

22 gennaio 2010 - MEETING REGIONALE DELLA SCUOLA

LA NOSTRA SCUOLA, LA SCUOLA DI TUTTI

Appunti di viaggio dai territori della scuola piemontese

**Esperienze di testimoni competenti in riferimento
alla lotta contro la dispersione scolastica nella scuola secondaria**

Si sono realizzate alcune interviste a studenti, insegnanti, dirigenti scolastici, responsabili della formazione professionale per sollecitare una riflessione sulle azioni che possono risultare significative nel ridurre la dispersione scolastica.

Roberta De Cesare
Giannino Marzola
Caterina Pagliasso
Giuseppe Pipitone
Silvana Rasello
Massimo Serra
Renato Tomba
A. Bruno Vincenzi
Carlo Zanzottera

Roberta De Cesare (studentessa universitaria, Rete degli Studenti)

1. Quali azioni scolastiche ritiene significative nel ridurre l'insuccesso scolastico e la conseguente dispersione (negli ambiti delle scelte curriculari, delle relazioni educative e dell'organizzazione della scuola)?

Per la mia esperienza, l'abbandono scolastico nel primo biennio avviene per diverse ragioni, fra cui:
una scelta sbagliata e non seguita della scuola superiore;
una delusione delle aspettative;
un rapporto con i compagni, con i docenti o con l'intera organizzazione scolastica difficile.

Sono quasi certa che l'orientamento sia la causa più importante da analizzare e risolvere.

Fare orientamento nelle scuole medie è necessario ma soprattutto bisogna farlo BENE e per bene intendo con le dovute ore (che a parer mio non sono mai abbastanza quando a 12/13 anni ti chiedono "cosa vuoi fare da grande") e con un aiuto professionale al ragazzo in tutte le sue fasi (capire dove mi trovo, quali possibilità la mia città mi offre, scoprire le mie attitudini e le mie preferenze...).

Sono tanti gli step che portano alla scelta, e tante fasi sulla scoperta di sé portano alla scelta del tipo di istituto o liceo.

Non bisogna dimenticare a parer mio la verifica dopo i primi tre mesi nella scuola superiore scelta. E congratularsi se la scelta è stata giusta ma offrirgli il doppio del supporto nel caso di "pentimento" perchè a quel punto scattano i sensi di colpa per i soldi già spesi, la paura. Si è spersi.

Il secondo punto che ho espresso credo sia più specifico per i professionali.

Tanti, troppi ragazzi, credendo di andare in una scuola semplice, vennero allo Steiner e dopo i primi mesi abbandonarono perchè le loro aspettative erano state deluse. Allo Steiner si faceva qualcosa di più che disegnare.

Non si è chiari in questi saloni dell'orientamento.

Non è chiaro neppure il ruolo che hanno (e che avranno dopo le leggi della Gelmini) gli istituti tecnici e professionali nella società.

Sono le scuole di serie B e C? Sono i nullafacenti? Cosa offrono questi istituti? Lavoro? Competenze? Sapere?

Queste sono tutte domande che le famiglie e gli studenti si pongono a cui quasi sempre non trovano risposta. Ma una risposta bisogna darla!

Il rapporto fra docenti - allievi e compagni di classe stessi è certo una voce fondamentale quando si parla di abbandono.

Riuscire a creare un ambiente libero, di amicizia, di supporto e aiuto fra tutti i componenti della scuola è un lavoro che non finisce mai e ha sede nelle piccole zone lontane dall'organizzazione ministeriale e a volte dalla didattica. La stima reciproca, la fiducia sono tutti elementi importanti.

Io sono ancora studentessa e credo che il primo passo vada sempre fatto dagli insegnanti.

Uno studente porta maggiore rispetto al docente e ne riconosce l'autorevolezza quando si sente rispettato, quando non si sente un semplice vaso da riempire e forse quando sente che c'è qualcosa di più della semplice materia che li accomuna.

Poi sicuramente c'è bisogno di una scuola attenta ai bisogni dei suoi studenti, che sia disponibile a fornire spazi per le riunioni, gli incontri, le assemblee ecc...

2. Ha sperimentato pratiche educative (in riferimento alla sua disciplina o a contesti trasversali della vita a scuola) in cui ha potuto verificare un miglioramento del coinvolgimento cognitivo/affettivo degli allievi e, conseguentemente, dei risultati di apprendimento? Può descriverle sinteticamente?

Sì, ho vissuto un'esperienza che ha cambiato il mio modo di essere studentessa.

Da noi l'esperienza dei tutor è stata uno sconvolgimento quasi totale delle parti.

I tutor sono i garanti della scuola, rappresentano gli studenti in ogni organo. C'è una componente studentesca anche nel pof e, sono pochissime le scuole che danno questa possibilità.

I tutor hanno la loro autonomia. Sono un gruppo che permette di far conoscere i ragazzi di tutte le classi.

Quelli dell'ultimo anno finalmente entrano nelle classi prime!!

I docenti danno la possibilità di riflettere su nuovi temi anche attuali, mettendo insieme più conoscenze e uscendo fuori dall'insegnamento della materia.

I tutor sono il gruppo che sa tutto quello che accade nella scuola, che organizza e coordina quasi tutto, dai progetti alla festa di fine anno.

Il progetto tutor ha permesso di scoprire ed aiutare alcuni ragazzi intenzionati ad abbandonare la scuola.

Io per prima ricordo di un ragazzo che seguivo in difficoltà perché non era la sua scuola. Insieme abbiamo trovato un altro istituto che rispettava di più le qualità e i suoi gusti.

Le proprietà di questo gruppo per cui si sta bene, credo sia

- L'orizzontalità, non c'è un leader, c'è il gruppo. Tutto quello che succede si riporta a tutto il gruppo.
- L'anarchia di fondo, non esiste un comportamento da mantenere molte cose sono state prese di pancia a volte si chiede il parere di tutti e si sceglie il modo di intervenire ma ogni situazione è un caso a sé e ciascuno è libero di intervenire come meglio crede.
- La pluralità degli argomenti trattati. Si parla di tutto nel gruppo tutor, dalla didattica alla globalizzazione, dalla pubblicità alla differenza di genere...
- Il raggio d'azione. Si può lavorare su tutto con tutti.

Il gruppo del tutor è il prototipo dello studente che lavora nella sua scuola. Che è il protagonista principale e che sceglie cosa è giusto fare e come farlo confrontandosi con i suoi pari.

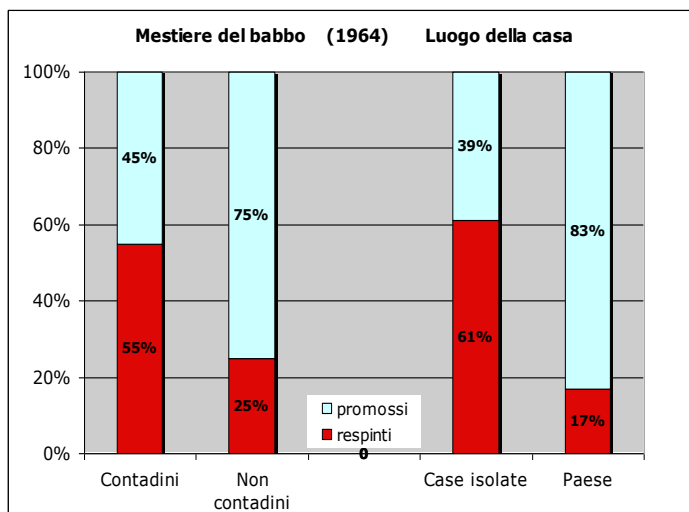
Il tutor non cerca ricompensa, è vero hai il credito a fine anno, ma cos'è una ricompensa quando sei contento di quello che stai facendo con i tuoi amici nella tua scuola. E poi c'è sempre la riunione al mattino che ti salva dall'ora di matematica!

Giannino Marzola (Insegnante di Italiano e Storia, I.I.S. "Cravetta-Marconi" di Savigliano)

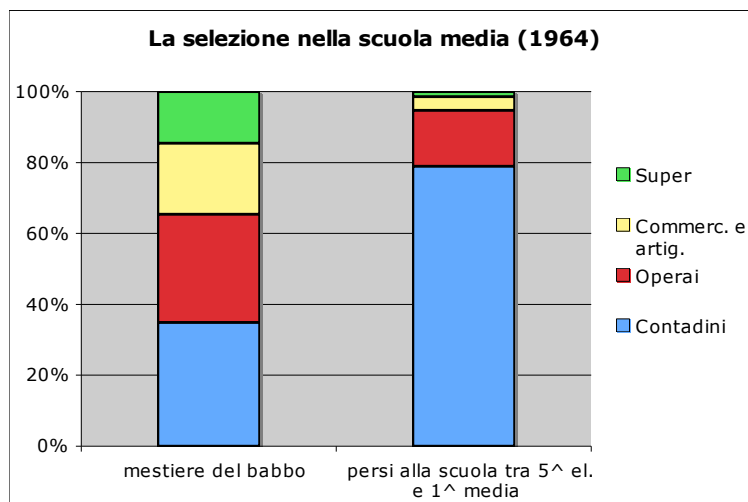
1. Quali azioni scolastiche ritiene significative nel ridurre l'insuccesso scolastico e la conseguente dispersione (negli ambiti delle scelte curriculari, delle relazioni educative e dell'organizzazione della scuola)?

PREMESSA

Risolvero un lavoro fatto da me un po' di tempo fa, mettendo a confronto i dati forniti da Don Milani nella *Lettera a una professoressa* con dati recenti (annuario ISTAT della scuola 2004). Per rispondere alla domanda posta, infatti, bisognerebbe conoscere il fenomeno e capirne l'origine.

