitore resta chiuso in sé, ma almeno gli insegnanti devono provarci. Oggi i gruppi WhatsApp dei genitori a livello scolastico sono qualcosa di molto nocivo perché, anziché favorire la relazione, incentivano i partecipanti all'assalto verbale. Si è preoccupati di rispondere anziché capaci di ascoltare. Per questo i gruppi di PdG aiutano in quanto non permettono di rispondere, ma chiedono di porsi in atteggiamento di ascolto. Infine, per mantenere una relazione efficace scuola – famiglia gli insegnanti devono scegliere di non “pettegolare sui casi”, ovvero evitare di parlare ripetutamente di quello che succede in classe con alcuni bambini perché questo modifica la percezione, ingrandendo il problema.

Il ministero non aiuta, chiede di segnalare e sottolineare le difficoltà; questo aumenta l'effetto Pigmalione.

Importanza della rappresentanza di classe

Se si vuole lavorare nell'ottica della prevenzione della dispersione scolastica, la rappresentante di classe può fare molto perché il suo ruolo è importante. È lei per prima che deve “cucire” la relazione tra i genitori. Ma la scuola spesso non crede abbastanza a questo ruolo e lo riduce a un mero assolvimento degli aspetti burocratici. È importante lavorare su questa figura. I bambini tengono al rapporto sereno scuola - famiglia. Sentono tantissimo il clima che si respira tra genitori ed insegnanti. È necessario inventare e sperimentare modi nuovi per rafforzare la relazione scuola – famiglia. Gli insegnanti devono sentire la responsabilità di questo rapporto e favorirlo.

La genitorialità collettiva

In alcune classi abbiamo sperimentato un modo nuovo che ha destabilizzato positivamente i genitori. Gestendo dei laboratori essi hanno imparato a non essere solo il genitore di un bimbo, ma di tutti. Dare al genitore la funzione di docente in alcuni momenti apre la loro mente. La genitorialità diventa collettiva.

Alla primaria non si parla ancora di dispersione scolastica ma la relazione positiva va considerata alla base dell'apprendimento. I maestri seguono i bambini per un tempo lungo e seguiamo la storia della famiglia in modo più consistente di altri cicli scolastici. In altri gradi si scuola, la relazione con la famiglia è relegata ad un colloquio che dura pochi minuti, spesso in piedi. Non esiste famiglia, non esiste storia. È importante che all'inizio di ogni ciclo i genitori abbiano lo spazio per presentare i loro figli ai docenti, come previsto dalla PdG. Molti I.C. hanno già adottato la scheda di continuità suggerita dalla “Rete con i nostri occhi”. Importantissimo è il clima che può creare il Dirigente Scolastico perché può favorire la formazione dei docenti nell'ottica della prevenzione della dispersione scolastica. Già alla scuola elementare si registrano le prime rinunce di alcuni scolari che pensano che la scuola non sia fatta per loro. Don Milani era riuscito a far amare l'apprendimento a tutti i ragazzi utilizzando il metodo del “motivo occasionale”: la vita del ragazzo e le sue curiosità erano il punto di partenza di tutto l'apprendimento.

È importante che tutta la scuola rifletta su questi due nodi della prevenzione: la relazione e la motivazione all'apprendimento.

(I.C. Carmagnola 3°, conduzione e report a cura di Riziero Zucchi, Cis, Augusta Moletto, PdG, Maddalena Zan, Casainsegnanti)

A cosa servono i genitori nella scuola?

Ma ci sono anche altri punti di vista da cui guardare alla funzione dei genitori nella costruzione di una comunità educante. Come ci elenca la Presidente della Associazione Genitori (Age) della Toscana.

A tutta prima viene una risposta lapidaria: "A nulla!", poi emergono posizioni diverse un po' più possibiliste. *I genitori con la cassa scolastica comprano la carta igienica e lo scottex".* Cosa che, ovviamente non si dovrebbe fare poiché le spese di funzionamento sono a carico del finanziamento governativo e non della gestione fuori bilancio di una "cassa scolastica" volontaristica. *"I genitori regalano alla scuola PC, televisori, attrezzi vari",* generalmente si tratta di materiali obsoleti di cui ci si vuole liberare. Meglio sarebbe regalare carta, pennarelli, libri, materiali per lo sport, ecc. *"I genitori imbiancano le pareti e fanno piccoli lavori di manutenzione. Molti volontari si impegnano nei trasporti, dalle risme di carta, agli armadi".* C'è il solito problema della copertura assicurativa, e qualcuno dovrebbe provvedere a fornire vernici e pennelli. Ma queste sono attività che possono rivelarsi importanti per dare benessere agli studenti e agli insegnanti, come ad esempio: *"I genitori, le mamme soprattutto, aiutano a organizzare le feste scolastiche e a fare i lavoretti con forbici e colla"* mentre i nonni possono aiutare a gestire l'orto della scuola, soprattutto nelle scuole dell'infanzia e elementari; *"I genitori si riuniscono a capannelli fuori dai cancelli della scuola"* siamo d'accordo è deleterio, ma che si può fare? *"I Genitori si intromettono nella didattica",* sempre più raro, ma comunque riprovevole perché interferisce con la libertà di insegnamento, ...In compenso ci sono nonni e genitori che su richiesta, tengono lezioni in classe o si fanno intervistare dai ragazzi.

"I genitori offrono opportunità che arricchiscono l'offerta di servizi della scuola" Ci sono sempre fra i genitori alcuni professionisti che potrebbero essere molto utili al dirigente scolastico per rispondere a esigenze organizzative (assicurazione, gestione del sito, visite a aziende, ecc. *"I genitori sono partner irrinunciabili della comunità educante"*. Questo è l'aspetto più bello, che può rendere la nostra scuola qualitativamente insuperabile. Occorrono, dall'uno e dall'altro versante persone adeguatamente formate e disponibili a un rapporto di collaborazione. Ho avuto modo di vederne i risultati e posso assicurare che l'impegno necessario è assolutamente ripagato.

(da Rita Manzani Di Goro, in Tuttoscuola n. 569 febbraio 2017)

Dispersione scolastica e genitorialità negli Istituti Superiori

Il Focus condotto presso l'IIS Natta collega le componenti della scuola: docenti, genitori e studenti su un tema fondamentale: la lotta alla dispersione scolastica. Metterle attorno allo stesso tavolo, su un argomento cardine quale la motivazione allo studio, prefigura il modello di istruzione del futuro. In una scuola, non ossessionata dal problema della sicurezza o della medicalizzazione, l'obiettivo principale è la co-educazione: la formazione dell'uomo attraverso la socialità e la dignità proposta dall'insegnamento scolastico collegata all'azione della famiglia, autrice dell'identità e dello sviluppo affettivo del figlio.

"I genitori intervenuti al Focus dell'IIS Natta di Rivoli, testimoniano il valore della socializzazione delle famiglie promosso dalla scuola. Diminuisce la tensione determinata dalla solitudine educativa, dal pensare che i propri problemi sono unici e quindi più gravi di quelli degli altri. Ciò porta ad allentare la pressione sul figlio che genera ansia e poca serenità nello studio. Collegarsi agli altri genitori significa conoscere i compagni dei figli, promuovere una socialità interfamiliare anche in ambito extrascolastico che migliora i rapporti tra gli studenti e tra loro e i genitori. Il rispetto e la stima che porta la scuola a chiamare alla collaborazione formativa la famiglia si riverbera sui ragazzi dando loro più sicurezza: viene accettato e valorizzato il loro ambito formativo originario.

Creare solidarietà intergenerazionale

Dagli interventi emerge che attualmente vi è maggiore collegamento tra figli e genitori che talvolta porta ad un'eccessiva adesione della famiglie su quanto gli studenti riportano da scuola. Si è allentata la solidarietà tra gli adulti di riferimento, docenti e genitori, solidarietà che i figli studenti nel Focus ritengono fondamentale. Sollecitano i genitori a presenziare ai Gruppi di narrazione riconoscendo implicitamente la necessità che su temi essenziali quali la motivazione allo studio vi deve esser unità di intenti.

Emerge l'importanza di far condividere a genitori e figli gli stessi percorsi. Da tempo alle classi prime dell'IIS viene proposto il Progetto Hawking, funzionale alla motivazione allo studio. Due ragazzi con disabilità gravi, che, nonostante le loro difficoltà, hanno raggiunto risultati di eccellenza, testimoniano alle classi i loro percorsi in una attività didattica in cui gli studenti restituiscono, attraverso la creatività giovanile, le loro emozioni e come i valori in azione proposti dalla disabilità li abbiano mobilitati interiormente. Trasmettono attraverso le loro

realizzazione i valori che hanno ricevuto, diventandone a loro volta tramite per la diffusione. I genitori, invitati a partecipare testimoniano come l'assistere a questi eventi con i figli studenti promuova il dialogo familiare. Esperienze scolastiche significative mobilitano sentimenti comuni creano sintonie, non è presenza invasiva, quanto condivisione di valori che aprono al dialogo. Una mamma testimonia che, dopo l'incontro, il figlio, generalmente taciturno e introverso, abbia raccontato a casa le proprie emozioni come un fiume in piena. Secondo docenti, genitori e studenti l'attuazione dello Strumento Stephen Hawking giova non solo all'unità della classe e alla motivazione allo studio, ma è fondamentale per l'inclusione. I genitori di una ragazza in situazione di handicap, allarmati dall'apparente indifferenza della classe, hanno ripreso fiducia, ascoltando le considerazioni dei ragazzi determinate dall'incontro col Progetto Hawking.

Condividere regole

All'IIS Natta lo Strumento *La legalità inizia in famiglia, continua nella scuola, si estende a livello sociale* viene inserito nelle azioni previste per la promozione della legalità, diventando, in una sezione, parte integrante del programma di diritto. I genitori entrano nelle classi proponendo le loro regole collegandole a quelle della scuola. Gli studenti diventano consapevoli che tra gli adulti vi è unità di intenti, frutto di una consonanza costruita nei Gruppi di narrazione. Il risultato è un'atmosfera di solidarietà: tra gli adulti più significativi per i figli studenti non c'è solo accordo ma anche collaborazione.

La dispersione scolastica, come sottolineato nel Focus, deriva da una mancata fiducia in se stessi, da un senso di fallimento. Spesso l'allievo si identifica nel voto negativo, assolutizza una situazione specifica. L'uomo è un insieme di rapporti umani che ci hanno formato e che ci formano, se vi è accordo tra docenti e genitori c'è accordo nell'animo dei figli studenti. Gli ambiti formativi più importanti si collegano per proporre una continuità educativa che facilita le transizioni da un ambito all'altro. I figli allievi sono l'acqua, gli adulti la forma dell'acqua, perché non sfugga i due lati famiglia devono esser ben coesi con i lati scuola. Alcuni docenti sottolineano come la presenza dei genitori come autori riconosciuti di formazione non solo legittimi il loro ruolo ma crei un clima di coesione tra gli allievi anche nel caso in cui non siano presenti tutti i genitori.

