

La scuola che si rinnova e aiuta la rinascita del Paese è

La buona scuola



Quinta Conferenza Regionale della Scuola

Con il patrocinio di

Quaderno di documentazione

a cura di Magda Ferraris e Gianni Giardiello

Progetto e coordinamento di:

Giovanni Borgarello (Pracatinat s.c.pa), Emanuela Celeghin (Cesedi), Domenico Chiesa (Forum regionale per l'educazione e la scuola), Arturo Faggio (Assessorato Istruzione, Provincia di Torino) Michele Gagliardi (Gruppo Abele), Gianni Giardiello (Forum regionale per la educazione e la scuola), Roberta Levi (Assessorato Risorse Educative, Città di Torino) Paola Pozzi (Fondazione per la scuola della Compagnia di San Paolo) con la collaborazione di Adriana Luciano (Dipartimento di Sociologia dell'Università di Torino).

I Seminari e i focus group sono stati promossi e gestiti da:

Claudio Beretta	Gianni Giardiello (Forum)
Gian Luigi Camera (Amnt)	Francesca Gramegna (Legambiente Scuola/Form.)
Antonio Campione (Andis)	Grazia Liprandi (Gruppo Abele /insegnanti)
Emanuela Celeghin (Cesedi, Prov. Torino)	Maria Teresa Lupidi Sciolla (Uciim)
Caterina Chirico (Cesedi, Prov. Torino)	Michele Marangi(Aiace)
Domenico Chiesa (Cidi - Forum)	Gabriella Mortarotto (Asapi)
Mariangela Colombo (Aede)	Augusta Moletto (Pedagogia genitori)
Grazia Della Valle (Cidi)	Manuela Olagnero (Unito)
Ornella Di Benedetto (Andis)	Laura Pellegriinelli
Angelo Elia (Gruppo Abele /insegnanti)	Luigi Salerno (Legambiente Scuola/Form.)
Emilia Emanuele (Casa Insegnanti)	Roberta Santi (Coop. Orfeo)
Marisa Faloppa (Cis)	Marilisa Schellino (Legambiente Scuola/Form.)
Fabrizio Ferrari (Amnt)	Bianca Testone (Aimc)
Magda Ferraris (Cidi)	Bruna Trucchi
Loredana Ferrero (Andis)	Valeria Zaffalon (Coop. Orfeo)
Marigliana Geminatti (Mce)	Maddalena Zan (Casa Insegnanti)
Emilio Ghiggini (Andis)	Riziero Zucchi (Pedagogia genitori)

Organizzazione:

Forum regionale per l'educazione e la scuola
Via Maria Ausiliatrice 45, 10152 Torino

in collaborazione con:

CESEDI

via Gaudenzio Ferrari 1 - Torino

organizzazione@forumscuolapiemonte.it

**Il Quaderno documenta il lavoro svolto nel marzo/maggio 2014 nei Focus territoriali e tematici. I report integrali di tutti i gli incontri sono reperibili sul sito:
www.forumscuolapiemonte.it**

Realizzazione grafica, impaginazione e stampa:

a cura di IMPREMIX srl, via Postumia 55 - 10146 Torino
info@impremix.it - Luglio 2014



SOMMARIO

Introduzione

***Un viaggio nei territori piemontesi
alla ricerca della buona scuola*** 4

I focus territoriali e i focus tematici 2014 6

Parte prima

Società e scuola 8

Una società in cui è sempre più difficile crescere 9

Modernismi educativi e didattici all'onore delle cronache 15

Il potere dell'istruzione 19

Parte seconda

Una buona scuola è possibile 22

Formazione e competenze alte degli insegnanti 23

Il progetto Vales: fare autovalutazione, ricerca e sperimentazione 25

Costruzione di alleanze educative 28

*Valutazioni di insegnanti, studenti e genitori sulle esperienze di Pedagogia
dei genitori e dei Gruppi di narrazione* 31