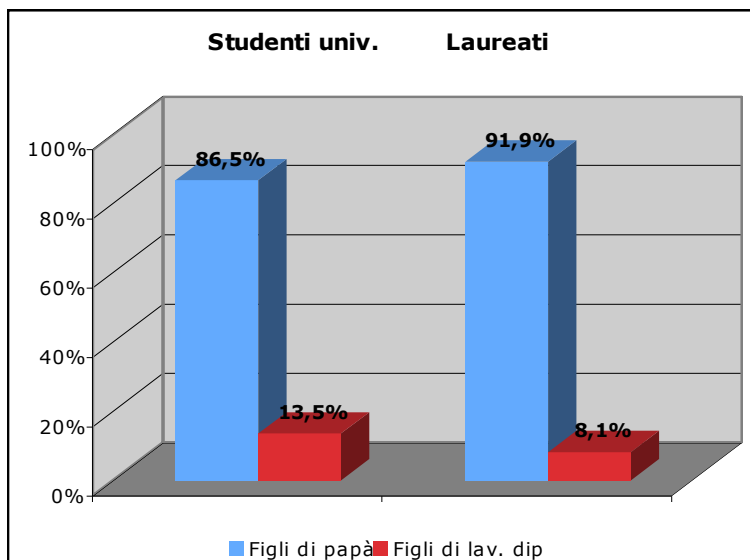


Nel 1964 i bocciati erano soprattutto figli di contadini che vivevano nelle campagne. La dispersione scolastica avveniva soprattutto nel passaggio tra quinta elementare e prima media: era lì che interveniva la selezione di classe.

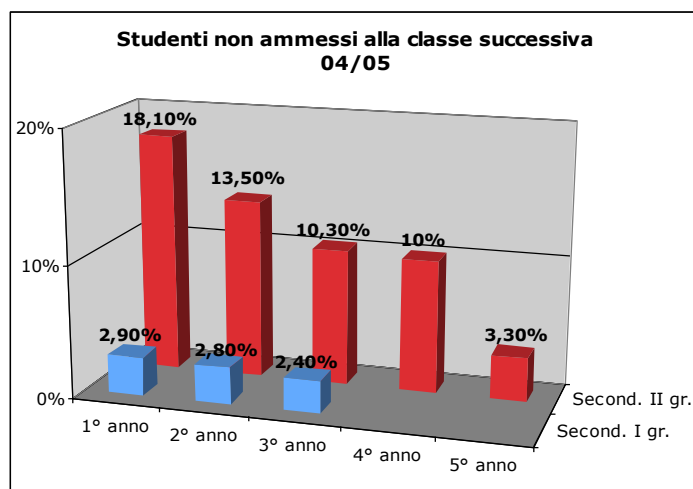


Quelli che arrivavano alle scuole superiori erano soprattutto ragazzi provenienti dalle classi sociali più elevate.

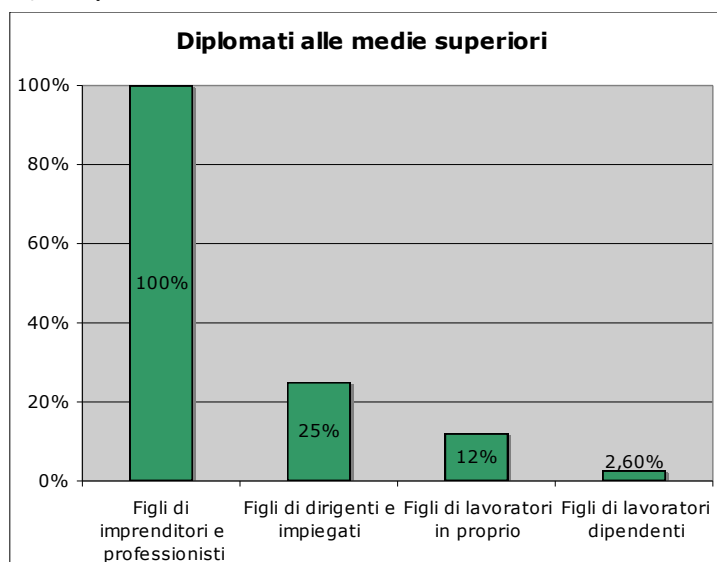
Non parliamo degli studenti universitari: la percentuale dei "figli di papà" era esorbitante, sia tra gli studenti che, ancor più, tra i laureati.



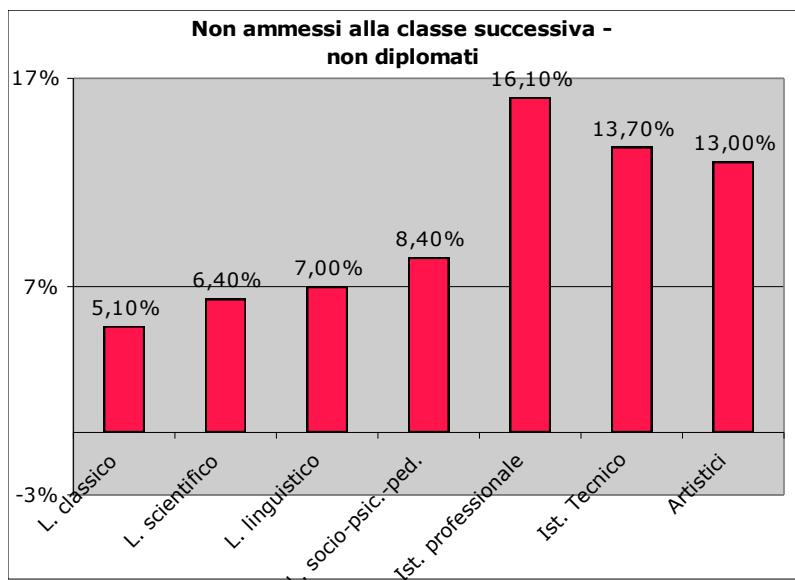
La domanda che vale la pena porsi è se in quarant'anni sia cambiato qualcosa nella scuola italiana. Adesso ci trasferiamo nel 2004/05. Queste sono le percentuali di non promossi.



Risulta evidente che la percentuale di bocciati della scuola media è a livelli fisiologici; l'impennata si ha nella scuola superiore, e particolarmente nel biennio: tra 1° e 2° anno quasi uno studente su tre (31,60%) viene bocciato.



Contrariamente a quanto si possa pensare, le scuole più selettive non sono i licei; anzi, la scuola considerata più "difficile", il Liceo Classico, è quella che boccia di meno.

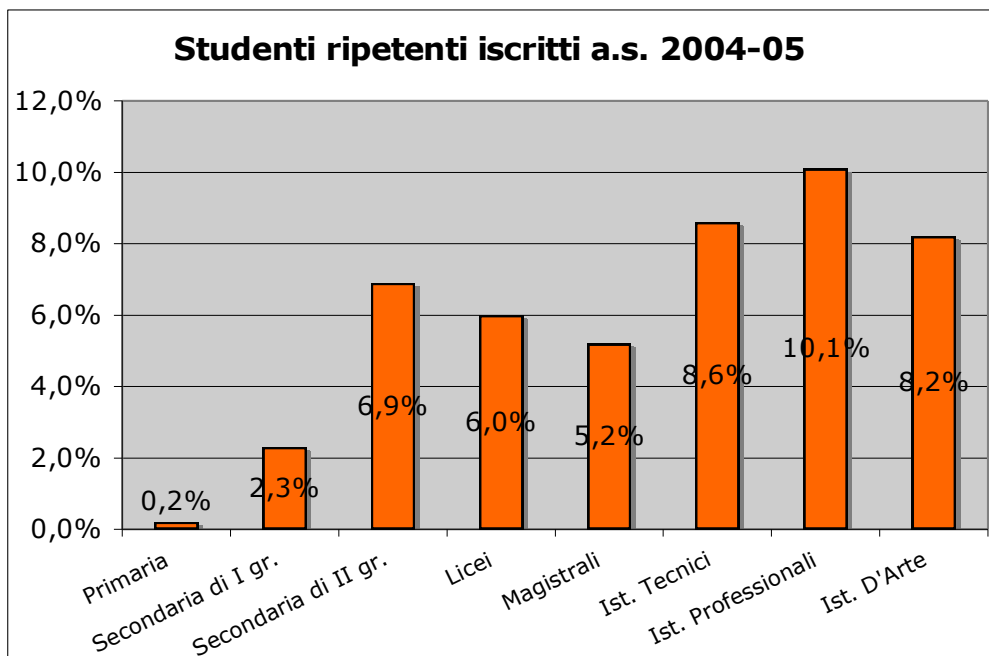


Nei professionali la percentuale di bocciati è il triplo di quella del liceo classico.

	1° ANNO	2° ANNO	3° ANNO	4° ANNO	5° ANNO
Liceo classico	8	4,4	5,7	2,6	1,6
Liceo scientifico	9,8	7,8	8,2	4,4	1,7
Istituti tecnici	20,8	14,7	16,8	11,8	7,8
Istituti professionali	24,5	19,3	5,9	17,5	5,2

L'analisi dei dati scorporati per anno di corso è ancora più eclatante: nel biennio del classico la percentuale di bocciati è al 12,4%; nel biennio dei professionali è al 43,8%, quasi il quadruplo. Nonostante il Classico sia la "scuola difficile" e il professionale sia la scuola dove "non si studia".

C'è anche da considerare che i liceali bocciati spesso si reinscrivono: la percentuale dei ripetenti lo sta a dimostrare. Se noi confrontiamo la percentuale dei bocciati dei professionali (16,1%) con la percentuale dei ripetenti (10,1%), scopriamo che ci manca all'appello un 6% di studenti.

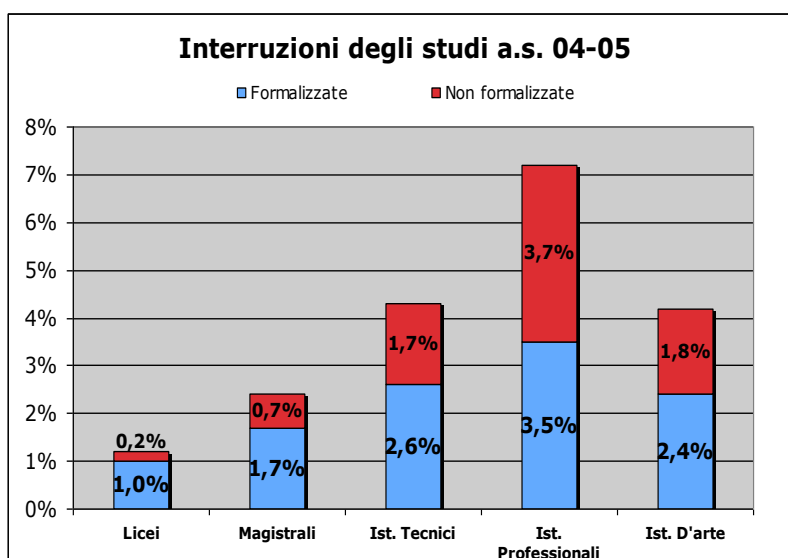


Anche gli indici di regolarità sono impietosi.