Tutti i partecipanti al Focus sottolineano che, nel corso dell'attuazione degli Strumenti della Metodologia, il momento più importante è quello della restituzione. La classe si impegna per presentare al meglio l'accoglienza dei valori proposti dai genitori. Si crea un prodotto collettivo in cui tutti devono dare il loro contributo. Ognuno si sente indispensabile, in questi momenti, hanno testimoniato i ragazzi, emerge la coesione di una classe, tutti fanno parte del collettivo, non si crea emarginazione. I docenti confermano che in una classe caratterizzata dall'impegno coerente di docenti e genitori nasce un solidarietà, un calore nuovo, una spinta alla coesione che sollecita all'impegno solidale" (...)

Contro la dispersione riprendiamoci l'educazione

Qualcuno osserva che il consumismo ha brutalmente separato le generazioni a scopo di lucro. Occorreva creare sezioni specifiche di mercato, si è cavalcato il desiderio di novità di ogni adolescente, negando la famiglia, inducendo i giovani ad esser soli di fonte alla merce senza proibizioni da parte degli adulti. È stato creato il culto delle bande giovanili, le loro mode, i loro modelli. L'isolamento tra giovani produce standardizzazione, imitazione, modelli da seguire. I giovani non sanno che le ferite cicatrizzano, che le difficoltà si superano che la lentezza, la calma e la serenità risolvono i problemi della vita.

La mancanza di queste consapevolezza porta i ragazzi alla chiusura, al senso di fallimento, al desiderio di abbandonare ciò che si avverte come irrisolvibile e non lo è. La solidarietà intergenerazionale proposta dalla scuola riduce queste tensioni e si traduce in una capacità di non arrendersi, nell'affrontare le situazioni difficili con più speranza. Gli studenti sottolineano che le narrazioni dei percorsi scolastici e lavorativi dei genitori coinvolgono tutta la classe, creando nuovi modi di pensare condivisi, volti alla speranza. Queste forme di progettualità sono state realizzate prevalentemente tra le prime e le seconde, dove maggiore è il rischio di dispersione. Alcuni docenti ritengono necessaria l'applicazione della Metodologia nel triennio per rafforzare il clima di positività nelle classi ed affrontare le nuove sfide che la società propone alla scuola, in particolare l'alternanza scuola lavoro e l'orientamento postdiploma. Le esperienze scolastiche e lavorative dei genitori proposte in un quadro didatticamente corretto aprono orizzonti dotati di senso ai figli studenti, permettono di prepararsi umanamente ai compiti che li aspettano, di percepire le differenze tra l'ambito scolastico e quello lavorativo, diventando più consapevoli del senso che hanno per loro la scuola e la famiglia in vista di un futuro possibile.

(IIS Natta di Rivoli (To) conduzione e report a cura di Margherita Boetti)

6. ORIENTARE E RIORIENTARE

Utilizziamo nuovamente l'ottima presentazione che Vincenzo Sorella fa di due importanti libri di recente pubblicazione: "Questioni di classe" di G.Maria Cavaletto, A. Luciano, M. Olagnero, R. Ricucci, edito da Rosenberg & Sellier, 2015, e "Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche" di Marco Romito, edito da Guerini Scientifica, 2016, per introdurre il capitolo sull'Orientamento scolastico e sulle sue possibili funzioni di contrasto agli abbandoni e alla dispersione nella scuola.

Chi orienta chi? Come? Perché?

«Il capitolo sull'orientamento del libro "Questioni di classe" (cit. pag. 90) descrive la legislazione vigente sul tema sottolineandone le aporie, prima fra tutte la mancanza di mezzi per raggiungere i fini desiderati, tra parole e cose. Funzione consultiva non vincolante che nell'ottica del Legislatore dovrebbe sostenere senza dirigere, obbligo cui le scuole devono adempiere sin dall'approvazione della legge 9/99. Le attuali *Linee guida* del 2014 attribuiscono all'orientamento una finalità educativa che completa quella didattica secondo un duplice intento: a) evitare spreco di talenti; b) funzione informativa. Come in molte delle questioni scolastiche italiane l'istituzionalizzazione è avvenuta «attraverso interventi sporadici e inadeguatamente finanziati e senza un robusto accompagnamento di ricerca e valutazione», senza «specificare nel dettaglio come questa attività debba realizzarsi», con il rischio di svuotarla di ogni contenuto concreto o, peggio, di lasciarla alla caleidoscopica sensibilità degli attori dell'orientamento. Di scarso aiuto sono gli elementi relativi al compito di orientamento ricavabili dai documenti INDIRE, laddove si dice che il docente è un moltiplicatore di risorse didattiche, un facilitatore di dinamiche di gruppo, una guida negli apprendimenti, un ottimizzatore di processi formativi e infine un accompagnatore rispetto al diritto-dovere di istruzione (documentazione sull'orientamento si trova qui).

La funzione "conservatrice" nelle pratiche di orientamento

Il tema dell'orientamento scolastico è l'oggetto anche della ricerca etnografica condotta da Marco Romito tra il 2011 e il 2012 in due scuole medie milanesi: una con forte concentrazione di studenti provenienti dalle classi popolari o di origine immigrata, l'altra con una presenza di figli delle classi medie. Oggetto d'analisi: il consiglio orientativo, parere non vincolante, che il consiglio di classe è chiamato ad esprimere su uno studente a dicembre del terzo anno di studio in merito a quale indirizzo di studio sarebbe opportuno iscriversi.

Il libro assume come quadro teorico il paradigma bourdesiano fondato sulle nozioni di *habitus* e *violenza simbolica*. Come noto nei lavori in cui si è occupato di disuguaglianze educative, il francese ha ipotizzato che l'auto-esclusione degli studenti di ceto popolare dai percorsi scolastici più prestigiosi fosse legata all'interiorizzazione degli schemi di classificazione e giudizio dominanti. La prasseologia bourdesiana, spiega Romito, è strumento efficace per spiegare come «la funzione conservatrice» nelle pratiche di orientamento, volte a incanalare selettivamente gli studenti per prevenire «la corsa al liceo», sia incoerente «con la volontà degli attori scolastici a promuovere l'inclusione». In altri termini occorre descrivere «in che modo una classe di attori, che corrisponde anche ad una classe sociale, o a una frazione di essa, possa attuare delle pratiche di chiusura sociale senza tuttavia che ne abbia consapevolezza».

Molteplici sono gli elementi di estremo interesse. Mi limito a sottolinearne tre.

In primo luogo il consiglio orientativo è autorevole e influente per le famiglie che si trovano più in basso nella struttura sociale. L'asimmetria informativa cui si trovano, infatti, le relegano in una condizione di oggettiva subalternità: tanto più sono «distanti dalla cultura scolastica», tanto più non ne conoscono «i codici», tanto più tendono ad «assumere un atteggiamento deferente e passivo nei confronti degli insegnanti, ritagliandosi margini bassissimi di negoziazione». Evidentemente ciò non accade per le famiglie di medio e alto livello sociale, ad elevato capitale culturale che, infatti, spesso contraddicono il parere degli insegnanti e protestano se il giudizio espresso sui loro figli non corrisponde alla scelta da loro preventivata (il liceo).

In secondo luogo – ed è questo forse l'aspetto più significativo dell'opera – il giudizio prodotto dagli attori che si occupano di orientamento è fortemente condizionato dalle appartenenze sociali degli allievi. A parità di rendimento scolastico, un ragazzo o una ragazza proveniente da una famiglia straniera o da una famiglia

o basso reddito vengono molto più spesso indirizzati verso gli istituti professionali piuttosto che verso i licei. Tali azioni di 'normalizzazione delle aspettative da parte degli allievi di modesta estrazione sociale è l'esito di una *violenza simbolica* intesa come lavoro incessante di ridefinizione dell'immaginario finalizzata a produrre l'adesione cognitiva dei soggetti all'ordine sociale.

Infine, attraverso le interviste, l'autore riesce a fornire gli schemi di giudizio, le rappresentazioni attraverso cui studenti e genitori sono oggetto. In sintesi il percorso liceale è descritto come una maratona, percorso faticoso accessibile a pochi; come «un'area particolare» in cui la «buona volontà» non è sufficiente, così come la semplice riproduzione di «un sapere meccanico», ma occorre mostrare una particolare attitudine culturale, una *hexis*, e una familiarità con argomenti, temi, interessi, che non sono parte del curriculum scolastico ma a cui, nondimeno, la scuola attribuisce un valore elevato. Infine il liceo presenta dei costi non sostenibili perché ad esso si aggiunge anche l'università, dato che la maturità liceale non fornirebbe una qualifica immediatamente spendibile nel mercato del lavoro.

Che fare?

Certamente in presenza di una stratificazione sociale che genera diseguaglianze ereditarie (Franzini), le azioni convergenti dovrebbero essere molteplici e integrate. Adriana Luciano, sulla base della classificazione discute di misure preventive, misure di intervento *in itinere* e misure di reintegrazione, così come di azioni universalistiche e rivolte a specifici gruppi vulnerabili. A monte c'è una constatazione: «in aperto contrasto con molte recenti politiche di riduzione della spesa pubblica», l'autrice ricorda che i risultati dell'analisi suggeriscono come «accrescere i finanziamenti per programmi di elevata qualità, che intervengono nel periodo prescolastico significa fare un uso efficiente delle risorse pubbliche» in quanto si registra una sensibile diminuzione della dispersione e una riduzione del gap determinato dal background familiare.

C'è evidentemente anche un problema di formazione, reclutamento e sviluppo professionale continuo del personale docente. La recente indagine comparativa tra i paesi dell'area UE promossa da i *Quaderni di Eurydice* segnala alcune buone prassi che al momento non sembrano figurare nel Piano per la Formazione dei docenti 2016-2019 (*La professione docente in Europa: pratiche e percezioni politiche*, 2016). La fine delle SISS che, pur tra mille difficoltà, avevano consentito una parziale operazione di travaso di metodi e saperi provenienti da discipline diverse, contesti diversi (università e scuola) ha aperto un problema che non mi pare si risolva riconducendo il terreno della formazione iniziale alla sola università. Oltre al Tirocinio Formativo Attivo (TFA), anche la ricerca didattica in generale e quella delle varie discipline in particolare è chiamata a fare la sua parte: la rivoluzione informatica e l'avvento prepotente della cultura digitale hanno spostato l'attenzione dai contenuti ai mezzi, generando casi di acritica adesione alla tecnologia pur in presenza di modeste evidenze empiriche che quantifichino i miglioramenti nei processi di apprendimento soprattutto di quei studenti dotati di scarso capitale culturale.

Secondo *Tecnologie didattiche*, gli studi in grado di evidenziare tale fenomeno sono piuttosto esigui. Essi, piuttosto, incidono positivamente, in quegli studenti che hanno già ottimi risultati con azioni didattiche 'tradizionali'. In ogni caso nessuno può chiamarsi fuori: una interessante ricerca di Evi Markou ha documentato quanto il ruolo dei presidi, dirigenti scolastici, possa promuovere pratiche non discriminatorie nei confronti di studenti immigrati (E. Markou, *Reality-check': the possibilities and impossibilities for non-discriminatory principal practice in multiethnic schools* in «Italian Journal of sociology of education»).