Didattica operativa e apprendimento per ricerca 33

Imparare viaggiando 36

Molteplicità e ricchezza metodologica e didattica dei percorsi di insegnamento 38

Il Significato pedagogico e didattico della pluriclasse in un contesto di scuola di montagna 41

Strumenti per affrontare le difficoltà di apprendimento 45

Migliorare gli apprendimenti 47

Inclusione, integrazione e multiculturalità 49

Valorizzare il bagaglio personale e culturale degli alunni stranieri 51

Re – insegniamo il francese 55

DOCUMENTO CONCLUSIVO DELLA 4.a CONFERENZA (2013) 57

PROGRAMMA QUINTA CONFERENZA (2014) 60

Un viaggio nei territori piemontesi alla ricerca della buona scuola

Introduzione di Domenico Chiesa

01. I ragazzi non devono annoiarsi a scuola: chi si annoia non impara.
02. Il contrario di "annoarsi a scuola" non è "divertirsi". È "essere interessati"
06. Il motivo non può essere altrimenti prendo un brutto voto.
07. I voti (forse) misurano, ma non motivano a imparare.
08. Cioè: i voti sono una discutibile motivazione esterna. La motivazione interna è più potente.
09. I finlandesi fanno a meno dei voti fino ai 13 anni e sono bravissimi a scuola.
10. Andare a scuola per prendere bei voti è come andare a un concerto per avere un biglietto da incorniciare.
20. In aula sarebbe bello sentire di più le voci dei ragazzi.
21. Esistono modi per far parlare i ragazzi senza che l'aula si trasformi nel mercato del pesce.
27. Se studio solo per l'interrogazione, è ovvio che dopo dimenticherò tutto, e amen.
47. Permettimi, ogni tanto, di dirti che non ho studiato. Ma impegnami a recuperare.
48. Stabiliamo a ogni inizio d'anno un patto coi ragazzi, anche i più piccoli: poche regole di comportamento chiare. E scritte. E facciamole rispettare.
49. Incoraggiamo i ragazzi a essere leali e a non barare. Copiare è barare.
81. La scuola non può cambiare senza il supporto delle famiglie.
87. L'abbandono scolastico è un dramma: chi lascia la scuola cresce come cittadino dimezzato.
93. La scuola è un diritto che pretende doveri: non c'è crescita senza responsabilità.
95. Non vado a scuola per un pezzo di carta, ma un pezzo di futuro.

(Dalle "novantacinque tesi sulla scuola" di Annamaria Testa – Internazionale, 21 gennaio 2014)

E pur si dovrà muovere

Dovremo pure trovare il modo di uscire da questi anni di arretramento segnati dallo sforzo di chiudere con la scuola del passato prossimo (anni sessanta in su) per ripiombare nel passato remoto (anni cinquanta in giù), «alla logica, ai valori e alle tradizioni di un passato che deve e può tornare»¹.

Ora la scuola non può più stare ferma, deve ripartire e va rigenerata alle radici del dispositivo che la regge.

Cosa serve perché la scuola possa ripartire, diventando capace di capire la realtà in cui si trova e magari di non subirla supinamente, partecipando invece, con un proprio compito, alla costruzione del "nuovo mondo" più globale, più tecnologico ma pure più umano?

Servono ingredienti non molto diversi da quelli necessari per far crescere la democrazia, perché la scuola ne rappresenta un elemento sostanziale: la costruzione di un'idea condivisa di futuro che leghi il cambiamento della scuola con la rinascita del Paese, la volontà politica di investire sull'istruzione, un diromponente miglioramento della qualità del fare scuola per fronteggiare la nuova sfida educativa.

Sono ingredienti che avevamo già segnalato nella passata Conferenza, sintetizzati nella parte finale di questo quaderno. Ognuno può valutare quanti passi ha fatto la scuola in questi dodici mesi...