	Liceo classico	Liceo scientifico	Istituto tecnico	Istituto professionale
Ripetenti in 1[^]	4,4%	4,6%	11,4%	11,5%
In pari in 3[^]	90,6%	88,1%	70,1%	64,8%
Iscritti in 2[^] e non in 3[^]	2,5%	3,1%	7,1%	10,4%

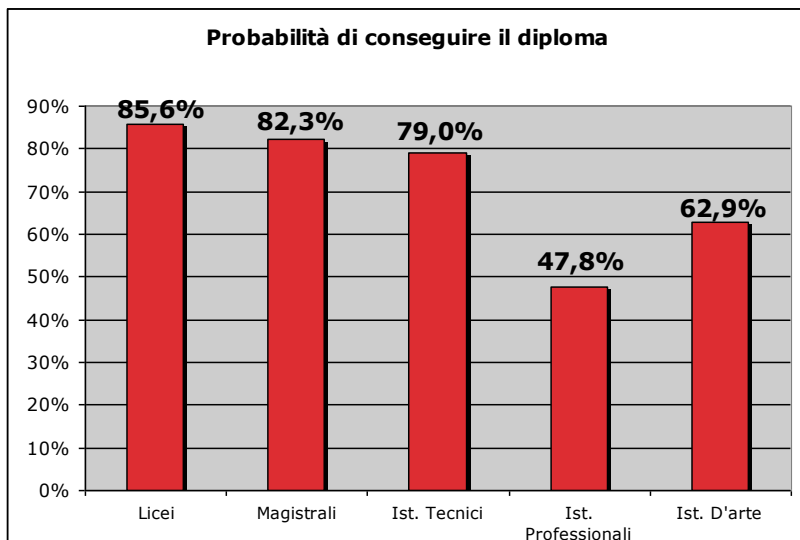
Gli iscritti in 2[^] e non in 3[^] sono il 10,4% nei professionali. Si consideri anche che gli stessi studenti dei licei, nella maggior parte dei casi passano ad altro ordine di scuola (tecnico o professionale); il processo inverso, invece, non accade. Quelli che escono dall'istruzione professionale, per lo più, sono i dispersi.

Se consideriamo ora le interruzioni degli studi, ci troviamo di fronte ad un'altra conferma.



Quello che colpisce è soprattutto la variazione percentuale delle interruzioni non formalizzate: questi sono gli studenti che spariscono, quelli che da un giorno all'altro non vengono più.

Le probabilità di successo scolastico, o almeno di sopravvivenza scolastica, sono assai variabili.



Bisognerebbe usare questi dati nelle fasi orientamento scolastico, e soprattutto farli vedere ai colleghi della scuola media, quelli che inviano verso i professionali gli allievi più deboli, perchè pensano che lì le probabilità di successo siano più elevate.

	Liceo classico	Liceo scientifico	Istituto tecnico	Istituto professionale
Sul totale iscritti	99,4%	98,7%	97,4%	95,6%
In pari sul totale	88,4%	87,2%	70,3%	67,4%
Col massimo dei voti	6,5%	5,5%	3,8%	2,4%

Queste sono le percentuali di diplomati sul totale degli iscritti all'ultimo anno di studi. Anche all'esame di stato abbiamo una percentuale di promossi più alta per i licei e più bassa per tecnici e professionali. Ed anche la percentuale di voti alti (100/100) segna la differenza.

A questo punto...

A questo punto, verificato che la selezione e la dispersione scolastica sono presenti soprattutto negli istituti tecnici e, particolarmente, nei professionali, resta da capire chi sono questi studenti.

La tabella successiva incrocia il titolo di studio del padre con la prosecuzione degli studi da parte dei figli.

	Nessun titolo	Licenza elementare	Diploma	Laurea
Giovani che si fermano alla licenza media	12,3	9,9	2,0	0,3
Giovani che proseguono oltre l'obbligo	44,9	70,9	96,0	99,1
Frequenza all'università	5,3	13,8	24,0	83,6

L'ISTAT ci fornisce un confronto tra studenti dei licei e studenti degli istituti tecnici: pare piuttosto chiara la differenza di provenienza sociale.

% DI STUDENTI NELLA 5[^]	LICEI	ISTITUTI TECNICI
Figli di dirigenti	66,8	33,2
Figli di insegnanti	73,3	26,7
Figli di operai	22,4	77,6

Insomma, siamo di fronte a dati che ci confermano una realtà ben nota, che possiamo rappresentare sinteticamente così:

- al termine della scuola media gli studenti scelgono la scuola superiore in buona parte sulla base della condizione socio-culturale della famiglia d'origine;
- la selezione e la dispersione colpiscono particolarmente gli studenti che provengono dalle classi sociali più disagiate;
- rispetto a 40 anni fa la scuola italiana non ha risolto il problema della dispersione, lo ha solo spostato in avanti (dalla scuola media al biennio della superiore) e lo ha localizzato nelle scuole frequentate dai ragazzi che più avrebbero bisogno di restare a scuola e di proseguire gli studi.

In forza di questa premessa, posso provare ad avanzare una risposta.

RISPOSTA

Il problema principale è quello della motivazione allo studio. Questa può venire da due fonti:

- la famiglia di origine, che ritiene la scuola importante per l'emancipazione sociale e culturale, ma anche economica del figlio.
- la scuola stessa.

Siccome la prima fonte spesso non è data, almeno tra le famiglie degli studenti che frequentano gli istituti professionali, bisogna puntare sulla seconda. Non esiste alcuna possibilità di motivare gli studenti allo studio se gli insegnanti non sono motivati all'insegnamento. Non si tratta di discipline, di sapere teorico piuttosto che tecnico o pratico: si tratta di dare senso a ciò che si fa a scuola

Perché la scuola abbia un senso per gli studenti, bisogna che ce l'abbia prioritariamente per gli insegnanti. Oggi non mi pare che questa condizione sia diffusa.

Io credo che i risultati degli studenti dei licei siano migliori perché tra loro è più facile riscontrare un senso (cioè una direzionalità, un vergere della scuola). Ma anche l'insegnante del liceo è più considerato (e quindi più motivato).

Il sottoscritto, insegnante negli istituti professionali, si è sentito in diverse occasioni rivolgere questo complimento: "Professore, lei è proprio un insegnante da Liceo!".

Chi me lo ha detto, naturalmente, non pensava certo che per me quella fosse un'offesa (ma lo era!). A me piacerebbe che qualcuno, un giorno, mi dicesse con aria compiaciuta: "Professore, lei è proprio un insegnante da Istruzione Professionale!"

Infine e dunque, bisognerebbe che ci fosse un'azione di rimotivazione degli insegnanti degli istituti tecnici e professionali.

Si può fare?

Mah?...

2. Ha sperimentato pratiche educative (in riferimento alla sua disciplina o a contesti trasversali della vita a scuola) in cui ha potuto verificare un miglioramento del coinvolgimento cognitivo/affettivo degli allievi e, conseguentemente, dei risultati di apprendimento? Può descriverle sinteticamente?

Non esiste processo di apprendimento a prescindere dalla, e al di fuori della, **relazione**.

Se la relazione insegnante-classe non funziona non c'è nessun apprendimento, se non estemporaneo e finalizzato esclusivamente ad uno scopo utilitaristico (voto).

Detta brutalmente: io verifico costantemente che il processo di insegnamento/ apprendimento subisce un miglioramento del coinvolgimento cognitivo/affettivo degli allievi se e quando con loro riesco a stabilire una relazione. Non esistono ricette, nè ingegnerie curriculari, nè particolari attività didattiche, capaci di operare il miracolo.

In fondo ed in estrema sintesi, l'obiettivo del coinvolgimento viene raggiunto tutte le volte che si riesce a dare senso a ciò che si fa a scuola.

Come si fa?

Beh, possiamo almeno cominciare a parlarne...

Caterina Pagliasso (Insegnante di Italiano e Storia, I.I.S. "Avogadro" Torino)

1. Quali azioni scolastiche ritiene significative nel ridurre l'insuccesso scolastico e la conseguente dispersione (negli ambiti delle scelte curriculari, delle relazioni educative e dell'organizzazione della scuola)?

Scelte curriculari: selezione e sfoltimento dei contenuti in relazione alle competenze da sviluppare. Superamento dell'idea di svolgimento sequenziale di un programma. I contenuti devono essere quelli più atti a sviluppare la crescita personale e culturale, e devono contribuire all'inserimento nella realtà sociale e professionale, nell'ottica di una educazione consolidata alla cittadinanza (imparare per saper scegliere e agire in modo consapevole nella complessità del mondo di oggi).

Relazione educativa: ritengo innanzitutto necessario che l'istituzione si faccia carico di momenti di formazione dei docenti (tutti da inventare!) nell'ottica delle indicazioni fornite da Blandino nel suo libro.

Per quanto riguarda la mia esperienza personale posso sottolineare l'importanza della modalità interlocutoria con la classe, e di una didattica che sia il meno possibile trasmissiva, o perlomeno che preveda momenti frequenti di costruzione collettiva di elementi di sapere. Il coinvolgimento dei ragazzi nella riflessione e nel processo di scoperta è certamente una strada faticosa e che allunga i tempi, ma estremamente feconda per la crescita. I ragazzi devono essere continuamente "interrogati" con domande legittime, fino ad acquisire l'abitudine a porsi essi stessi domande e a mettere in relazione i fenomeni indagati e studiati. In questo senso il lavoro di gruppo è irrinunciabile, come ambiente di lavoro nel quale i contenuti appresi vengono giocati e utilizzati in modo autonomo e trasformati in nuova conoscenza.