Forse, come sottolinea Cavaletto l'unico rimedio per rendere meno cruenta la selezione e l'esclusione è ridurre la dispersione scolastica. Non di certo con «la competizione tra scuole superiori» giocata su di un «illusorio arricchimento dell'offerta formativa» pubblicizzato con le tecniche della comunicazione di massa. Tale prassi non giova né alle singole scuole né al sistema nel suo insieme. «Confonde le idee, favorisce scelte sbagliate, fa perdere allievi da un passaggio all'altro, da un ciclo all'altro. Una bussola con troppi punti cardinali e con troppe stelle polari non è più una bussola. È un videogioco di quelli che non aiutano a crescere» (*Questioni di classe*, p. 100). Osservazioni come queste, in un discorso pubblico che si basa sempre più su impressioni e prese di posizioni poco informate e in un periodo di *open day* e iscrizioni scolastiche, appaiono quanto mai utili e veritiere per tutti.

(da Vincenzo Sorella - Associazione Proteo/fare e sapere, in "Classi. La diseguaglianza nella scuola" in doppiozero, rivista culturale, febbraio 2017)

DAI DATI DEL TEST ARIANNA, ALLE MODALITÀ, FINALITÀ E POTENZIALITÀ DELL'ORIENTAMENTO SCOLASTICO

Le attività di orientamento scolastico per il proseguimento degli studi oltre la scuola che siamo ancora abituati a chiamare media sono volte a intervenire su uno snodo decisivo nella vita di ragazzi e ragazze. Una scelta che influisce come poche altre, per la maggior parte di loro, sulle opportunità di vita, di esperienza, di realizzazione di sé. Si tratta quindi di qualcosa di centrale in un discorso sulla dispersione, intesa nel senso più ampio: non solo quindi in termini di abbandono o insuccesso scolastico ma in quanto perdita, riduzione di tali opportunità – in fin dei conti, opportunità di benessere.

“Nella Città di Torino, da oltre 20 anni il COSP (Centro di Orientamento Scolastico e Professionale) utilizza come strumento di orientamento il test Arianna (rinnovato nel 2013 nella componente “motivazionale” in collaborazione con i Dipartimenti di Psicologia e di Informatica dell’Università di Torino). Ad oggi il test viene somministrato in ogni anno solare alla quasi totalità degli studenti e delle studentesse della città che effettueranno la loro scelta all’inizio dell’anno successivo (oltre 6500 nel 2016, per tutte le scuole statali tranne una, più le scuole paritarie che ne fanno richiesta).

Si tratta di uno strumento ben rodato (la cui capacità predittiva è stata evidenziata da un’analisi della Fondazione Agnelli), uno strumento che costituisce solo un passaggio del percorso orientativo, uno *step* decisamente più vicino a un punto di partenza che non al punto d’arrivo, in un processo in cui è cruciale e delicato il ruolo di chi ha il compito di formulare un consiglio orientativo.

Tramite il test vengono quindi raccolti dati con una finalità ben specifica (informare al meglio tale consiglio orientativo), i quali vengono ovviamente trattati con la massima riservatezza. La base dati nel suo insieme offre però una ricchezza informativa che l’assessorato intende valorizzare, approfondendone l’analisi e aprendola a spazi di riflessione condivisa con enti di ricerca e soprattutto con le scuole stesse, nell’ottica di una riflessione aperta e continua sulle attività di orientamento. Nella convinzione, condivisa con la Commissione Orientamento della Conferenza Cittadina delle Autonomie Scolastiche, che i dati che emergono dal test possano fornire qualche lettura utile anche a questo livello, il 24 maggio per la prima volta sono stati presentati i dati disaggregati a livello di singola scuola (e in parte, di singola classe). Gli elementi di informazione specifica offerti dal dataset sono costituiti dalle intenzioni di scelta e le aspirazioni lavorative espresse da ragazzi e ragazze; dalla componente motivazionale (non cognitiva) del test, che offre una straordinaria autorappresentazione di sé, del proprio rapporto con lo studio e non solo, ma anche gli interessi per diverse tipologie di attività; nonché la componente attitudinale (cognitiva) del test, articolata in 5 aree del pensiero: logico, astratto-simbolico, linguistico, strategico, concreto-spaziale. I dati si prestano a diverse letture, la cui ricchezza è impossibile da rendere in queste note.

A livello cittadino, un primo aspetto che viene confermato come statisticamente significativo è quello delle *differenze di genere*: non solo nelle intenzioni di scelta e nelle aspirazioni lavorative, che appaiono rispecchiare stereotipi di genere in modo piuttosto evidente, ma anche nella dimensione motivazionale e in quella cognitiva. Per quanto riguarda la prima, le femmine mostrano maggiore motivazione, e migliori capacità di sintesi, organizzazione, strategie di studio, nonché maggiore apertura a nuove esperienze. Interessante notare come questo però non si traduca in una migliore percezione della propria riuscita. Le ragazze esprimono poi un maggiore interesse per la natura, per la dimensione sociale e di cura, ma soprattutto per quella artistico creativa. I ragazzi invece sono più attratti dall’attività imprenditoriale, dalle attività legate alla legge e all’ordine, e in specie la dimensione concreto-manuale. Guardando alla parte cognitiva del test, le femmine hanno un vantaggio nell’area logica, in quella astratta e in quella linguistica, i maschi in quella strategica.

Altre differenze emergono guardando alla *nazionalità* (autodichiarata, quindi non coincidente con la cittadinanza): i “non italiani” esprimono interessi maggiori in tutte le aree di attività, mentre sul piano attitudinale riscontrano uno svantaggio in tutte le aree.

Un altro elemento è la rilevanza del *titolo di studio dei genitori* (basti citare il fatto che l’istruzione liceale è nelle intenzioni di scelta del 78.5% di chi ha genitori laureati, ma solo del 41% di chi ha genitori con licenza media o elementare).

Infine, un dato che non stupisce ma che non è da sottovalutare è l’elevato grado di *eterogeneità tra le scuole*, che ha stimolato una riflessione in merito all’opportunità di articolare le attività di orientamento tenendo conto delle differenze nei contesti territoriali, scolastici e anche individuali.

Il lavoro intrapreso ha sollecitato idea di dedicare al tema dell'orientamento scolastico uno dei workshop della giornata conclusiva della conferenza. Nell'incontro si prevede input una breve presentazione di dati a livello cittadino. Successivamente, proprio nell'ottica di un "adattamento" delle pratiche orientative, viene presentato un nuovo progetto di orientamento specifico elaborato da Cosp da varare nel prossimo anno scolastico in cinque scuole. Verranno inoltre utilizzati casi studio individuali ed esperienze del territorio piemontese a partire dai quali per riflettere sull'individuazione dei casi in cui le attività di orientamento hanno maggiore impatto, su quale ruolo svolgono oggi tali attività rispetto all'influenza delle famiglie e del background di partenza, e per avviare un confronto su possibili pratiche "scalabili" ed esportabili dai contesti.

(Federica Patti, Assessora all'Istruzione e all'Edilizia scolastica, Città di Torino)

Le difficoltà di orientamento in uscita dalla terza media

Le difficoltà che molti allievi palesano durante il primo e secondo anno delle Superiori dipende, secondo molti insegnanti, dalle scelte di orientamento in uscita dalla terza media e dalla cattiva informazione o suggestione veicolata dai media. Una disamina dei fattori condizionanti solitamente utilizzati nella scelta dell'indirizzo di studio successivo è stata fatta nel focus del Professionale Statale Colombatto di Torino.

Le situazioni di malessere personale vengono espresse con dinamiche comportamentali difficili da affrontare, anche in classi non eccessivamente numerose: il tentare di richiamare su di sé l'attenzione dell'insegnante, mancato rispetto delle regole, espressione di rancore e ostilità, atteggiamenti riconducibili, in una circolarità, alle difficoltà di apprendimento. Nei casi più ricorrenti di disagio di alcuni dei nostri allievi rileviamo quasi sempre la presenza di problematiche familiari (di tipo psicologico e sociale) che portano o a una carente cura genitoriale oppure a una richiesta di supporto alla scuola da parte dei genitori rispetto alla gestione delle dinamiche educative e familiari. Molte famiglie attribuiscono importanza al percorso scolastico per l'aspettativa di buoni esiti occupazionali e spingono alla frequenza e all'impegno. Ma, se una famiglia vive al suo interno altri problemi ("famiglia disastrosa", "famiglia non educante", ecc.), può succedere che la scuola si trovi al centro di una contrapposizione che vede gli allievi rifiutare l'attività scolastica non in quanto tale, bensì come modo per dissociarsi dalla scelta imposta loro dai genitori o per rifiutare i genitori stessi. In molte di queste situazioni, i docenti si trovano a essere punti di riferimento sociale e educativo soprattutto per le madri, disorientate e senza altri interlocutori, che li contattano anche con modalità non formali. In queste circostanze il collegamento con la famiglia è un fattore certamente rilevante nella prevenzione della dispersione, ma non è sufficiente dato che, per essere efficaci, servirebbero interventi sociali non occasionali, sistematiche azioni educative extra-scolastiche, continuativo supporto psicologico e di pedagogia dei genitori.

Un altro condizionamento negativo è quello di un consiglio di orientamento in uscita dalla secondaria di I grado, basato quasi esclusivamente sul voto di profitto, più che su una effettiva costruzione di raccordo tra competenze, interessi e opportunità; ciò comporta che – come accade diffusamente in tutto il contesto italiano – all'istituto professionale si iscrivano allievi deboli (e considerati marginali dagli stessi docenti che dovrebbero orientarli) che, quindi, non hanno consapevolezza delle specificità del percorso scelto e del tipo di impegno richiesto. Lo sforzo qualitativo della scuola viene vanificato dalla banalizzazione del percorso nelle fasi di orientamento.

Nel caso del nostro Istituto, l'estensiva presenza di programmi televisivi legati alla gastronomia ha, per un verso, trasmesso l'idea del cuoco quale professionista completo e istruito e, al contempo, ha influenzato l'aumento delle iscrizioni creando l'aspettativa di un'attività scolastica molto pratica e operativa (nonché alimentando aspettative di fama e di protagonismo).