Il lavoro svolto nella prima fase di questa Conferenza rappresenta un contributo al rilancio del processo di innovazione.

Serve un'idea condivisa di futuro che leghi il cambiamento della scuola con la rinascita del Paese

Il cambiamento può iniziare solo da una riflessione non improvvisata sul l'idea di scuola, «ossia sul principio che consente di pensare in maniera unitaria la questione formativa in rapporto all'epoca storica». «Nel riprogettare la scuola per la prossima stagione storica, si corre il rischio di restare imprigionati in questa gabbie di pensiero [della fase storica finita], concependo solo cambiamenti entro tali cornici [dell'attuale sistema] invece che il mutamento delle cornici»². È una riflessione che serve per orientare e accompagnare il processo di cambiamento e che deve vedere la partecipazione di tutti gli attori dei percorsi educativi.

L'assenza di tale riflessione, che purtroppo accompagna da tempo le politiche sulla scuola, può solo produrre azioni frammentate e improvvisate, risultato spesso delle pressioni contingenti ed esterne alle problematiche educative.

¹ Giulio Tremonti, Corriere della Sera del 22 agosto 2008

² Massimo Baldacci, Per un'idea di scuola, Franco Angeli, Milano, 2014 pg. 13, 7

Un'idea di scuola, un principio educativo in grado di ricondurre l'innovazione ad aderire e rapportarsi con la realtà storica hanno sempre sostenuto gli interventi di reale riforma.

Il punto di partenza è forse la scelta di ritenere che la scuola sia finalizzata nel tempo dell'infanzia e dell'adolescenza (nel nostro tempo e nel nostro mondo) alla formazione piena della persona umana (della Costituzione), del singolo uomo (gramsciano) evitando di cadere nella sua parcellizzazione secondo le funzioni sociali in cui si può riconoscere: la scuola per il lavoratore, il consumatore, l'elettore, il tempo libero...

La dimensione di cittadino (della Costituzione) porta a sintesi tutti i bisogni formativi a cui la scuola che educa perché istruisce deve dare risposta. È la scuola che ha lo stesso significato per tutti i bambini/ragazzi tra 3 e i 16 anni (unica fino a 14 e unitaria tra i 14 e i 16 anni) in cui i motivi all'apprendimento siano, in parte determinante, di natura intrinseca al curricolo e commensurati ai bisogni formativi e di vita propri dell'età e non al futuro adulto; una scuola non finalizzata alla selezione bensì alla formazione culturale per la cittadinanza, che pensi l'infanzia e l'adolescenza come età della vita non esauribili nella preparazione alla vita adulta

Serve la volontà politica di investire sull'istruzione

"... O ci sono margini per un reinvestimento nella scuola pubblica, oppure devo smettere di fare il ministro dell'Istruzione. Mi rendo conto in questi giorni, che la scuola ha subito tanti, troppi tagli. Occorre invertire la rotta degli ultimi anni e rilanciare un investimento in un settore cruciale per lo sviluppo e per la vita quotidiana dei cittadini. Altrimenti io che ci sto a fare?". Era la consapevolezza con cui la Maria Chiara Carrozza, nel giugno 2013, cercava di orientare il proprio lavoro di Ministro dell'Istruzione.

Se si vuole sul serio sostenere un progetto di cambiamento è necessario garantirne le risorse e le condizioni essenziali, concentrandole sugli snodi del processo di insegnamento-apprendimento, senza fughe suggestive, ricette miracolistiche o scorciatoie ad effetto: l'organico di scuola stabile e funzionale, l'adeguatezza del numero di alunni per classe e del numero di classi per insegnante, la riduzione della frammentarietà dei piani di studio, la formazione iniziale e in servizio basata sulla ricerca.

Servono risorse e serve che siano oculatamente rivolte a sostenere la crescita della qualità del lavoro di chi insegna e di chi impara sapendo (e non è necessario essere pedagogisti per saperlo) che si dà il meglio sé, nell'insegnare e nell'imparare, non in condizioni di competizione bensì di cooperazione: la capacità di insegnare e la conoscenza non sono beni rari.