Ciò è possibile solo se si trasmette ai ragazzi fiducia nella propria capacità elaborativa: quello che affermi è sensato, è buono, oppure è accettabile ma va arricchito.. ecc ecc. Per questo è importante ascoltare, essere interessati veramente a ciò che hanno da dire i ragazzi, mostrare di tenere in considerazione le loro riflessioni, anche quando sono insostenibili (in questo caso si danno loro strumenti per ristrutturare il processo). La disconferma, il giudizio negativo cui non segue un'indicazione correttiva, è l'ostacolo più forte al desiderio di continuare il percorso.

L'attenzione del docente deve essere rivolta al gruppo, ma anche al singolo: come dimenticare le pagine in cui Pennac, facendo l'appello al mattino, non manca di rivolgere un pensiero personalizzato per ogni allievo? L'allievo deve sentire che il docente ha ben presenti i suoi miglioramenti, i suoi regressi, le sue paure, i suoi gusti musicali...

Importante anche il colloquio coi genitori: necessaria una triangolazione che dia al ragazzo la certezza che tutte le agenzie educative stanno lavorando al meglio per lui, con concordia di intenti. Questo gli dà anche il senso del limite, una cornice all'interno della quale trovare un equilibrio tra adeguamento alle regole e trasgressione.

Organizzazione: vedo innanzitutto come fondamentale un buon lavoro di squadra del consiglio di classe, volto (attraverso la discussione, la progettazione e l'azione) al raggiungimento di una comune finalità educativa attraverso percorsi specifici e a volte intersecantisi delle diverse discipline. L'unità del cons. di classe è una buona carta da giocare anche per presentarsi agli allievi in modo credibile (adulti, adulti professionisti della mediazione culturale e dell'educazione).

Il dipartimento deve essere centro di progettazione e diffusione, motore di proposte e di supporto ai docenti, capace di individuare linee portanti e prioritarie di lavoro.

Vedo poi una grande necessità di creare sinergie positive tra i vari incarichi e funzioni esistenti nella scuola (tutor di classe, responsabili di dipartimento, coordinatori di settore, responsabili delle commissioni.....): occorre spezzare il loro isolamento, l'abitudine a lavorare in concorrenza curando il proprio orticello; occorre farli diventare, da ruote che girano ciascuna di un moto indipendente, parti invece di un unico ingranaggio che ha individuato con chiarezza gli obiettivi prioritari dell'istituzione e ha avuto il coraggio di sacrificare "i mille progetti" che danno forse "immagine" alla scuola ma non sono misurabili in quanto ad efficacia. E qui si fa importante una valutazione e autovalutazione della qualità.

2. Ha sperimentato pratiche educative (in riferimento alla sua disciplina o a contesti trasversali della vita a scuola) in cui ha potuto verificare un miglioramento del coinvolgimento cognitivo/affettivo degli allievi e, conseguentemente, dei risultati di apprendimento? Può descriverle sinteticamente?

In parte, per la parte metodologica, ho già risposto al punto precedente (relazione educativa).

Più nello specifico, ho sperimentato l'efficacia del lavoro autobiografico nella motivazione degli allievi alla scrittura. Scoprirsi mentre si scrive di sé è un grande momento di autoconsapevolezza, che aiuta a definire il proprio posto nel mondo e l'importanza delle relazioni che ci legano agli altri). In generale, ritengo particolarmente fecondo il collegamento tra discipline ed esperienza personale, sia che si tratti di lavorare alla comprensione di un testo letterario, sia che si tratti di progettare un testo scritto.

Ritengo molto produttiva la dimensione dell'apprendere in gruppo applicata alla riflessione grammaticale. Ragionare insieme sul funzionamento della lingua si può trasformare in un'avventura emozionante (un percorso che intitolerei "dalla regola all'eccezione"!), capace di suscitare valanghe di ipotesi da ricondurre poi naturalmente a una norma (più o meno forte e comprensiva). Può non essere vero che se conosci la

grammatica parli o scrivi meglio, ma certamente entrare nel vivo di una regola, di un comportamento di un elemento linguistico, trasmette consapevolezza (non posso usare la lingua "a caso", ogni parola ha la sua storia e i suoi vincoli) e il gusto della scoperta. Sempre a patto di essere disposti a rispondere alle domande dei ragazzi, che sono tantissime!

La discussione che precede un'analisi, un commento, la stesura di un saggio dovrebbe diventare prassi quotidiana. Il gruppo classe è una mente collettiva, che si integra con quella individuale. Discutere aiuta i ragazzi e scoprire che esistono punti di vista differenti dal proprio, degni di essere considerati. Discutere aiuta a capire cos'è un'opinione, e distinguere fatti da opinioni, e a riconoscere le opinioni altrui in un discorso orale e scritto. In questo senso i test OCSE-PISA possono diventare una importante risorsa, soprattutto quelli a risposta aperta.

Gli stessi test PISA suggeriscono interessanti prospettive nel lavoro di autovalutazione del ragazzo di fronte ad un'attività che ha svolto: saper individuare i punti in cui si sono incontrate difficoltà e saperne dare motivazione abitua ad un lavoro continuo di riflessione sul proprio modo di ragionare che è un aspetto irrinunciabile dell'apprendere.

Conviene sempre insomma con gli adolescenti puntare alto: le riflessioni che prendono di più sono quelle sulla condizione umana, sul nostro essere uomini, sul percorso che ci ha differenziato dagli animali e, viceversa, sugli aspetti che ci accomunano ad essi.

La storia antica, a saperla interrogare, è un ottimo laboratorio aperto sull'attualità, attualità della quale i ragazzi sono quanto mai avidi ma altrettanto bisognosi di rigore quando si tratta di definire concetti e fenomeni. Partire da concetti quali polis, repubblica, diritti... nel mondo antico costituisce un ancoraggio sicuro alla realtà di oggi, al sicuro da facili generalizzazioni.

Giuseppe Pipitone (Dirigente Scolastico, I.I.S. Maxwell Nichielino)

1. Quali azioni scolastiche ritiene significative nel ridurre l'insuccesso scolastico e la conseguente dispersione (negli ambiti delle scelte curriculari, delle relazioni educative e dell'organizzazione della scuola)?

Ambito della "docenza quotidiana" (insieme di: scelte curriculari, metodologie didattiche, relazioni educative).

Gran parte del successo scolastico, in particolare nel campo degli Istituti tecnici e Professionali, è dovuto alla presenza o meno di una sufficiente motivazione. Oggi è quasi impossibile che uno studente motivato rischi l'insuccesso e meno che mai la dispersione.

Ritengo che un docente possa incidere sulla motivazione dei suoi allievi utilizzando alcune regole di comportamento (al di là del proprio personale "carisma").

- Definire con chiarezza gli obiettivi che si vogliono far raggiungere in termini di conoscenze e di abilità, e quindi di competenze.
- Spiegare perché sono importanti gli obiettivi di cui sopra (in termini di spendibilità professionale o di crescita culturale)
- Definire con chiarezza le metodologie e i criteri di valutazione che si utilizzeranno
- Utilizzare una parte del tempo scuola per un confronto singolo con studenti in difficoltà (compatibilmente con il tempo scuola di tutti)

Metodologie didattiche

Possono essere importanti metodologie quali il "cooperative learning".

Un aspetto particolare può essere rivestito dall'uso del laboratorio come luogo in cui fare una didattica più coinvolgente e gratificante per allievi in difficoltà con l'insegnamento frontale.

In ogni caso si tratta di didattiche che richiedono tempi distesi e quindi la necessità di ridurre all'essenziale la richiesta di apprendimento di nuove nozioni/concetti.

In quest'ottica ritengo vada vista una didattica per competenze.

Ambito organizzativo

Dipartimenti

Far funzionare i dipartimenti non solo come luogo in cui si decidono i piani di lavoro annuali, ma come luogo in cui si condividono le "buone pratiche": le prove ritenute particolarmente valide e significative, le fonti di documentazione più interessanti per gli allievi, i "trucchi del mestiere" particolarmente utili e di successo ecc...

Coordinatori di classe

Individuare docenti particolarmente idonei, specialmente nel biennio, e organizzare periodici incontri per confrontare le situazioni (difficile per eccessivo carico di lavoro). Per ridurre il numero di impegni a scuola può essere forse utile provare a creare forum su apposite piattaforme (ma si dipende molto dalla disponibilità dei docenti a partecipare)

Tutoraggio

Può essere molto utile una figura di docente che segue il ragazzo in difficoltà e demotivato, suggerendogli cosa fare (non facendo recupero/sostegno in prima persona). La difficoltà nasce dalla necessità di fondi per riconoscere ai docenti il maggior lavoro e dalla preparazione/motivazione del docente.

2. Ha sperimentato pratiche educative (in riferimento alla sua disciplina o a contesti trasversali della vita a scuola) in cui ha potuto verificare un miglioramento del coinvolgimento cognitivo/affettivo degli allievi e, conseguentemente, dei risultati di apprendimento? Può descriverle sinteticamente?

Ho sempre insegnato nel triennio degli Istituti Tecnici Industriali, in cui il rischio dispersione è ormai ridotto al minimo.

In ogni caso i suggerimenti riportati inizialmente nascono essenzialmente dalla mia personale esperienza, tutto sommato positiva.

Ho trovato particolarmente utile l'uso del laboratorio perché permette di porre obiettivi diversi ai ragazzi, gratificando non solo quelli in difficoltà ma anche i più bravi. Nel quarto e quinto anno si è di mostrato particolarmente coinvolgente e positivo porre dei problemi "nuovi", che richiedessero sia l'applicazione di molte conoscenze già acquisite in precedenza, sia la capacità di affrontare un problema e di dividerlo nelle sue diverse parti.

Due esempi:

- trovare un metodo idoneo a riconoscere un materiale ignoto (individuando le prove/analisi necessarie ecc...)
- scrivere un manuale d'uso di una determinata macchina di prova

E' ovvio che si tratta di attività che richiedono molto tempo e si scontrano con le necessità classiche dei docenti: finire il "programma, l'esame di stato, ecc...

Silvana Rasello (CNOS)

1. *Quali azioni scolastiche ritiene significative nel ridurre l'insuccesso scolastico e la conseguente dispersione (negli ambiti delle scelte curriculari, delle relazioni educative e dell'organizzazione della scuola)?*

Le azioni messe a punto da scuole in collaborazione con le agenzie formative nella realizzazione di percorsi integrati. Ciò al fine di promuovere il ricorso alla **didattica attiva, laboratoriale** che possa dare risposta alle esigenze degli/le allievi/e.