Negli ultimi cinque anni l'incremento di iscrizioni agli istituti professionali di enogastronomia e ospitalità alberghiera, stimato al 20% (nel 2014-2015 il numero di iscritti era circa il 10% del totale nazionale), ha portato l'indirizzo professionale di enogastronomia e ospitalità alberghiera al secondo posto dopo il liceo scientifico nelle scelte post-obbligo scolastico. Come viene riportato dalla scuola, a fianco di un'alta quota di allievi comunque fortemente motivati, molti si iscrivono influenzati dai mass media e nella convinzione che le lezioni siano soprattutto svolte alternando poca formazione teorica e molta pratica nei laboratori di enogastronomia, di sala e di accoglienza mentre, nella realtà, dopo la riforma le discipline impartite sono prevalentemente teoriche (12 discipline teoriche sulle 15 discipline complessive nel 1° anno). L'impatto nel primo biennio perciò comporta spesso delusione e demotivazione ed è difficile per i docenti sradicare, riformulare e ricostruire nuovi

obiettivi e attese. In uno scenario di sbocchi professionali in calo, sono numerosi i casi di allievi del triennio impegnati in occupazioni saltuarie (e spesso non regolarizzate) nel settore della ristorazione e della ricettività turistica e ciò comporta un elevato numero di assenze o una ridotta attenzione durante le lezioni anche a causa delle attività lavorative serali o notturne. Nell'istituto il numero di assenze nelle prime ore è minore alle medie, ma comunque preoccupante in quanto le assenze sono uno dei più significativi sintomi predittivi dell'abbandono. In alcuni casi, le opportunità occupazionali hanno portato all'abbandono anche studenti dell'ultimo anno.

(Istituto Professionale "Colombatto", Torino, conduzione e report di Gianluigi Camera, Andis e Sheila Bombardi, AMNT)

Un percorso di orientamento positivo gestito dai genitori

Il giudizio sui condizionamenti che i genitori attuano sulle scelte scolastiche dei propri figli espresso nel focus del Professionale Colombatto, viene integrato nell'esperienza narrata da alcuni genitori dell'Istituto Superiore Natta di Rivoli (To) che seguono le metodologie della "Pedagogia dei genitori", già citata.

Un altro Strumento della Metodologia funzionale alla lotta alla dispersione scolastica è l'*Orientamento fatto dai genitori come educazione alla scelta*. Nel Progetto, inserito dall'IIS Natta nella curricularità, i genitori entrano nelle classi proponendo la propria esperienza scolastica e lavorativa, ricevendo in cambio dagli studenti testimonianza dei sentimenti e dei valori trasmessi. È un orientamento non informativo, ma formativo in cui i giovani imparano dall'esperienza degli adulti più significativi che le difficoltà possono essere superate, anzi sono la base per obiettivi più alti. I genitori testimoniano che le ferite cicatrizzano e non esistono fallimenti esistenziali come spesso credono gli adolescenti. Le famiglie affermano di sentirsi sostenute dalla scuola che li investe di dignità formativa e le valorizza, proponendo la loro esperienza come strumento di crescita dei figli studenti. Si apre un dialogo tra genitori e docenti, si dimostra agli studenti l'importanza dell'esperienza. I docenti sottolineano la necessità per la scuola di utilizzare la solidarietà intergenerazionale come strumento di formazione. Viene meno agli studenti la facile sensazione di esser soli nel mondo, oppure di dover allontanarsi dagli adulti. I genitori imparano che indicazioni generiche o consigli hanno poco peso nella formazione delle giovani generazioni, ciò che importa è la testimonianza, l'esempio, ciò che veramente si è compiuto. Questo messaggio arriva nell'animo dei ragazzi e contribuisce a renderli più forti. Ciò che colpisce maggiormente gli studenti sono le narrazioni delle difficoltà narrate dai genitori che non indeboliscono la loro figura, anzi la potenziano, rendendola più umana. Gli studenti riferiscono che le esposizioni per loro più coinvolgenti sono state quelle degli insegnanti. Sono testimonianze di umanità, prevenzione per l'abbandono scolastico. Sapere che l'adulto professore è stato anche lui nei banchi e ha avuto gli stessi problemi, ha sofferto le stesse ansie, porta a una condivisione che facilita la relazione educativa.

Sintesi tra razionalità ed emozioni

I docenti testimoniano che le narrazioni li rendono più disponibili e consapevoli. Riportano alla memoria situazioni dimenticate, sensazioni personali che li rendono più attenti alle reazioni dei ragazzi. Cresce la loro sensibilità per le situazioni di difficoltà. Nella scuola i cervelli vengono ricomposti al corpo e alla storia delle persone. Molti insegnanti riferiscono che, dopo aver ascoltato i percorsi scolastici e lavorativi dei genitori, diventano più attenti al contesto familiare dei ragazzi. Avvertono quanto situazioni difficili influiscano sul morale degli studenti e come le situazioni personali determinino l'impegno cognitivo. Emerge l'esigenza di una coesione tra il mondo della scuola e quello della famiglia, il nucleo del patto educativo docenti- genitori.

Gli studenti riferiscono di classi più coese tra di loro: ascoltando le narrazioni riflettono sulle situazioni dei compagni, le vicende narrate dai genitori riflettono le loro, si immedesimano nelle problematiche di studenti di tanti anni prima, ora diventati adulti, docenti o genitori. Qualche insegnante riflette su come l'ossessione per il rendimento o l'efficienzismo porti a situazioni prive di umanità. Il distacco, non farsi coinvolgere, negare il volto e la voce dell'altro è negare la professionalità di chi ha come missione il formare la persona attraverso l'insegnamento. Il collegamento tra genitori che avviene all'interno delle attività promosse dalla Metodologia li porta ad esser più sereni coi figli, relativizza i problemi, li incoraggia a non opprimere i figli con paternali inutili.

Testimoniano di aver imparato di fronte a una classe che l'esempio e le esperienze dirette sono più ascoltate di consigli e indicazioni generiche. L'investimento di fiducia che la scuola fa nei loro confronti li rende più consapevoli della loro influenza sui figli. Nasce una relazione che non è complicità quanto assunzione di responsabilità. Si rendono conto che possono esser ascoltati, di avere influenza sui giovani. La loro è una genitorialità diversa da quella che li ha preceduto, più articolata, più attenta, più in grado di capire. Dopo l'esperienza della narrazione del percorso scolastico lavorativo agli studenti, molti genitori affermano di voler abbandonare il modello amicale per riscoprire una dignità fondata sulla loro umanità, sulla trasmissione delle loro esperienze, in cui le difficoltà non sono negate, ma fanno parte di un itinerario di vita in cui quello che conta è individuare saldi principi e seguirli. Gli studenti riscoprono gli adulti e la possibilità di poter contare su di loro.

(IIS Natta di Rivoli (To) conduzione e report a cura di Margherita Boetti)

Come superare fenomeni di disorientamento

La trasformazione dell'istituto d'arte in liceo, il nuovo assetto orario (da 40h a 34/35) e la forte limitazione di attività pratiche e laboratoriali, hanno disorientato non poco l'orientamento alla frequenza di questo tipo di istituto che, nella fase attuale, a parere degli insegnanti, presenta programmi di studio eccessivi e impegnativi, rispetto ai quali numerosi studenti non dispongono di basi sufficientemente solide; sono molti i ragazzi che si iscrivono alla classe prima con votazioni sufficienti pensando ad un percorso formativo più semplice rispetto ad altri licei.

Nelle classi prime si verificano quindi ritiri per riorientamento anche se, a propria volta, l'Istituto accoglie numerosi alunni riorientati da altre tipologie di scuola secondaria, anche come uditori intenzionati poi a sostenere esami di idoneità o integrativi finalizzati a proseguire il percorso scolastico.

Gli aspetti di dispersione appaiono quindi più evidenti nel biennio iniziale perché parecchi alunni hanno una formazione di base carente e si aspettano una scuola "facile e divertente", nella quale poter esprimere le loro capacità e la loro creatività, sottovalutando le difficoltà e l'impegno necessario per lo studio. Nel triennio il fenomeno è molto limitato. Mediamente comunque il tasso di ripetenze è basso. Nel biennio, risulta con giudizio sospeso il 26,9% degli studenti di classe prima, con prevalenza in matematica e scienze. Tuttavia solo in minima percentuale non vengono poi ammessi all'anno successivo. Nel secondo biennio i sospesi sono il 28,5% con evidenza in matematica, inglese e le nuove discipline del corso di studi cioè fisica e filosofia.

Numerosi sono gli studenti BES; nel PAI si annoverano 159 allievi di cui una quarantina con L.104. Nelle classi prime dell'a.s.2017/18 sono previsti in ingresso 45 studenti BES (con numerosi casi di dislessia) di cui 10 con legge 104. L'Istituto risulta quindi scelto da molti ragazzi che nel percorso scolastico di base hanno incontrato una qualche forma di difficoltà: questo conferma anche consigli orientativi e scelte delle famiglie o dei ragazzi che non sempre tengono conto delle caratteristiche liceali della scuola. A partire da questa situazione, l'istituto ha messo in atto tutta una serie di interventi di contrasto alla dispersione. In particolare, si cerca di realizzare una didattica inclusiva e attenta ai bisogni formativi di tutti i ragazzi, partendo dal presupposto che strategie educative inclusive dovrebbero essere prassi per tutti gli studenti e non solo in riferimento a percorsi specifici (che comunque sono necessari per alcuni casi specifici).

Viene segnalato altresì che l'Istituto adotta un sistema stringente di controllo della regolarità della frequenza, con continui contatti con le famiglie ed interventi di tipo "disciplinare" (quando necessario) molto tempestivi da parte della dirigenza e dei docenti dei Consigli di classe. Vi è una particolare attenzione a monitorare la situazione e a prevenire situazioni di bullismo o comunque di comportamenti non responsabili: in un contesto scolastico che vede la presenza di tante diversità, la presenza vigile di tutto il personale, l'ascolto, la costante attenzione educativa sono una scelta fondamentale per creare un clima sereno e un ambiente di apprendimento in cui ciascuno può essere valorizzato ed aiutato a esprimere le proprie capacità.

(Liceo artistico Aldo Passoni, Torino, conduzione e report a cura di Loredana Ferrero, Andis e Nicoletta Viglione, UCIM)

7. SUPERARE LA DICOTOMIA FRA ISTRUZIONE TECNICA E FORMAZIONE PROFESSIONALE

L'Istruzione professionale e l'Istruzione e Formazione professionale sono i percorsi formativi in cui il curriculum sembra più attento a rispettare i punti di partenza dei ragazzi.

Come è possibile accrescere la lotta alla dispersione senza rinunciare alla dimensione culturale della formazione? Quali le direzioni del rinnovamento del fare scuola?

Il seminario promosso e organizzato dal Forum regionale per l'educazione e la scuola e dall'Ufficio programmazione istruzione della Città metropolitana di Torino si pone come un tassello di questo possibile lavoro, cercando di scavare nelle dinamiche con cui si realizza la pratica didattica per capire come renderla maggiormente efficace ai fini dell'apprendimento.

Il seminario vuol dare voce a insegnanti e formatori che nella loro esperienza quotidiana ricercano e praticano azioni didattiche ed educative mirate a costruire percorsi formativi inclusivi per tutti e per ciascuno.