Serve un dirompente miglioramento della qualità del fare scuola per fronteggiare la nuova sfida educativa

Si arriva alla chiave del cambiamento: nessuna idea di scuola, nessuna politica scolastica può produrre innovazione se non è in grado di costruire le condizioni favorevoli affinché i soggetti della scuola possano realizzare una buona scuola.

Il cambiamento non è un atto formale ed esterno di riforma. L'atto esterno serve ad orientare, ad avviare e a sostenere un processo innovativo che deve vedere come protagonisti consapevoli e competenti tutti gli attori della scuola dai dirigenti agli insegnanti dai genitori agli studenti, dagli amministratori locali agli operatori del terzo settore. Con particolare attenzione per gli insegnanti.

Ritorna il tema della conferenza regionale del 2012: alla base del rinnovamento è necessaria la valorizzazione degli insegnanti riconosciuti nel loro ruolo strategico nella convinzione che non sia possibile costruire una politica sulla scuola senza una politica partecipata sugli insegnanti finalizzata al superamento di ogni forma di autoreferenzialità di categoria. Il rinnovamento della scuola può essere costruito solo riconoscendo e sostenendo la professionalità degli insegnanti.

E pur si muove

Il multiforme gruppo che ha condotto i focus e le interviste da Novara a Cuneo, da Torino a Asti ha verificato e documentato (ma già lo sapevamo) che intanto la scuola si sta già muovendo. Certo a macchia di leopardo, segnando contraddizioni e difficoltà, entusiasmo e affanno, ma nella scuole reali ci sono le potenzialità su cui si può avviare il necessario processo di cambiamento.

È compito di questa conferenza mettere in evidenza che il cambiamento, ormai un'emergenza, non è una dichiarazione retorica, tanto meno un "punto a capo". Per poter incidere in modo pervasivo e persistente presuppone uno spessore culturale e storico, la capacità di innestare il nuovo sulle "invarianti" che hanno segnato le esperienze virtuose della nostra scuola tra gli anni sessanta e duemila.

C'è un sapere pedagogico prodotto dagli insegnanti nell'atto di fare scuola che erroneamente si pensa di poter raccogliere descrivendo le "buone pratiche". Stiamo cercando di fare un'altra azione: mettere in evidenza la valenza di tale sapere che si produce quando alcuni valori/principi educativo-pedagogici diventano azione. Come affermava Bruno Ciari, le "tecniche" da mettere in pratica non sono disgiunte dai valori, ma sono i valori stessi praticati.

Ne risulta, documentato in questo quaderno e sul sito del Forum Regionale dell'Educazione e della Scuola (<http://nuke.forumscuolapiemonte.it/>), l'inizio di un contributo alla messa a punto di basi teoriche e operative per un processo innovativo di una scuola che, con i suoi dispositivi consolidati ma arcaici e rigidi, non è più in grado di reggere la sfida educativa. Potrà essere utile alle scuole nel loro lavoro "nonostante" e a chi deve mettere a punto una politica scolastica utile per permettere ai soggetti della scuola di realizzare il cambiamento.

Perché non pensare a rendere la scuola un luogo di esperienza piena di vita (che comprenda anche attività di utilità/responsabilità sociale) in grado di mantenere vivi, "per tutta la vita, la curiosità del conoscere, il piacere di capire e la voglia di comunicare"? (Bruno Munari)

FOCUS E INTERVISTE NELLE SCUOLE

L'obiettivo dei focus è riconoscere, approfondire e valorizzare esperienze didattiche realizzate nelle scuole della regione. Individuate le scuole si sono organizzati, attraverso un colloquio con il dirigente, incontri con i protagonisti di esperienze che hanno un riscontro positivo in riferimento alla qualità dell'apprendimento.