Ritengo che per ridurre l'insuccesso scolastico e la conseguente dispersione occorra:

- Prestare attenzione alle diversità ed esigenze individuali, ricorrendo all'utilizzo di diverse metodologie didattiche
- Assicurare un'azione di tutoraggio individuale come accompagnamento individualizzato durante tutto il percorso;
- Stringere un'alleanza e favorire la sinergia tra famiglie, agenzie formative e scuola;
- Ripensare ai luoghi dell'apprendimento come ambienti protetti e di supporto alla crescita personale del singolo;
- Assicurare l'interazione e scambio tra diverse risorse professionali qualificate: integrazione scuola, formazione professionale, volontariato;
- Coinvolgere diverse figure professionali per promuovere un apprendimento duraturo e lo sviluppo di competenze professionali anche, ad esempio, attraverso il modello "artigianale".

2. *Ha sperimentato pratiche educative (in riferimento alla sua disciplina o a contesti trasversali della vita a scuola) in cui ha potuto verificare un miglioramento del coinvolgimento cognitivo/affettivo degli allievi e, conseguentemente, dei risultati di apprendimento? Può descriverle sinteticamente?*

Negli ultimi anni stiamo sperimentando, nell'attuazione di diversi progetti, l'approccio descritto in precedenza.

I criteri che sostengono tali progetti sono sintetizzabili come segue:

- centralità della relazione tra la figura del tutor e gli/le allievi/e: condizione indispensabile per creare un clima positivo, trasmettere fiducia, suscitare disponibilità;
- valorizzazione del lavoro e della relativa cultura come ambito in grado di suscitare motivazioni ed interessi, sollecitare il protagonismo personale, sostenere un cammino formativo progressivo definito da tappe corrispondenti a compiti reali il cui valore appaia immediatamente percepibile per gli/le allievi/e e per il contesto sociale ed economico in cui essi sono inseriti;
- stimolo verso una formazione culturale composta di conoscenze ed abilità intesa come strumento in grado di rendere l'allievo/a autonomo/a e competente oltre che partecipe in modo attivo della convivenza civile;
- valorizzazione, nel cammino formativo, delle conoscenze e dei saperi incontrati durante il percorso scolastico e finalizzati al successo scolastico e formativo;
- potenziamento dell'apporto di soggetti sociali, culturali, istituzionali ed economici che possano destinare risorse ed opportunità di successo al progetto.

Le attività formative sono organizzate per unità di apprendimento (UdA), spesso co-progettate con i docenti delle istituzioni scolastiche per sostenere la realizzazione del progetto personale (scolastico e formativo) degli/le allievi/e.

Il laboratorio è l'ambiente formativo maggiormente utilizzato, in cui questi percorsi trovano lo spazio idoneo al loro sviluppo, attraverso una didattica basata su compiti reali.

Il laboratorio rappresenta, l'alternativa ad un luogo rigidamente strutturato ed è, pertanto, pensato come spazio polivalente, interdisciplinare e progettuale.

Il fattore polivalente permette l'acquisizione di specifiche competenze relazionali e cognitive, rapportate al livello in ingresso e alle finalità educative e formative che si intendono perseguire. Nei laboratori, attraverso il fare pratico, il/la singolo/a allievo/a acquisisce più sicurezza e aumenta il suo grado di autostima. Gli/le allievi/e si accorgono di "saper fare" delle cose soprattutto grazie al fatto di avere un feedback immediato sui risultati.

Massimo Serra (Insegnante di Italiano e Storia, I.I.S. "Boselli" Torino)

1. Quali azioni scolastiche ritiene significative nel ridurre l'insuccesso scolastico e la conseguente dispersione (negli ambiti delle scelte curricolari, delle relazioni educative e dell'organizzazione della scuola)?

Una premessa, che traggo dalla mia esperienza di insegnante, dalle attività di formazione e di aggiornamento svolte e dalle occasioni di sostegno e monitoraggio di progetti didattici: il ruolo del dirigente scolastico nella riduzione dell'insuccesso e della dispersione è fondamentale e, per meglio dire, ne costituisce un prerequisito necessario. Solamente all'interno di un ambiente in cui l'idea che la finalità della scuola sia far crescere la capacità e le competenze di tutti i ragazzi e non selezionare sulla base dei risultati disciplinari (cito le parole di una collega dell'Avogadro) sia stata discussa e, magari faticosamente, condivisa l'azione di insegnanti, Consigli di classe e dipartimenti può risultare orientata efficacemente. L'importanza del dirigente nell'avviare e nel promuovere la costruzione di questa cornice risulta evidente.

Il biennio conclusivo dell'obbligo scolastico è il momento in cui anche gli studenti possono prendere piena coscienza del fatto (vissuto comunque negli anni precedenti come bisogno individuale e collettivo) che al centro della attività di insegnamento-apprendimento stia l'acquisizione di competenze culturali costitutive dell'essere cittadini: le azioni scolastiche devono essere pensate ed attivate per soddisfare ed incrementare autonomia e consapevolezza dei ragazzi, in caso contrario rischiano il fallimento o la perpetuazione dello stato di inerzia. A questo proposito intendo focalizzare l'attenzione su due aspetti in particolare, diversi ma convergenti.

Inizio con una semplificazione provocatoria, spero utile ai fini della riflessione collettiva: in questo momento è prioritario investire sulla costruzione e il consolidamento dei dipartimenti disciplinari piuttosto che sulle iniziative dedicate ai consigli di classe. Scadenze di formazione ed aggiornamento devono privilegiare la progettazione di unità di insegnamento-apprendimento fondate sulle competenze culturali, in ambito disciplinare e nel confronto-integrazione tra le discipline. La definizione di percorsi che conducono alla acquisizione di competenze comporta la descrizione di processi, operazioni, modalità di lavoro, obiettivi deve essere verificata nel confronto tra i dipartimenti (che dovrebbe avere un riconoscimento formale, nella prospettiva di una loro riorganizzazione intorno agli assi culturali). Realizzate queste condizioni l'attività dei consigli di classe dovrebbe perdere la fisionomia di un confronto tra custodi più o meno accaniti della propria disciplina ed estensori più o meno illuminati di regole di comportamento. L'adattamento alle caratteristiche del gruppo classe dei percorsi individuati a livello di dipartimento ed inter-dipartimentale e la loro realizzazione costituirebbero il campo della relazione educativa e l'acquisizione delle competenze attese la misura di atteggiamenti e comportamenti non più gravata da criteri moralistici ma fondata sull'osservazione di un lavoro organizzato e sui risultati conseguiti.

Molto brevemente il secondo punto, indotto da un'esperienza di insegnamento condotta quasi esclusivamente negli istituti professionali: la costruzione di alleanze educative con i genitori. L'estraneità, l'indifferenza, l'ignoranza nei confronti di ciò che i ragazzi fanno ed apprendono a scuola è una premessa quasi infallibile dell'insuccesso scolastico. Un monitoraggio costante della frequenza, dei risultati ottenuti, dei comportamenti manifestati compiuto insieme da insegnanti e genitori è un'operazione necessaria ma attualmente, in molte situazioni, coincidente con uno sconcertante, a volte impietoso e sterile resoconto di una condizione di inadeguatezza tale da confermare e rafforzare le carenze di stima ed autostima, la fiducia reciproca e nelle possibilità di successo. E' molto difficile individuare delle soluzioni: credo vadano conosciute e valorizzate tutte le esperienze che hanno costruito dei momenti di aggregazione dei genitori all'interno della istituzione scolastica fondati sul riconoscimento di interesse ed utilità e non meramente su dinamiche di controllo. La possibilità di visualizzare in presa diretta assenze e ritardi dei ragazzi da parte delle famiglie non ritengo vada demonizzata, un aspetto di deterrenza nella relazione con gli adolescenti deve essere contemplato ma, se ci si limita a questo, l'effetto sui casi di maggiore difficoltà di figli e genitori nel rapporto con la scuola può risultare, come detto, addirittura controproducente. Come insegnanti dovremmo essere almeno altrettanto solleciti nel comunicare progressi anche parziali: un primo passo, forse, verso una strategia di incentivi alla frequenza e al successo scolastico tutta da pensare ma che ritengo necessaria dalla mia particolare prospettiva.

2. Ha sperimentato pratiche educative (in riferimento alla sua disciplina o a contesti trasversali della vita a scuola) in cui ha potuto verificare un miglioramento del coinvolgimento cognitivo/affettivo degli allievi e, conseguentemente, dei risultati di apprendimento? Può descriverle sinteticamente?

Buone pratiche di cui sono venuto a conoscenza sono soprattutto quelle che si rifanno al tema delle competenze culturali: il lavoro di ricerca-azione CESEDI 2007/08 offre una serie di proposte molto interessanti. Un suggerimento: credo vadano individuate, divulgate e studiate tutte le esperienze che hanno permesso agli studenti di lavorare insieme, in un rapporto di necessità reciproca, nella forma dell'apprendimento cooperativo (che nel biennio, a mio avviso, per la sua formalità presenta la difficoltà di richiedere un'abitudine da parte dei ragazzi) o in contesti diversi. Sempre più importanza (ed enfasi) viene posta sulle competenze di cooperazione e quindi diventa necessario investire su modalità di lavoro in classe che le implicino, in un quadro generale in cui prevale una concezione dell'apprendimento se non trasmissivo certamente a responsabilità individuale.