Indipendentemente dal quadro normativo i due percorsi, nella nostra Regione, cercano di trovare strade nella direzione del reciproco riconoscimento in riferimento al contributo dato al come accogliere e tenere in formazione ragazzi scolasticamente in difficoltà. La collaborazione è ancora sporadica e non intacca la separatezza e la scarsa comunicazione con cui si opera nei due sistemi.

La sfida da sostenere rimane quella di operare in prospettiva: definire spazi per condividere attività e progettazioni territoriali, progetti e percorsi legati alla formazione degli insegnanti e dei formatori, confronto e collaborazione sull'orientamento. Vuol dire collaborazione tra gli Enti locali e l'USR.

Dove sta andando l'Istruzione Professionale? Le linee portanti del nuovo Decreto applicativo

Il testo del decreto applicativo della L.107/2015 (che dovrebbe andare in vigore dall'anno scolastico 2018/19) e le modifiche che si stanno apportando nelle diverse sedi chiamate a pronunciarsi nel merito prima della definitiva approvazione del Decreto stesso, modificano l'ultima riforma (riordino del 2010) che depotenziava la dimensione professionalizzante degli I.P. con avvicinamento all'istruzione tecnica. Obiettivo è la ri-professionalizzazione spostando il percorso verso la formazione professionale rivedendo gli indirizzi e potenziando i laboratori. È una caratteristica dell'Istruzione Professionale (presente solo in Italia) il trovarsi alternativamente più vicina all'Istruzione Tecnica o alla Formazione Professionale. Quella che si apre sembra essere una fase che va nella seconda direzione. Nel comma 4 dell'art. 1 si afferma:

Il sistema dell'istruzione professionale ha la finalità di formare lo studente ad arti, mestieri e professioni strategici per l'economia del Paese per un saper fare di qualità comunemente denominato "Made in Italy", nonché di garantire che le competenze acquisite nei percorsi di istruzione professionale consentano una facile transizione nel mondo del lavoro e delle professioni.

Obiettivo della nuova norma è quello di superare la sovrapposizione tra Istruzione Professionale e quella Tecnica, avvicinare l'I.P. alle ampie aree di attività economiche. Si punta ad intensificare il rapporto con il mondo produttivo. Gli indirizzi diventano 11 di cui alcuni risultano "macro-indirizzi" che potranno essere curvati in percorsi più settoriali legati alle esigenze territoriali, potenziando quindi il legame con le "filieri" del sistema produttivo. Il quadro orario viene riformulato prevedendo percorsi di alternanza scuola-lavoro anche nel biennio (secondo anno). Si richiama l'approccio "induttivo" dell'apprendimento spostando verso attività pratiche il curriculum. Viene potenziata la flessibilità nella definizione del curriculum da parte delle scuole che ribadisce l'attenzione alle esigenze del territorio.

Si costituisce la Rete nazionale delle scuole professionali (art.7):

I percorsi di istruzione professionale e di istruzione e formazione professionale si realizzano nell'ambito di un'offerta formativa unitaria, articolata e integrata stabilmente sul territorio. A tal fine, è costituita la "Rete nazionale delle scuole professionali", di seguito denominata Rete, di cui fanno parte, nel rispetto della loro

diversa identità e pari dignità, le istituzioni scolastiche statali o paritarie che offrono percorsi di istruzione professionale e le istituzioni formative accreditate sulla base dei livelli essenziali delle prestazioni di cui al Capo I del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226.

Si confermano le modalità di passaggio tra i due percorsi per favorire le misure di sostegno e di accompagnamento.

Le pratiche didattiche a sostegno dell'apprendimento e la riuscita formativa

Nel focus si è cercato di ragionare sul problema più importante della scuola: come si fa ad accogliere questi ragazzi e non perderli senza rinunciare alla dimensione culturale della formazione? Quali azioni risultano significativamente efficaci?

Quali elementi del curriculum e dell'organizzazione di sistema dovrebbero essere innovati?

Quali risorse dovrebbero essere potenziate?

Nel dibattito a più voci si è deciso di sospendere la riflessione a livello di sistema e di integrazione tra sistemi, per fermarci a ragionare su quei ragazzi (i Sandro e i Gianni di Barbiana) che terminata la terza media, si sono sentiti dire: *“mi raccomando non andate al liceo e nemmeno all’istituto tecnico, l’ideale è un “breve percorso formazione professionale”*. Hanno avuto, in tal modo, conferma di essere diversi; poi è stato detto loro che non sono meno intelligenti, ma hanno una intelligenza diversa che non funziona in modo deduttivo, bensì induttivamente. Si parte dalla pratica e attraverso il “fare” impareranno come i loro compagni apprendono con lo studio. Coloro che si sono iscritti agli Istituti professionali rimangono ben presto delusi, scoprendo che nell’orario ci sono Lingua e letteratura italiana, Lingua inglese, Storia, Matematica, Diritto ed economia, Scienze integrate (Scienze della Terra, Biologia, Fisica, Chimica), Scienze motorie e sportive, RC o attività alternative: come nei percorsi scolastici deduttivi. Inoltre le materie di indirizzo contengono non poca teoria. Sembrerebbe che dallo studio non si possa sfuggire se non con l’abbandono.

Gli interventi sviluppano e intrecciano importanti problemi segnando chiavi di lettura e criteri di azione che mettono in evidenza significative convergenze nelle pratiche didattiche. Si può ricostruire la riflessione in alcuni elementi da porre come tracce per un percorso di lavoro da riprendere ed approfondire

a. La relazione educativa e il setting di apprendimento

L'efficacia dell'insegnamento dipende innanzitutto dalla relazione educativa. L'apprendimento è possibile solo se si è creata una relazione con i ragazzi. La costruzione della relazione umana coerente con la situazione formativa (è indifferente se a scuola o nella Formazione Professionale) è quindi l'impegno prioritario per mettere in atto qualsiasi strategia pedagogico-didattica. Si deve perciò avere particolare attenzione al setting in cui si svolge il processo di insegnamento/apprendimento. Il setting non è solo riconducibile alla dimensione fisico/spaziale dell'ambiente che sicuramente quando è strutturato coerentemente con le attività didattiche da attuare facilita l'apprendimento dei ragazzi; è fondamentale migliorare il “setting mentale” attraverso il quale orientare all'autonomia e all'indipendenza. Si riesce così ad unire i ragazzi in una dimensione di cooperazione che funziona meglio rispetto alla situazione della relazione totalmente gestita dall'insegnante che è vissuta come esecutiva e spesso impositiva. La relazione va costruita non solo con i ragazzi ma anche con le famiglie. La condivisione del progetto e delle pratiche didattiche tra formatori, ragazzi e genitori è il valore aggiunto per la riuscita nell'apprendimento. È una riflessione che porta al concetto di “dispositivo” proposto anni fa Riccardo Massa come «sistema procedurale in atto, congegno pratico e discorsivo in cui i contenuti e la relazione vengono giocati all'interno di una certa strategia pedagogica: contenitore e contenuto complessivo della situazione educativa.

La scuola come effettualità in atto di uno specifico dispositivo pedagogico» (Riccardo Massa, 1997).

È un concetto che unifica il lavoro degli Istituti Professionali e della Formazione Professionale.

b. Innovazione curricolare (a livello di contenuti e di metodo)

Il miglioramento della qualità della relazione educativa è finalizzato ad un maggior coinvolgimento dei ragazzi

(ad “agganciarli meglio”) e allo stesso obiettivo è rivolta l’innovazione curricolare come tutte le altre azioni di cambiamento da attuare. Si parte spesso da una quasi totale assenza di motivazione: contesti di vita culturale lontani dalla cultura scolastica, insuccessi scolastici pregressi che hanno ridotto l’autostima e la speranza di potercela fare nello studio, aumentando la voglia di andarsene.

È compito primario e preliminare (e comunque sempre intrinseco alle proposte didattiche) ricercare e suscitare l’interesse dei ragazzi. La strada per ottenerlo è lo stimolo della curiosità attraverso la proposta di situazioni problematiche e fortemente collegate alla realtà in cui vivono i ragazzi o propria della dimensione professionale verso cui ci si sta avvicinando. L’interesse del ragazzo per l’attività didattica da svolgere è un elemento altamente motivante perché porta all’intenzionalità e alla responsabilità, cardini dell’apprendimento. Significa che, nella pratica quotidiana, le unità di apprendimento devono operare su “compiti di realtà” superando la forma della “lezione frontale”.

È un ragionamento che si propone di estendere dalle discipline di indirizzo a quelle non strettamente professionali (italiano, inglese, italiano, storia, geografia, matematica...); si cerca un collegamento con il loro uso nel lavoro che possa dare risposta convincente alla domanda “cosa mi serve?” Quando i ragazzi si accorgono che lo studio serve nella realtà (ad esempio l’inglese può servire per leggere un manuale in lingua) sono disposti a “mettersi in gioco”, cambia il loro atteggiamento e può iniziare un percorso condiviso. Calare l’attività formativa nella realtà (in particolare quella lavorativa), svolgere tutte le attività attraverso situazioni di realtà è una strada percorsa nelle esperienze ricostruite della Formazione Professionale e anche degli Istituti Professionali. I contenuti sono rilevanti ma è fondamentale il lavoro sui processi, lavorare sulle competenze/abilità, su “di quello che so cosa posso fare?” Nei compiti complessi i ragazzi diventano protagonisti dell’attività scolastica; il compito non li mette in difficoltà ma li mette in gioco alla ricerca delle soluzioni.

Nelle attività tradizionali i ragazzi vivono la inadeguatezza verso il compito come *colpa* e l’insegnante è percepito come alleato dell’errore a cui sono destinati. L’insegnante non come un aiuto ma è lì a confermare l’inadeguatezza. L’errore non è uno stadio (necessario) dell’esperienza da superare per imparare e crescere bensì come lo stato costitutivo, la condanna da cui non si può uscire. Si punta a costruire l’alleanza tra ragazzo e adulto per affrontare insieme gli “errori” che possono diventare così porte di passaggio per apprendere. Dopo anni di esperienza di insuccesso il ragazzo pensa di non poter essere capace e quando capisce che ce la può fare allora riprende il senso di fiducia. La fiducia verso se stesso comincia con la fiducia verso gli adulti di riferimento, verso i quali potersi *affidare*. La strategia vincente (sottolineato con particolare riferimento all’esperienza della Formazione Professionale) è l’apprendimento cooperativo non tanto nella dimensione di metodologia didattica bensì soprattutto quando diventa «capire che solo attraverso la collaborazione si possono affrontare i problemi»

La dimensione della collaborazione, della cooperazione e della collegialità deve caratterizzare il lavoro dei formatori e degli insegnanti. Solo in tale dimensione si possono affrontare le difficoltà di apprendimento dei ragazzi. L’orientamento dell’innovazione didattica nelle esperienze di Formazione Professionale è consolidato mentre negli Istituti Professionali la ricerca e le pratiche risultano meno omogenee.

Certamente una forte influenza è derivata, negli ultimi anni, delle esperienze di percorsi integrati; in questi casi l’incontro con altre modalità di organizzazione della didattica (ad esempio con l’Ente di formazione Casa di Carità Arti e Mestieri o con l’Enaip) ha orientato anche la didattica delle materie di base nella logica delle materie professionalizzanti. Punto di forza risultano le compresenze mantenute anche dopo la riforma del 2010 tra materie di base e materie di indirizzo (Italiano, Diritto, Chimica, Tecniche professionali docente dell’ente di formazione). Le innovazioni sperimentali sono state trasferite nella quotidianità attorno al principio “partire dall’operare e dal lavoro di gruppo”. L’impianto didattico di italiano (compresa la grammatica), storia, geografia è stato profondamente rinnovato attraverso l’utilizzo di attività che hanno portato anche alla riduzione del riferimento verso alcuni libri di testo: ricerche on line, realizzazioni di articoli di giornale con grafici, testi e immagini (power point), interviste registrate ai riformatori del mondo classico, progetti e compiti di realtà, confronto scuola territorio, il giornale a scuola per approfondire tematiche...

Sono attività che comprendono: apprendimento di tipo induttivo e pratico, metodologia di ricerca azione sul territorio, l’allievo realizza delle attività che gli consentono di osservare il risvolto concreto del proprio apprendimento, breve spiegazione da parte del docente, attribuzione condivisa di compiti, realizzazione dei compiti di ciascuno da svolgere individualmente o in gruppo, analisi del lavoro svolto e descrizione delle competenze acquisite, strategie individualizzate che fanno leva sulle competenze per inclusione. Il superamento dello

spazio aula tradizionale, l'uso di strumenti diversi dal libro di testo (ricerca nei supermercati, esperimenti in laboratorio, ricerche on line e realizzazione di Presentazioni in Power Point) hanno portato gli alunni ad essere protagonisti del percorso di apprendimento.

Vengono, in queste esperienze, adottate metodologie innovative: *flipped classroom* (il tempo a casa è dedicato all'acquisizione di informazioni, mentre il tempo a scuola è sfruttato per attività di tipo laboratoriale. il ruolo del docente è profondamente ripensato: supera la lezione tradizionale e chiede ai ragazzi di documentarsi autonomamente), *team working* (per lo sviluppo integrato di competenze cognitive, operative e relazionali), *brainstorming* (per l'elaborazione di idee creative in gruppo), *learning by doing* (per produrre pensiero a partire dall'azione, per comprendere e apprendere attraverso l'operare, per capire perché è necessario conoscere qualcosa e come utilizzare le conoscenze) *project work* (sperimentazione attiva dei contenuti appresi in modalità laboratoriale) *role playing*, *problem solving*, ecc.

Rimane aperto il problema del ruolo delle tecniche e della centralità dell'insegnante. L'insegnante comunque rimane il punto di partenza e sono fondamentali la sua competenza culturale e relazionale (con i ragazzi e nell'ambito della collegialità) e la sua capacità di coinvolgere i ragazzi nel percorso didattico e nella consapevolezza sui processi dell'apprendimento, dei canali di comunicazione che permettono l'apprendimento. Gli insegnanti devono per primi mettersi in gioco, tornare ad essere un "corpo insegnante", lasciarsi coinvolgere, non semplificare o ridurre i contenuti bensì caricarli di senso; ognuno potrà poi utilizzare strumentalmente le tecniche che maggiormente sono in sintonia con le attività in corso e le proprie competenze didattiche.

c. Laboratorio

Lo snodo che tiene insieme tutta la riflessione, la parola chiave è "laboratorio".

Superate l'accezione generica (pratica didattica in grado di rendere attivo lo studente) e quella molto riduttiva (laboratorio come luogo dotato di specifiche strumentazioni) si approda alla didattica laboratoriale come ambiente (fisico e mentale) che agisce come condizionatore e mediatore delle attività di insegnamento/apprendimento (di tutte le attività didattiche) e fornisce le condizioni affinché il lavoro di apprendimento a scuola sia analogo a quello della produzione culturale. Nella didattica laboratoriale si costruisce un rapporto diverso sia con il sapere (non viene trasmesso ma ricostruito in un ambiente ad esso coerente) sia con l'apprendimento (lo studente è chiamato a costruire intenzionalmente il proprio sapere ricostruendo/acquisendo i vincoli conoscitivi delle discipline). Il laboratorio, all'interno di un curriculum verticale, è il luogo e il tempo della ricomposizione dell'esperienza, in cui è possibile *intellettualizzare l'esperienza*.

Certo la didattica laboratoriale è la chiave dell'innovazione di tutto il fare scuola, dell'intera quotidianità ma diventa particolarmente importante e utile nei processi di recupero della scolarizzazione e quindi essenziale nei progetti di recupero dei ragazzi quando non sono più in grado di seguire il percorso curricolare. Paradigmatici sono i progetti di recupero di ragazzi nel tempo della scuola secondaria di primo grado. Il laboratorio come ambito spazio-temporale e relazionale viene utilizzato come "esca" per riportare alla scuola quei ragazzi che da essa vorrebbero fuggire. Proprio le caratteristiche portanti del laboratorio (es di attività meccaniche o di acconciatura) in cui la condizione esperienziale è diversa rispetto a quella della cattedra/banco fanno sì che muti la prossemica, si produca condivisione emozionale, avvenga il riconoscimento e la fiducia reciproca, l'aumento dell'autonomia e della responsabilità. Si riescono a negoziare obiettivi e percorsi, a condividere la necessaria simbologia per "entrare nella parte".

Le dinamiche cognitive ed emotive che si vivono nel laboratorio permettono di costruire un legame con l'apprendimento di alcune competenze di base e pre-professionali che possono intanto permettere al ragazzo di raggiungere la licenza media. In questo senso il laboratorio diventa un'esca perché il collegamento con la realtà professionale è solo lo strumento pedagogico/didattico per raggiungere l'obiettivo che rimane il completamento della scuola media e soprattutto la ricostruzione di un concetto di sé sostanzialmente positivo.

d. Valutazione

Il cambiamento nella pratica della valutazione è fondamentale per attuare l'innovazione. Tutte le esperienze positive comprendono il superamento della valutazione come semplice fatto accertativo esterno al processo del fare scuola. La valutazione diventa formativa e orientativa per approdare alla "valutazione autentica".

-La valutazione formativa e orientativa prevede alcune fasi:

-Esplicitazione all'alunno della sua situazione di partenza

-Condivisione del percorso

-Misurazione progressiva oggettiva

- Esplicitazione delle risorse e le potenzialità che non emergono in una valutazione accertativa quali: capacità organizzativa, di intuizione, senso di responsabilità, collaborazione, partecipazione, autonomia.

Per la valutazione autentica si fa riferimento al pensiero di Mario Comoglio: *"La valutazione autentica o alternativa si fonda anche sulla convinzione che l'apprendimento scolastico non si dimostra con l'accumulo di nozioni, ma con la capacità di generalizzare, di trasferire e di utilizzare la conoscenza acquisita a contesti reali."*

Si pone particolare attenzione per il processo, per i soggetti e per i momenti che definiscono la valutazione:

-Valutazione didattica di gruppo

-Valutazione sociale individuale (strumento: griglia di osservazione)

-Valutazione sociale di gruppo (strumento: griglia di osservazione)

Il lavoro di gruppo è valutato facendo media tra la valutazione didattica e la valutazione sociale

Seminario promosso da Forum regionale per l'educazione e la scuola e dall'Ufficio programmazione istruzione della Città metropolitana di Torino: "L'istruzione professionale e l'istruzione e formazione professionale: percorsi formativi di possibile emancipazione culturale". Conduzione a cura di: Domenico Chiesa, Forum, e Arturo Faggio, Città metropolitana.

Sono intervenuti: Barbara Azzarà, consigliera delegata della Città metropolitana, Franco Francavilla Dirigente Tecnico USR Piemonte, Simona Del Mastro (CNOS-FAP), Simonetta Ciervo, IIS Baldessano Roccati Carmagnola, Erminia Beschi, IIS Baldessano Roccati Carmagnola), Martino Zucco Chinà, C.I.A.C., Capolongo Antonio IIS Galilei Ferrari Torino, Grisotto Raffaella IIS Galilei Ferrari Torino, Rossi Gabriella, Scuole San Carlo, Mastrapasqua Sabina, Scuole San Carlo, Monteleone Ignazio IIS Ubertini Chivasso, Crivellin Daniela, IIS Ubertini Chivasso.

(Report a cura di Domenico Chiesa, 30 marzo 2017)

8. VINCERE LA SFIDA DELL'INTEGRAZIONE DEI MIGRANTI

“Viaggio nelle classi senza confini”

Questo è il sottotitolo del bellissimo libro di Benedetta Tobagi “la scuola salvata dai bambini” edito da Rizzoli. L'autrice compie un viaggio attraverso la scuola italiana, e l'edificio dell'Istituto Comprensivo di Amatrice recentemente ristrutturato dopo il terremoto, è l'inizio e il centro del suo viaggio.

“Nella scuola di Amatrice i ragazzi che non hanno cittadinanza italiana sono il 15,3 %, una percentuale che permette all'istituto di ricevere il piccolo contributo del Miur per le aree a forte processo immigratorio. Così si può insegnare la lingua a chi non la parla, i bambini si mettono in pari e spesso diventano bravi bravissimi. Qui i figli degli immigrati sono educati e alla scuola “tengono”, come i loro genitori perché la scuola è riscatto sociale. Poi fuori, l'integrazione ha ancora strada da fare.

Una miniatura della nostra scuola e della nostra società. Tutta la scuola pubblica è “senza confini”. Se 'è un posto in cui il mondo arriva intero è la scuola pubblica. È anche il luogo in cui si costruisce un modello di convivenza che non è precostituito. Può virare verso l'inclusione, cioè il riconoscersi persone diverse e piene di valore e questo può diventare energia impensata e anche argine a modelli di vita che sentiamo sempre più faticosi e irresponsabili. Oppure può accomodarsi su una tolleranza colorata di empatia. Oppure può avere la misura avara della separatezza. Nella scuola pubblica la separatezza è impossibile. Le nostre classi sono felicemente costrette ad inventare convivenze. E così capita. Capita in modo non strutturato, non ovunque, sono necessarie delle condizioni.

La prima è evitare di parlare di “bambini stranieri”. La maggior parte è nata in Italia, parla l'italiano con le inflessioni dei nostri dialetti, magari rese un poco bizzarre dal contributo dato dalla lingua dei loro genitori. Bilingui dalla culla, una bella ricchezza per tutti a saperla vedere. Si può chiamarli solo bambini, esattamente come fanno le maestre che si incontrano nel libro. Non è una scuola sotto vetro la nostra. È una splendida scuola-mondo che resiste, resiste, resiste alla sirena della competitività individuale.