Renato Tomba (Insegnante di Italiano e Storia, I.I.S. "Steiner" Torino)

Non è la dispersione (come fuoriuscita dalla scuola) a preoccuparmi. È la difficoltà di accrescere il risultato reale dell'apprendimento. E questa, sì, è invasiva. Non riesco a modificare, se non occasionalmente, comportamenti diffusi nella gran parte dei miei studenti. Eccone un elenco (di lamentazione):

- **Non frega loro niente di studiare.** Se non per sopravvivere dentro la scuola. E le strategie per passare una verifica (in molte materie), qualunque esse siano, si affidano a una preparazione estemporanea (studiare il giorno prima), senza strategie (privilegiare lo studio a memoria) e occasionale (copiare, bigliettini, ecc). A contrario, richieste che richiedono pianificazione temporale, rielaborazione personale e un'interazione solidale sono normalmente evase. L'esperienza di studiare si riduce a routine scolastica.
E guai a richiedere un diverso approccio all'esperienza di apprendere, più riflessiva, più integrata alla loro vita fuori dalla scuola (magari per impiegare il loro tempo su Internet in una ricerca guidata di informazioni). È un'operazione a rischio di fraintendimento: "L'altro giorno mi sono reso conto che lei mi è entrato nella testa. Stavo discutendo con degli amici, e portavo avanti la discussione, come fa lei, facevo domande, e chiedevo spiegazioni. Mi è servito il suo modo di insegnare... sì perché lei non insegna italiano!"
C'è a scuola in vigore un modello di apprendimento disciplinare, di tipo logico-verbale, una versione «dall'alto» dell'esperienza mentale, ma che appunto non riesce a catturare la fondamentale disposizione emotiva che orienta la vita dei giovani adolescenti. È un modello nei cui termini viene a fissarsi a scuola la modalità stessa di accesso all'esperienza dell'apprendere, una modalità disciplinare della conoscenza, una modalità davvero dominante: che finisce per ignorare il problema della trasformazione di sé che essa comporta, nel suo modo peculiare di guardare a sé stessi, agli altri e al mondo. Dietro quella disposizione "razionale", "astratta", "oggettiva", dell'esperienza del conoscere, ancora si può scorgere il fondamento emozionale dell'esperienza, nei termini di un disposizione di essere o di avere. Ma per i miei adolescenti, svantaggiati, e potenzialmente "dispersi", questa disposizione è in definitiva estranea. È un'estraneità che appartiene ai modi della loro convivenza, ai bisogni emozionali della loro vita sociale, e quindi alle forme della loro soddisfazione.
- **Ancor meno frega loro di sapere qual è il loro posto nel mondo.** E quindi le discipline non entrano nella loro testa come modi di guardare a sé stessi, agli altri o al mondo. E non dico nei termini di una modalità "teorica", esclusivamente logico-verbale, di trasmissione della conoscenza, che si rivolge solo alla loro testa. Il problema non sta nella loro testa. Sta proprio nei modi della loro vita, nei termini pragmatici, operativi e sociali, con cui imparano a condurre la loro vita, a gestire se stessi. Un senso di sé sociale che si affida a una comunicazione vincolata al bisogno di eccitazione immediata, declinata in vario modo: dall'esibizione allo scontro verbale, dalla ricerca di conferma alla battuta, dallo sfogo emotivo (più spesso di ostilità) al silenzio, ecc. Su tutto ciò domina l'attenzione per i segnali di riconoscimento che si affidano all'immagine di sé, dal look alla adeguatezza corporea: è questa la dimensione sociale più urgente, da cui "guardarsi" (che comporta anche timore, paure) e riflettersi alla ricerca di un'approvazione sociale prevalentemente, se non esclusivamente, tra pari. È preferibile adattarsi alla "maschera" di questa "immagine" sociale di sé stessi, che superare certe forme istintive di confronto sociale, per acquisire competenze linguistiche di comunicazione.
- **Non frega niente di sviluppare competenze sociali sul piano di una comunicazione più elaborata.** Non a scuola almeno. Si affidano piuttosto all'impulsiva reattività della loro preferenza o avversione sociale. Ognuno dichiara in ogni caso, per sé stesso, come forma di autopresentazione, di "essere simpatico", ma questo dato di fatto non evita loro i conflitti. Che risolvono più volentieri in aperta esclusione reciproca, quando non ostilità. Il gruppo classe si fraziona presto in microgruppi che, nel migliore dei casi, "non si cagano" tra loro.
- **Non frega loro neppure di cercare una maggiore soddisfazione nel fare bene ciò che è richiesto loro di fare.** Non seguono le istruzioni (neanche quando concordate), non mirano a soddisfare criteri per valutare il risultato, non si lasciano guidare alla scoperta né degli uni né degli altri. La riflessività, che un'educazione al fare, e al fare bene, richiede, sembra non rispondere alle loro aspettative di coinvolgimento temporale nell'attività stessa. (Neppure per trovare il tempo di procurarsi un foglio protocollo con i margini ampi per la correzione) L'impossibilità di ottenere un feedback immediato alla loro attività li espone a forme di attenzione più appaganti, dall'impiego comunicativo del cellulare, dalla conversazione a latere con un compagno, e non necessariamente il più vicino, effettuata in un tono normale, quando non echeggiante per l'aula, alla musica sparata da un ipod, e ancora alla prioritaria concentrazione sui loro bisogni corporali. È uno stillicidio quotidiano.
- **Non frega loro proprio di rispettare un ordine, una disciplina in aula. Se non sotto minaccia:** dal rispetto dei tempi dell'ora di lezione al rispetto dei tempi dei turni di parola, dalla pulizia dello spazio dell'aula a un orientamento, anche fisico, centrato sulla conversazione. L'attenzione sulla relazione costitutiva dell'esperienza di apprendere, che sta in quella disposizione ad accettarsi e a rispettarsi, nell'accettare e rispettare gli altri, è divenuta del tutto aleatoria in aula.

Il problema, come ho scritto sul Blog, CTRL ALT CANC - sblocca la scuola, non è se sia preferibile il ricorso all'autorità, ispirata al rigore e alla disciplina, o se sia preferibile l'uso dell'indulgenza permissiva. Il problema è come ottenere che in aula un adolescente ci sia davvero, e insieme agli altri, in una relazione reciproca. Ma la richiesta di "esserci davvero", di essere in un contatto comunicativo autentico, è una faccenda complicata.

È qualcosa che accade nel qui e ora, oggetto di un'incessante trattativa. Mai che si riesca a darne per scontato il senso, di quello stare in aula.

Non è un'impresa facile. E in ogni caso, anche quando un'insegnante ottiene da un adolescente il rispetto e la confidenza, o, ancor più, la generosa disponibilità a mettersi in gioco, a motivarsi nell'accrescere le proprie capacità espressive e creative, be', sorpresa... può sempre sentirsi dire: "Quale compito, prof? Ah, me ne sono dimenticato".

C'è come la perdita di una prospettiva di vita condivisa, come se, per seguire la lezione di Humberto Maturana, a scuola venisse meno la domanda circa il nostro conoscere, e cioè che "noi esseri umani siamo umani nel linguaggio", che "siamo immersi in un vivere che ci accade nel linguaggio, nell'esperienza di essere osservatori nel linguaggio".

Come se a scuola si insegnasse che il linguaggio ha luogo nella testa come un complesso di regole, e non nello spazio di relazioni del nostro vivere, che per cambiato per cambiare il proprio linguaggio (accedere a una conoscenza più elaborata), occorre cambiare il modo di relazionarsi con gli altri.

Antonio Bruno Vincenzi (Insegnante di Fisica, scuola secondaria secondo grado)

1. Quali azioni scolastiche ritiene significative nel ridurre l'insuccesso scolastico e la conseguente dispersione (negli ambiti delle scelte curriculari, delle relazioni educative e dell'organizzazione della scuola)?

Da molti anni sto seguendo la pista del miglioramento del "clima di classe" come condizione per aumentare la motivazione di studenti e docenti nel lavoro scolastico (si veda il progetto CeSeDi "Riflettere sul lavoro scolastico", www.provincia.torino.it/istruzione/cesedi/riflettere). L'ipotesi è che occuparsi di alcune fondamentali *life skills* e di alcune abilità di studio trasversali può migliorare le interazioni allievi-allievi e allievi-docenti e, con queste, anche l'investimento scolastico degli studenti. A questo riguardo è risultato fondamentale il concetto di "attenzione pedagogica percepita reciprocamente" e si sono rivelati preziosi alcuni strumenti come i "questionari pedagogici" e alcune procedure come i "gruppi di confronto" tra studenti e i "colloqui individuali" studente-docente (si veda "Conoscere la classe e lo studente", Trento, Erickson, 2005; *Strategie di apprendimento e riflessività nella scuola*, "Form@re", n. 48, 2006). Ultimamente sto dedicando la mia attenzione a quanto accade prima dell'ingresso alle superiori, in particolare nella scuola media. Sono convinto che occorra intervenire fin dalla 1^a media affiancando con appositi strumenti e procedure lo sforzo dei docenti di aiutare gli alunni ad entrare nel loro ruolo. Del resto è stato riconosciuto che lavorare sul "clima di classe" sia un importante fattore di successo scolastico, oltre a produrre "disciplina positiva" e rappresentare una prevenzione efficace contro il bullismo (R. Trincherò, "Io non ho paura", Milano, FrancoAngeli, 2009, p. 18). Infine, cercare insieme strategie in classe incentiva la collaborazione tra pari (*Searching for strategies together: A student's self-managed optional workshop*, Convegno IAIE e IASCE "Cooperative Learning in Multicultural Societies: Critical Reflections", Torino, 2008) e favorisce lo sviluppo di competenze base per l'apprendimento permanente (*Laboratorio di strategie autogestito dagli studenti*, Consultazione pubblica Scuole per il XXI secolo, Commissione Europea, 2007).

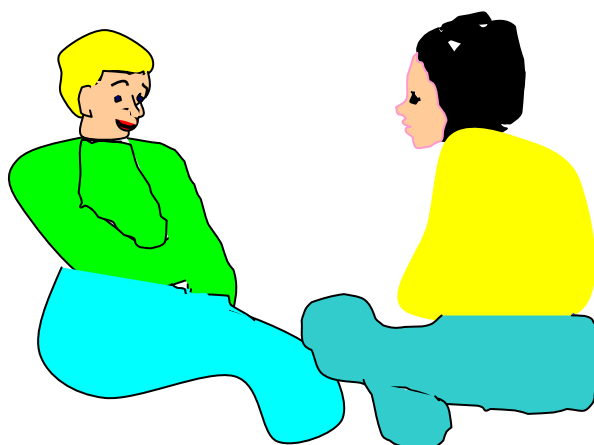
2. Ha sperimentato pratiche educative (in riferimento alla sua disciplina o a contesti trasversali della vita a scuola) in cui ha potuto verificare un miglioramento del coinvolgimento cognitivo/affettivo degli allievi e, conseguentemente, dei risultati di apprendimento? Può descriverle sinteticamente?