Un'altra condizione è avere risorse, anche poche, come dicono gli insegnanti per i bambini neo arrivati. Saper parlare è metà di tutto quello che serve. I tagli sui mediatori linguistici e sulle compresenze sono stati devastanti. Niente di buonista o di naïf solo la volontà di fare andare bene le cose per loro, i bambini, e per noi. E quando ci verrà chiesto, è la domanda che apre il libro, “dove eravate” quando la strage silenziosa dei migranti si consumava nel corso dei nostri giorni distratti, la scuola potrà dire “io c'ero”.

(da Maria Veladiano “Viaggio nelle classi del futuro” in la Repubblica 16 settembre 2016)

Sono necessarie nuove politiche della formazione e nuovi strumenti di intervento

“L'immigrazione di questo periodo, la più massiccia per dimensione dalla seconda guerra mondiale in poi, è un argomento complesso e spinoso, da trattare con cautela e che coinvolge milioni di persone. Una sfida acuita dalla grave crisi economica delle nazioni europee. È fondamentale che nel considerare la sostenibilità del fenomeno vengano messi in evidenza anche i problemi di gestione dei percorsi scolastici e istruttivi fondamentali per garantire una affettiva e valida integrazione dei migranti, piccoli e grandi. (...) È ormai chiaro che abbiamo bisogno di un dibattito sul senso e sul ruolo della scuola nelle politiche di accoglienza e nessuno (forze politiche, intellettuali, imprenditori, docenti e dirigenti e famiglie) può permettersi di sentirsi esonerato.

L'obiettivo politico, in maniera realistica, non può che essere il tentativo di realizzare una effettiva equiparazione delle possibilità di vita, favorendo le relazioni interetniche e culturali, individuando valori condivisi da tutti.

La scuola, prima fra tutti, è chiamata a fare i conti con questa realtà. Il sistema scolastico è chiamato a fornire agli immigrati e ai figli degli immigrati, gli strumenti necessari a comprendere e a esprimersi. Dobbiamo essere consapevoli che il futuro delle prossime generazioni degli immigrati tende ad identificarsi con quello delle generazioni coetanee italiane. (...)

ALUNNI CON CITTADINANZA NON ITALIANA PER ORDINE E GRADO DI SCUOLA.

Anno scolastico	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria di primo grado	Secondaria di secondo grado
2001 /2002	196.414	39.445	84.121	45.253	27.594
2005 /2006	431.211	84.058	165.951	98.150	83.152
2009 /2010	673.800	135.840	244.457	150.279	143.224
2014 /2015	814.187	167.980	291.782	167.068	187.357

Dalla serie storica, dati Miur e Astat. Elaborazione Ismu 2016.

Nell'anno scolastico 2014/2015 gli studenti con cittadinanza non italiana sono stati 814.187. La quota maggiore è nella scuola primaria con 291 mila (35,8%), seguono la scuola secondaria di II grado con 187.357 (23%), la scuola dell'infanzia con 167.980 (20,6%), la scuola secondaria di I grado con 167.357 (20,5%). Nella scuola di infanzia la percentuale di alunni stranieri supera quella riferita agli alunni italiani. (...) Molto rilevante la presenza di alunni di provenienza straniera nel settore della Istruzione tecnica e professionale e nella Formazione professionale. Secondo Giovanna Boda del Miur, Direzione generale per lo studente, gli alunni stranieri, ormai da anni, indirizzano le loro scelte verso il panorama professionale sia per una prospettiva economica, ma anche per un bisogno di integrazione che passi attraverso il lavoro.

Il Paese ha interesse che questo processo di scolarizzazione fino ed oltre l'Università, si realizzi. L'alternativa è la creazione, o l'ampliamento di sacche di soggetti socialmente emarginati o rifiutati culturalmente, con tutti i rischi connessi, compresa la perdita di energie, di risorse e di opportunità di crescita per tutti. (...) È necessario che ci educiamo reciprocamente stranieri e italiani, preparando i docenti ad educare alla integrazione, poiché è nel contesto di una società che apprende che si realizza la crescita individuale. (...)

Dalla formazione di ingresso in ruolo, dei docenti, all'aggiornamento dei dirigenti scolastici, e, non ultima, alla revisione dei percorsi di apprendimento. (...) Figure intermedie, come tutor e mediatori culturali costituiscono l'approccio più efficace nell'immediato. (...) va proseguita e rafforzata la realizzazione di azioni organiche fra tutte le istituzioni, non soltanto per l'integrazione linguistica, ma anche sociale e culturale. (...)

(da Alfonso Rubinacci, "L'integrazione dei migranti, una difficile sfida da vincere" in *Tuttoscuola* n 561/2017)

Il ruolo decisivo dei Centri Provinciali per l'istruzione degli adulti, CPIA

Con l'anno scolastico 2014/2015 hanno preso avvio i nuovi **Centri Provinciali per l'istruzione degli Adulti (CPIA)**. I nuovi centri svolgono le funzioni prima realizzate dai Centri Territoriali Permanenti (CTP) e dalle Istituzioni scolastiche sede di Corsi serali.

L'attivazione dei CPIA su tutto il territorio nazionale rappresenta un supporto stabile, strutturato e diffuso, per la costruzione di percorsi di apprendimento anche individuali, per giovani e adulti. Il ruolo dei CPIA appare decisivo anche per l'accoglienza scolastica e sostegno linguistico e psicologico per i minori stranieri non accompagnati. La nota di presentazione del Seminario sulle nuove normative che regolano le attività di questo settore della istruzione pubblica lo ribadisce con chiarezza

"Le finalità contenute nella normativa che istituisce i CPIA sono quelle di "far conseguire più elevati livelli di istruzione alla popolazione adulta, anche immigrata, con particolare riferimento alla conoscenza della lingua italiana, nel quadro delle indicazioni europee in materia di educazione degli adulti e nell'ambito delle azioni volte alla ridefinizione dell'assetto organizzativo e didattico dei percorsi di istruzione degli adulti, premuroso inoltre le recenti innovazioni in materia di immigrazione".

Sempre nella normativa si sottolinea che "Per insegnare agli adulti sono necessarie competenze sociologiche, psicologiche e didattiche specifiche in relazione all'utenza e il dpr sull'autonomia rende i CPIA non solo luoghi per l'istruzione ma centri di ricerca, di sperimentazione e di sviluppo professionale che si dovrà diversificare per contenuti, per tempi di attuazione e per i soggetti che la propongono o predispongono".

Il vecchio CTP diventa finalmente una scuola con una sua autonomia, con un suo status giuridico, un suo organico, con i suoi obiettivi programmatici. È un'occasione affinché una grande esperienza accumulata negli anni (dal tempo delle 150 ad oggi) possa essere riletta per essere utilizzata e non dimenticata.

Il CPIA deve sostenere necessariamente una offerta formativa diversificata. È chiamato ad assolvere compiti di sostegno all'integrazione, all'istruzione e all'accompagnamento in formazione di persone molto diverse fra loro per età, cultura, provenienza territoriale, percorsi scolastici, motivazione ed età.

È un'istituzione chiave nell'accoglienza di migranti che arrivano da molte parte del mondo e che stanno determinando in modo significativo le scelte didattiche, metodologiche ed organizzative dei CPIA.

È un'istituzione che accompagna percorsi di mobilità lavorativa. A differenza delle persone che frequentavano le 150 ore, la maggior parte degli studenti che oggi frequentano i CPIA non hanno un lavoro stabile e in molti casi, non hanno nemmeno un lavoro.

Il CPIA affronta un'importante emergenza di alfabetizzazione di base. In lingua italiana e matematica l'analfabetismo di molti studenti adolescenti e adulti che arrivano dall'Africa e dall'Asia pone urgenti domande di ricerca metodologica e didattica ma anche di percorsi scolastici accessibili e adeguati alle diverse esigenze di vita.

Molti dono i problemi e le domande da affrontare e da approfondire insieme:

- Riconoscere, sostenere e promuovere percorsi formativi differenziati e integrati con la Formazione Professionale, rivolti soprattutto a studenti con poca o nessuna frequenza scolastica nei paesi di provenienza. Affiancare l'insegnamento della lingua e della matematica ad esperienze di laboratorio e tirocinio formativo a cura di docenti alfabetizzatori di CPIA e formazione professionale.
- Sostenere, attraverso la formazione dei docenti e l'attuazione dei piani ministeriali, percorsi di secondo livello ma con un'attenzione all'accoglienza, alle cause di abbandono.
- Dare un senso al bilancio di competenze che oggi è correlato e intrecciato con quello del conseguimento di Titoli di Studio (dalla terza media in poi) affinché diventi un'opportunità per il ri-orientamento di percorsi culturali e lavorativi di ciascun allievo. È possibile trovare strategie di confronto con operatori qualificati?
- Accoglienza di ragazze e ragazzi minorenni che arrivano sul nostro territorio da soli (in quale scuola, a carico di chi? Con quali programma per dare l'esame di licenza media?)
- Creare e sostenere reti sul territorio tra scuole, associazioni, comunità di accoglienza, enti locali (ma ridefinire mandati e compiti nel rispetto delle proprie identità).
- È sempre più urgente attivare, programmare e organizzare corsi di alfabetizzazione in diverse sedi (là dove sono gli utenti) e in tempi differenti (vuol dire costi per le amministrazioni).
- La figura del docente che insegna in un CPIA. Quali sono le specificità della dimensione professionale docente che lavorano con gli adulti? Quali percorsi formativi sono utili anche per i docenti che hanno maturato esperienze in altre tipologie di scuola.

L'Educazione degli Adulti

Si approccia al problema nella giusta dimensione di sistema. Si può valutare empiricamente che i CPIA riescano a rispondere al 50/60% della richiesta formativa mentre il resto è coperto da sempre dall'iniziativa autonoma di soggetti privati dei territori (Parrocchie, Associazionismo culturale e/o di volontariato sociale...) soprattutto in riferimento ai corsi di italiano lingua2. Colgono nella competenza linguistica l'essenza dell'intervento che stabilisce il contatto con i percorsi formativi: "quando non c'è l'istituzione lo facciamo. In questo modo la società si auto-organizza e risponde sia a livello di supplenza e sia di integrazione.

Ne sono derivate prassi competenti consolidate che sono parte organica del sistema.

In questa offerta solo apparentemente dispersiva operano insegnanti in pensione (in grado di offrire un servizio di altissima competenza e affidabilità) e giovani (precari o addirittura in tempo di formazione) interessati a percorrere la professione dell'insegnamento (quindi con livelli di formazione molto alta anche se con poca esperienza). Si comprende che è stata e continua ad essere una parte del sistema da cui i CPIA si possono trarre appoggio e collaborazione

Dovrebbero diventare soggetti che promuovono la formazione presso enti e strutture private e di volontariato sociale.