Alcune esperienze svolte nelle superiori (in particolare, primo e terzo anno di un ITI e terzo anno di un professionale) hanno confermato l'ipotesi di miglioramento del clima di classe e, con esso, del profitto degli studenti (*Dialogo docente-allievo e qualità del lavoro scolastico: un approccio sperimentale*, "Orientamenti pedagogici", n. 2, 2000; *Indagine/intervento in una classe sui modi di studiare*, "Orientamenti Pedagogici", n. 4, 2004). Esplorare alcune abilità trasversali degli studenti (attenzione, impegno, studio) diventa occasione per un lavoro coordinato tra docenti e per stabilire un diverso rapporto tra studenti e docenti. La tecnica dell'indagine/intervento con i questionari pedagogici si è mostrata inoltre efficace per favorire nei docenti un diverso atteggiamento nei confronti degli studenti e per introdurre anche in classi di 5^a elementare strategie di apprendimento e di studio (*Cercare strategie a scuola con le indagini/intervento*, "Form@re", n. 50, 2007). Basato su queste esperienze è un programma, attualmente in fase di sperimentazione presso due scuole medie di Torino, volto a creare un positivo clima di classe e a facilitare la riuscita scolastica ("Strategie per riuscire" in allegato).

Strategie per riuscire

Riuscire in cosa?

**1-nei rapporti personali
2-nel lavoro scolastico**



Un gioco di ruolo per la 1[^] media.

Materiali e incontri a cura del **Cesedi**

Sostegno online in piattaforma Moodle dell'**LTE**.

(www.lte.unifi.it).

Strategie per riuscire

E' un gioco di ruolo, centrato sulla scoperta di strategie efficaci, che si rivolge agli alunni di scuola media (dalla 1^) e che riguarda quattro competenze di base (unità del gioco):

- saper comunicare con gli altri (Comunicare)
- saper comportarsi correttamente con gli altri (Agire)
- saper stare attenti in classe (Attenzione)
- saper studiare (Studiare).

Ciascuna unità ha lo scopo di contribuire a sviluppare la competenza considerata, ma si possono precisare due finalità:

- 1) “Riuscire nei rapporti tra compagni” (Comunicare e Agire)
- 2) “Riuscire nel lavoro scolastico” (Attenzione e Studiare).

Anche i docenti sono invitati a giocare con due unità:

- saper favorire l'autoconoscenza negli alunni (Autoconoscenza)
- saper indurre l'attenzione in classe (Attenzione docenti).

L'interazione che si crea - tra insegnanti, tra alunni e tra insegnanti e alunni – consente di rendere più consapevoli gli alunni delle loro capacità, di far riconoscere il valore del ragionamento strategico e di far apprezzare i punti di vista degli altri.

Esplicitando le strategie più efficaci per le competenze chiave presentate nelle singole unità, si fanno emergere aspetti della personalità dei singoli alunni e delle dinamiche di gruppo all'interno di una classe che difficilmente si possono osservare nelle normali attività didattiche. Nel gioco di ruolo, infatti, si attivano l'autoconoscenza individuale, la conoscenza reciproca e il senso di appartenenza alla classe, con ricadute positive sull'ambiente di classe e sul lavoro scolastico. Qui vi contribuisce la struttura di ogni unità, costituita da tre parti:

- l'indagine in classe, per delineare lo scenario e individuare i ruoli dei singoli alunni
- gli episodi descritti dagli alunni in riferimento ai loro punti forti e punti deboli
- le strategie escogitate e messe alla prova per raggiungere opportuni bersagli.

Una descrizione più dettagliata è “Struttura di Strategie per riuscire” nel sito LTE (www.lte.unifi.it)*.

Ciascuna competenza è sviluppata in modi diversi negli alunni di una classe e il gioco di ruolo si basa su questa diversità per attuare un'interazione cooperativa lungo un percorso guidato da apposite schede. Un singolo passo dura da 30 a 40 minuti e una unità viene svolta in circa un mese (in media 3 passi alla settimana). Tutte quattro le unità per alunni possono tranquillamente venire svolte nel corso di un anno scolastico.

La conduzione del gioco è affidata a due insegnanti per classe, l'insegnante di Italiano e quello di Matematica. Gli altri insegnanti della classe sono tenuti al corrente dei risultati e possono dare un loro contributo particolare. La stessa unità viene sperimentata simultaneamente in due classi parallele, così gli insegnanti possono utilmente confrontare le loro esperienze. I genitori degli alunni vengono informati dell'iniziativa e sono invitati a seguirla.

L'autore fornisce i materiali, coordina le attività, cura l'elaborazione dei risultati delle singole classi e sostiene i docenti nella sperimentazione, servendosi della disponibilità di due enti:

- il Cesedi (Provincia di Torino), per incontri in presenza e riproduzione di materiali cartacei
- l'LTE (Scienze della Formazione dell'Università di Firenze), per l'assistenza online mediante l'uso di piattaforma Moodle e per la certificazione relativa alla partecipazione.

* PER ISCRIVERTI ALLA CLASSE VIRTUALE “STRATEGIE PER RIUSCIRE”

- 1) vai al sito del Laboratorio Tecnologie dell'Educazione (www.lte.unifi.it)
- 2) clicca sulla scritta scorrevole di Notizie: “Strategie per riuscire”
- 3) leggi la sezione “E' la prima volta che hai accesso qui?” e crea il tuo account (oppure entra come ospite).

Troverai due principali sezioni: **argomento corrente** e **forum**. Nella prima vi sono cartelle con i materiali, compiti e tabelle per la raccolta delle risposte; nella seconda puoi scrivere le tue osservazioni e confrontarti con altri.

Carlo Zanzottera

Premesso:

- La mia esperienza fa riferimento all'ambito dirigenziale e porta quindi ad una lettura delle azioni scolastiche mediata dai problemi gestionali della struttura complessiva della scuola:
 - o i docenti: collegio, consigli di classe, dipartimenti, singoli insegnanti;
 - o le istituzioni decisionali di governo: c.d.i., Enti pubblici amministrativi;
 - o il territorio: tessuto sociale ed economico - produttivo
 - o i genitori: orientamento, scelte, condivisione dei progetti educativi e formativi;
 - o il mondo giovanile: bisogni individuali e collettivi, conflitti fra i modelli culturali e sociali vissuti e proposti dal sistema mediatico palese ed occulto, aspettative di vita futura nel lavoro e nella società
- Il riferimento è il contesto sociale e culturale di alcuni anni fa: la lettura da dare, ora, è quella di trovare le possibili ragioni di continuità nell'insieme delle nuove dinamiche e delle nuove domande a cui il sistema/istituzione scuola è chiamato a far fronte per l'oggi e per il futuro. Problema, questo, non secondario per una consistente parte di insegnanti che, nella dinamica degli eventi, si sente spesso estranea o inadeguata (stanca, impaurita) nei linguaggi, nelle modalità comunicative, nei comportamenti, nei tempi, nelle certezze, nelle speranze, nei progetti collettivi e individuali e nelle dinamiche relazionali poste dalle problematiche dei "nuovi" alunni. E cercano alcune solidità nella continuità dell'azione educativa. Questa traccia di riflessione è confermata da quanto discusso con alcuni insegnanti attivamente impegnati nella ricerca e applicazione di azioni didattiche e che, senza alcuna ombra di "nostalgia" per i "bei tempi", hanno ripercorso la loro esperienza alla ricerca di alcuni punti fermi di impegno. Questa esperienza propone, quindi, fulcri di attenzione che contengono proposte ed elementi di pratica didattica ancora oggi proponibili e soprattutto adeguatamente recepibili anche dai nuovi insegnanti.
- Colloco, come metodo, uno dei nodi a cui fare riferimento per la lettura delle domande e per l'articolazione delle risposte, nel tema centrale della "economia della conoscenza", in senso ampio, culturalmente e socialmente comprensivo dei diversi livelli di osservazione, riflessione e azione (competenze, saperi, conoscenze, progettualità, relazioni, linguaggi,). "Azioni scolastiche" e "pratiche educative" viste in un'accezione meno diretta all'alunno e alla classe, ma più collocate in una lettura di sistema scuola.
- Le riflessioni si basano sulla constatazione di oggettive riduzioni dei tassi di insuccesso scolastico per le scuole di riferimento alle esperienze.

1. Quali azioni scolastiche ritiene significative nel ridurre l'insuccesso scolastico e la conseguente dispersione (negli ambiti delle scelte curriculari, delle relazioni educative e dell'organizzazione della scuola)?

Le tre tracce indicate nella domanda (le scelte curriculari, le relazioni educative e l'organizzazione della scuola), sono strettamente connesse, ma, in linea anche con le premesse, ritengo primaria la questione della relazione educativa.

Mi pare, oggi, il terreno più fragile e meno difeso anche istituzionalmente.

Non faccio tuttavia riferimento alla relazione educativa eminentemente didattica che, pur con mille difficoltà e contrapposizioni di "valori", ha una sua praticabilità; bensì alla relazione educativa esplicitamente riconosciuta all'istituzione scuola, al sistema nel suo complesso.

L'ambiente scolastico propone una "forma di vita" e pratica una relazione educativa: ma con quale rapporto di congruenza, di conflitto, di consapevolezza, di condivisione, di progettualità, con la rete delle istituzioni, specificatamente del territorio (urgenze ed emergenze sociali, situazioni di crisi, strategie di sviluppo, ...), più immediatamente percepibili?

La risposta, o anche solo l'attenzione, a questa domanda richiede per gli insegnanti "tempi dedicati" di elaborazione formativa individuale e, soprattutto, collettiva.

Vanno tenute alte le tensioni, oggi annebiate da provvedimenti "ragionieristici" ed "economicistici", verso diffuse e continue azioni di cultura formativa, applicando anche agli insegnanti i principi della ricerca, delle competenze, della laboratorietà.