La costruzione di reti territoriali

Durante gli anni si sono realizzate esperienze di collaborazione scuola-associazione particolarmente importanti. È il primo modo per fare rete. Un esempio significativo e paradigmatico è quello della rete territoriale denominata "scuola delle mamme" che ha permesso nel corso degli anni di intercettare alla formazione migliaia di donne condannate all'isolamento familiare. La scuola da sola non avrebbe potuto affrontare le centinaia di richieste di studio, allora la scuola delle mamme si sposta nelle sedi delle associazioni più vicine alle donne che garantiscono e co-costruiscono lo spazio di "avvicinamento" che la scuola da sola non era in grado di realizzare. Si supera così un blocco culturale e si permette alla scuola di intervenire là dove ci sono bisogni formativi.

La scuola ha dunque comunque bisogno della collaborazione con servizi specifici che operano nel territorio a cominciare dal Ufficio Stranieri del Comune di Torino ai servizi di supporto per il supporto psicologico, alle circoscrizioni ai servizi per i minori (superamento di ansie, traumi, blocchi mentali che portano ad un rifiuto psicologico) e per il rapporto con l'inserimento lavorativo (che passa dalla lingua e dalle competenze specifiche). La costruzione delle reti è indispensabile. Dovrebbe sostenere la crescita di insegnanti che possedano una solida formazione, non solo sull'italiano L2, ma anche sulle competenze relative all'insegnamento delle capacità logico-matematiche.

(Seminario tematico "I Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, oggi", giugno 2017, Note a cura Nuccia Maldera e Rocco DePaolo)

Cosa può fare la scuola

Il Focus si svolge presso il Plesso Morbelli (Scuola dell'infanzia e primaria) che sorge in una zona caratterizzata da una forte presenza di alunni extracomunitari (circa 80%), attratti, negli anni, anche da forme di didattica inclusiva che vede come protagonisti un nucleo trainante di docenti di scuola dell'infanzia e primaria che credono fortemente nel valore umano e culturale della professione e che nel tempo hanno saputo coinvolgere su alcune attività qualificanti, ad esempio i curricoli verticali, tutto il collegio.

Alunni stranieri in totale nell'Istituto: 298 su 994 iscritti (29,9%).

Alunni stranieri nel Plesso Morbelli: 154 su 195 iscritti (78%)

In questo particolare segmento di scolarizzazione, la demotivazione degli alunni non si traduce tanto in abbandono, ad eccezione di pochi casi della comunità cinese, particolarmente chiusa, che gelosa del proprio patrimonio culturale, rimanda talvolta il figlio nella terra di origine. Più spesso le cause dell'insuccesso sono legate alla scarsa conoscenza della nostra lingua, alla frequenza molto frammentaria (es. interruzioni per ritorno al proprio Paese d'origine in corso d'anno o migrazioni verso altri Paesi per mancanza di lavoro dei genitori), alla presenza di forme di valutazione scolastica legate al conteggio notarile dei risultati delle singole prove. La frustrazione dei docenti, fortunatamente molto ridotta, talvolta di riflesso suscita demotivazione negli alunni. Non va sottovalutato il fenomeno del "bullismo" abbastanza diffuso già in 4^a, 5^a primaria, sia maschile che femminile.

Come già si è detto la motivazione dei docenti è fondamentale. Altrettanto utile è il supporto linguistico: la conoscenza della lingua spesso offre la chiave del successo. A tal fine in città si è creato un gruppo di giovani studenti (progetto "Mio fratello maggiore" a cura di ICS e CISSACA) medi ed universitari, opportunamente preparati, che interviene sistematicamente su casi singoli e su gruppi, in orario extrascolastico, per offrire un'assistenza nei compiti; il gruppo è coordinato da tutor senior e opera in rete coi docenti della scuola di provenienza. La scuola Morbelli collabora ormai da anni con tale realtà e con il territorio. Relativamente al problema della "valutazione" di cui prima si è parlato, gli insegnanti di scuola dell'infanzia utilizzano schede di osservazione delle competenze raggiunte per favorire il passaggio all'ordine primario. Nelle classi prime della scuola primaria sono abolite le valutazioni numeriche sulle singole prove e sostituite con osservazioni e consigli e ciò al fine di non trasformare l'impegno scolastico in funzione del voto.

Molto importanti le attività che presuppongono un impegno anche manuale, la cosiddetta "intelligenza delle mani" che si affianca e completa lo studio. Significativa l'esperienza di un vasto "orto didattico" che coinvolge alunni, docenti e genitori, avvicina gli alunni alla scoperta della biodiversità e prevede l'utilizzo saltuario dei prodotti a livello di mensa scolastica, cene di autofinanziamento e di attività di vendita cittadina.

Per ciò che concerne la progettazione didattica, da anni l'Istituto, dall'infanzia alla media, punta sul curricolo verticale che insiste su due nuclei di sviluppo: Matematica e Cittadinanza/lingua. Il curricolo Cittadinanza/lingua prevede, tra l'altro, l'adozione di un'opera classica o di un testo narrativo per ciascun anno (Pinocchio, Giornalino di Giamburrasca, Odissea, Il giro del mondo in 80 giorni, La Divina Commedia) che culmina con rappresentazioni teatrali di fine anno con il diretto coinvolgimento di tutte le componenti scolastiche e dei genitori.

Molto attivo il Comitato Genitori che si occupa delle più svariate iniziative: organizza feste, raccoglie fondi, si occupa dell'orto nei mesi estivi e progetta attività ricreative e recite.

La scuola ha dato vita al progetto "Sportello Genitori", luogo di ascolto in cui, su appuntamento, accogliere le richieste specifiche e individuali dei genitori in merito a problematiche educative e/o familiari per demandare, se necessario, a personale e Servizi competenti, e "Un tè insieme", incontri di confronto e conoscenza reciproca, anche a livello interculturale; condivisione/riflessione sulle problematiche educative, anche con intervento di esperti; attività di laboratorio inerenti una tematica-filo conduttore comune genitori/figli. Sono gli insegnanti stessi che aprono tavoli di riflessione e discussione con gruppi o singoli genitori.

La scuola affronta, e non a livello accademico, il problema del bullismo che riguarda convivenza e cittadinanza e lo fa andando al di là della rituale celebrazione della giornata apposita, ma aprendo tavoli di ascolto e discussione e prendendo spunto da situazioni reali.

La presenza, da anni, della figura di un consulente pedagogico esterno che periodicamente si confronta col gruppo docente, soprattutto per ciò che concerne il curricolo verticale, ha contribuito al miglioramento del lavoro didattico.

(I.C. Paolo Straneo, Alessandria: "Cosa si può fare e cosa si fa per rendere la scuola inclusiva", conduzione e report a cura di Gianluigi Camera, Amnt, Domenico Chiesa, Cidi)

PROGRAMMA DELLA GIORNATA CONCLUSIVA

Torino, 8 settembre 2017, Campus Università "Luigi Einaudi"

Mattino

8,15

Accoglienza, accreditamento e consegna materiali

8,45

APPRENDERE È PRENDERSI PER MANO: una studentessa, Emma Porcu, una mamma, Benedetta Giaufret, una professoressa, Maria Zindato, si scrivono e si raccontano...

9,15

ANDREA GAVOSTO, direttore della Fondazione Agnelli

LA DISPERSIONE SCOLASTICA: LE ULTIME TENDENZE

10,00

BEPPE ROVERA, giornalista Rai

INTERVISTE A RESPONSABILI E A TESTIMONI DELLE ISTITUZIONI, DELLA SCUOLA E DEL TERRITORIO DEL PIEMONTE fra gli altri: Barbara Azzarà, Ludovico Albert, Riccardo D'Agostino, Domenico Chiesa, Adriana Luciano, Fabrizio Manca, Michele Marangi, Federica Patti, Gianna Pentenero, Nicola Puttilli, Rizio Zucchi

11,30

RAFFAELE MANTEGAZZA, pedagista, Università di Milano

GLI OCCHI NON SI ILLUMINANO PIÙ. QUANDO INIZIA IL DISAMORE TRA RAGAZZO E SCUOLA

12,15

ROBERTO RUSSO, progetto Hawking

DAI PROBLEMI LA SOLUZIONE

12,30

ENRICO GENTINA, attore

... E PER CONCLUDERE CI RITROVIAMO OGGI POMERIGGIO

Pomeriggio

14,30 - 17,30

WORK SHOP: PREVENIRE LA DISPERSIONE: ALCUNE ESPERIENZE NELLE SCUOLE DEL PIEMONTE

- 1. UNA RETE DI SCUOLE: ENTI E TERRITORI PER PREVENIRE LA DISPERSIONE NELLA SCUOLA DELL'OBBLIGO** Ivan Tamietti, *Fondazione per la Scuola "Provaci ancora Sam"* – Valeria Lucatello, *psicoterapeuta* – Piera Ferraro, *S.M. Dante Alighieri* – Angelo Scucchia e Paolo Ladetto, *Associazione "Soleluna"*
- 2. 0/6: DOVE COMINCIA IL RISCHIO?** Bianca Testone, *Aimc* – Antonietta Nunnari, *Resp. Zero/Sei Comune di Torino* – Giovanna Caputo, *Dir. Sc. Salgari To* – Eva Bottero, *Progetto Fenix*
- 3. ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE: PERCORSI DI POSSIBILE EMANCIPAZIONE CULTURALE?** Domenico Chiesa, *Forum* – Barbara Azzarà, *consigliera delegata Città Metropolitana Torino* – Arturo Faggio, *Città Metropolitana Torino*
- 4. 11/16: QUALE DIDATTICA?** Magda Nuccia Ferraris, *Cidi* – Giovanni Ghibaudi, *Ass.to Assistenza, Città di Torino* – Cristiano Terlago, *Filos, Novara* – Antonella Accardi, *Dir. Scolastica*
- 5. FAMIGLIE E SCUOLA INSIEME. POSSIBILI STRUMENTI PER CONTRASTARE LA DISPERSIONE** Rizio Zucchi, *Cis – Genitori, insegnanti e studenti, scuole della Rete regionale "Con i nostri occhi"*
- 6. ORIENTARE E RIORIENTARE** Giovanna Garrone, *Ass.to Istruzione Città di Torino* – Marco Romito, *Università Bicocca Milano* – Rosanna Melgiovanni, *Cosp Torino* – ref. *Obbiettivo Orientamento Piemonte*
- 7. LA CRESCITA DI UNA COMUNITÀ EDUCANTE** Patrizia Di Lorenzo, *Anfis* – Nicola Fonzo, *Scuola senza Zaino* – Grazia Liprandi, *Rete Insegnareducando* – Santina Bonomo e Sonia Garuccio, *insegnanti* – Maurizia Gai, *animatrice digitale* – Emanuela Pelagatti, *genitrice*
- 8. UNA NUOVA EDUCAZIONE DEGLI ADULTI?** Nuccia Maldera, *Mce* – Rocco DePaolo, *e referenti di comunità, di associazioni e dei CPIA.*

La Scuola ha un problema solo. I ragazzi che perde. (Don Milani)



CONFERENZA DELLA SCUOLA IN PIEMONTE - OTTAVA EDIZIONE

Giornata conclusiva - Torino, 8 settembre 2017
Campus Università "Luigi Einaudi", Lungo Dora Siena, 100