Occorre assumere consapevolezza strategica dei nuovi concetti di "comunità epistemica" (anche se con qualche ritardo rispetto ad altri settori della società produttiva e mediatica).

Sono necessarie risorse, ovviamente, ma è necessario anche un ripensamento di "scala", valorizzando quelle disponibili e uscendo dalla mera visione economica.

Si possono rafforzare i concetti di rete, di condivisione, di sussidiarietà per poter entrare nel pubblico dibattito con riconosciuto potere decisionale, autorevolezza di ascolto e capacità di diventare interlocutore attivo.

E' il passaggio all'interazione, alla relazione educativa, con il sistema di governo del territorio, costruendo strutture che valorizzino il ruolo autonomo della scuola e creino per essa un terreno favorevole, credibile: in questo andrebbe rivisto anche il rapporto con il mondo delle imprese e del lavoro (spesso immediatamente strumentale e, malgrado le affermazioni strategiche, di corto respiro).

Si tratta di un'azione scolastica di rete, possibile anche nell'attuale contesto. Anzi, si percepisce che questo è un bisogno diffuso e quindi praticabile. E' il contesto "politico" e "amministrativo" territoriale che si può percorrere, e in cui si può operare: qui stanno maturando domande e urgenze nonché parziali esperienze (ad esempio, nel concreto, sulle tematiche dell'ambiente, come forma di vita futura).

Da questa priorità della relazione educativa come percorso di elaborazione progettuale di sistema, si possono ricavare alcune considerazioni sulle altre due tracce proposte dalla domanda:

Scelte curriculari: l'azione scolastica può orientarsi su due filoni:

- all'interno della progettazione/studio degli insegnanti, nell'attenzione dei consigli di classe e dei dipartimenti, per convergere al consenso e alla condivisione del collegio docenti nel POF, documento di pubblica evidenza.
Particolare rilevanza ne deriva necessariamente per la tematica delle competenze: in primo luogo per le competenze alla cittadinanza, anche per sottolineare il ruolo forte, "civile", dell'istituzione scolastica e poi per la cura della specificazione dell'indirizzo del singolo istituto, per rafforzare gli orientamenti, le scelte e le motivazioni allo studio degli allievi, facendone "naturalmente" scaturire indicazioni di contenuti e di metodi didattici.
- all'esterno, nei confronti della comunicazione/informazione alle famiglie, primo tramite con il territorio, con attenzione alla specificità anche particolare di indirizzo, e alla rispondenza ai fabbisogni formativi futuri generali.
La definizione curricolare può così muoversi con attenzione anche alla territorialità, per la opportuna definizione di obiettivi spendibili anche negli sbocchi occupazionali e di lavoro, nonché di inserimento attivo nella vita sociale e produttiva.
Nella definizione della scuola come istituzione, non si può rimanere estranei al dibattito sui nuovi concetti di territorialità e sulla filosofia della globalizzazione.
Per queste azioni è indispensabile una conoscenza attiva del territorio che la scuola come istituzione può capitalizzare e diffondere nella sua programmazione, con le priorità e la flessibilità che la "economia della conoscenza" comporta.

Organizzazione:

Tutto questo può trovare un primo accesso di riflessione in una nuova sensibilità organizzativa della scuola, che, forte della sua credibilità formativa e del suo autonomo ruolo di vita comunitaria, mette a disposizione le sue risorse di competenze didattiche, educative e formative.

Occorre valorizzare la capacità propositiva, mettendosi in rete con condivisione e coordinamento di progetti e di forze (dirigenze, azioni amministrative, decisioni politiche scolastiche con consigli d'istituto, assessorati, Enti culturali e mondo del lavoro).

L'organizzazione della scuola ha quindi bisogno di figure di sistema che sappiano raccogliere le sensibilità e le percezioni esterne per ricondurle all'interno della scuola e, operazione strutturalmente in linea con questo, rendere riconoscibile all'esterno l'identità della scuola (progettuale, operativa, di ruolo specifico, di responsabilità e di necessità di riconoscimento).

Le risorse delle scuole in rete sono, già adesso, in grado di provare ad affrontare queste problematiche: occorre però una tensione, uno sforzo culturale nuovi, che, in particolare, mettono in gioco il sistema dirigenziale della scuola soprattutto a livello locale.

2. Ha sperimentato pratiche educative (in riferimento alla sua disciplina o a contesti trasversali della vita a scuola) in cui ha potuto verificare un miglioramento del coinvolgimento cognitivo/affettivo degli allievi e, conseguentemente, dei risultati di apprendimento? Può descriverle sinteticamente?

Pur con i limiti indicati nella premessa, e con quelli della sinteticità che non sempre rende giustizia alla complessità del problema posto, voglio focalizzare l'attenzione ad un campo particolare, di significativo contesto strutturale:

l'esperienza delle sperimentazioni strutturali, colte come opportunità offerta direttamente dalla disponibilità degli organi ministeriali e provinciali in diverse fasi, e raccolta dalle singole scuole.

E' la cosiddetta "sperimentazione assistita" (Igea, mercurio, progetto cinque, liceo tecnico amministrativo, liceo tecnico delle costruzioni, per fare alcuni riferimenti concreti di situazione pregressa) che mette in campo il riferimento generale della scuola nelle sue linee di programma centralizzato e, nel contempo, l'autonomia delle singole realtà.

L'esperienza che ripropongo è marcata da un contesto particolarmente favorevole di progetti, ma credo che contenga ancora molti suggerimenti applicabili e spendibili nell'attuale situazione, anche se sicuramente più problematica e priva di indicazioni strutturali.

In particolare, facendone comunque una valutazione senza enfasi, si sono evidenziati i seguenti punti:

con gli insegnanti:

- individuare, costituire, incentivare un gruppo di insegnanti motivati
- creare e valorizzare una sensibilità diffusa alla ricerca e alla pratica didattica innovativa, dando senso alla formazione degli insegnanti

- creare il senso di appartenenza al processo di innovazione, aumentando il senso di responsabilità riconosciuta degli insegnanti
- dare significato alle forme organizzative della scuola ridisegnando e individuando nuove necessità (dipartimenti, laboratori, biblioteche, nuove tecnologie, staff di collaborazione ai vari livelli)
- dare consapevolezza culturale alla "capitalizzazione" delle esperienze (continuità e diffusione dell'elaborazione del pensiero e della pratica educativa, all'interno della scuola e nel contesto della rete di scambio esterno)
- imparare a pesare e socializzare le risorse professionali e personali a disposizione. Lo strumento forte è parso l'organico funzionale, bene collettivo non strettamente economico ma di risorsa immateriale (soprattutto il tempo)

sulla didattica

- fare ricerca azione attraverso un'area di ricerca didattica e di verifica applicativa (es. l' "area di progetto") che, sostenuta dall'elaborazione dipartimentale e dalla condivisione del consiglio di classe, consente, da un lato, di ridurre le inevitabili resistenze individuali di alcuni docenti e, dall'altro, la valorizzazione della multidisciplinarietà. L'area di progetto, ad esempio, ha portato con sé anche una necessità di lavoro sui fabbisogni formativi espressi dalla società e dal mondo del lavoro (es. riorganizzazione delle esperienze di stage)
- costituire nel complesso un terreno agevolato per la riflessione sulle competenze, sulle conoscenze e sui saperi e, come conseguenza della strutturazione dei nuovi quadri orario, anche una necessità "tecnica" di rivedere i carichi per le singole discipline e una conseguente riflessione sulle essenzialità dei contenuti didattici
- individuare congruenti parametri di valutazione, di sistema e individuale
- predisporre l'ambiente per facilitare l'inserimento di innovazioni normative e l'accettazione di proposte (es. nuovo esame di Stato, l'innalzamento dell'obbligo scolastico con l'istituzione di "ponti" di riorientamento e la collaborazione formativa con altre scuole e la formazione professionale, i corsi IFTS)
- programmare le richieste di attrezzature, laboratori, spazi per l'attività laboratoriale con finalizzazione allocativa delle risorse (es.: nuove tecnologie), interpretate in senso ampio di utilizzo generale della scuola.

con gli alunni:

- individuare novità nelle figure professionali secondo i nuovi indirizzi e i nuovi obiettivi formativi
- motivare gli alunni (coinvolgimento nell'accettazione attiva della sperimentazione degli alunni e delle famiglie in fase di orientamento e accoglienza)
- determinare un aumento di motivazione e di senso allo studio (anche tramite il senso di appartenenza ad un progetto)
- adottare e accettare forme di azioni didattiche mirate ad obiettivi specifici e trasversali, favorite da uno sforzo di flessibilità organizzativa (*cooperative learning*, cooperazione di rete fra livelli trasversali di formazione e istruzione,)

con le istituzioni (amministrative, produttive, sociali):

- sollecitare la necessità di partecipare alla formazione di una strategia di sviluppo territoriale, su cui confrontare/concordare la praticabilità di nuovi indirizzi e delle nuove azioni didattiche per ridurre la dispersione
- rendere chiaro il rapporto con le varie forze sociali e amministrative (esperienze dei patti territoriali, dei tavoli di concertazione, della programmazione integrata, spesso rimasti sulla carta)
- capacità di conciliare le direttive generali del sistema scolastico sovraterritoriale, con la concretezza delle problematiche contingenti poste dalla singola istituzione scolastica (esempio evidente: la razionalizzazione delle strutture).
- avere la capacità di chiedere ma anche di dare

Tutto questo, sinteticamente espresso nella precedente elencazione, ha costituito un sistema intrecciato di positive complessità, se pur spesso faticose e con una percorrenza non sempre lineare. E' evidente come in questo, soprattutto nel quadro di relazioni istituzionali, si richiede una forte, significativa presenza della dirigenza scolastica.

Certamente la ripresa della cultura della sperimentazione deve partire da un'analisi del nuovo contesto strutturale, organizzativo e sociale nell'evoluzione delle nuove conoscenze e dei nuovi modelli di relazione formativa didattica.

Non si tratta di riproporre meccanicamente quelle esperienze, ma di valorizzare lo spirito di lavoro in esse contenute, con tutte le tensioni culturali, organizzative, di impegno e di responsabilità ad esse connesse, superando la fase delle individualità competitive e cercando e operando invece nel supporto e nel riconoscimento di sistema.