	SCUOLA	CITTÀ	DIRIGENTE S.	DATA FOCUS	NOTAZIONI
1	IIS Albert	Lanzo	Aniello Serrapica	16 aprile	Gestione delle relazioni in classe e tra classi - Progetto Tutoring
2	IIS Natta	Rivoli	Lionella Favretto	4 giugno	Progetto "Stephen Hawking"
3	IC Muratori	Torino	Gabriele Bianchi	31 marzo	metodologia pedagogia dei genitori
4	IC Papa Giovanni XXIII	Savigliano	Paola Maniotti	28 aprile	metodologia pedagogia dei genitori
5	IC Lessona	Torino	Concetta Mascali	8 maggio	"didattica digitale" presso Scuola Elementare
6	D.D. Casalegno	Torino	Nadia Bardone	2 aprile	Cooperative learning presso Scuola dell' Infanzia
7	IC Tommaseo	Torino	Lorenza Patriarca	29 aprile	Educazione alla parità di genere Scuola Media
8	S.M Gobetti	Rivoli	Renata Scaglia	16 aprile	Sistema di laboratori Scuola Media
9	IIS Plana	Torino	Franco Francavilla	30 maggio	Scuola-impresa
10	IIS Plana	Torino	Franco Francavilla	30 maggio	Didattica indirizzo
11	CD Il Circolo Didattico	Bra	Silvana Manna	28 maggio	Scuola, famiglia, territorio
12	IC Murialdo	Ceres	Vilma Pont	23 maggio	La pedagogia della pluriclasse
13	IC Straneo	Alessandria	Gianfranco Pasetti	4 giugno	Curricolo verticale
14	CD Gabelli	Torino	Nunzia Del Vento	11 giugno	Valorizzazione della Lingua madre
15	IC Azeglio	Azeglio	Rosalba Pennisi	9 maggio	Apprendimento cooperativo
16	IC Salvemini	Torino	Orlandini	23 maggio	Infanzia - primaria: insieme per la costruzione di un cartone animato
17	IC Ricasoli (S.e. Fontana)	Torino	Gabriele Bianchi	22 maggio	Interclasse terze con laboratorio documentazione e storia
18	IC Ricasoli	Torino	Gabriele Bianchi	10 marzo	"Insieme per crescere" Pedagogia dei genitori, gruppi di narrazione
19	IIS Alfieri	Asti	Tina R. Casamento	30 maggio	Scuola aperta al territorio
20	ITIS Delpozzo	Cuneo	Lazzaro Scaraffia	20 marzo	Migliorare gli apprendimenti nel biennio

NB:

**I Report dettagliati e completi sono presenti sul sito del Forum:
<http://nuke.forumscuolapiemonte.it/>**

FOCUS TEMATICI 2014

I focus nelle scuole hanno la loro forza nella specificità con cui le dimensioni dell'innovazione prendono forma in contesti. Su alcuni aspetti è stato necessario attivare ulteriori momenti di ricerca in grado di raccogliere il livello di elaborazione raggiunto nel dibattito e che orienta le azioni dei soggetti che operano in Piemonte.

È importante tener presente che sulla dimensione della costruzione del curricolo si orienta anche il lavoro delle scuole sulle Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia/primo ciclo e per il secondo ciclo.

	TEMA	REFERENTE	DATA
1	Ruolo dei nuovi (e vecchi) media	Aiace Torino	21 maggio
2	Genitori, Scuola, Intercultura: educazione sia priorità prima che diventi emergenza	Pedagogia dei genitori	3 giugno
3	Ma tu che scuola vuoi?	Asai	10 aprile
4	Come affrontare le difficoltà di apprendimento	CIS	29 maggio
5	Educazione degli adulti: gli elementi costitutivi dei CTP	Forum, CTP Gabelli	4 giugno
6	Re-insegnamo il Francese	Rete scuole Rivoli	29 maggio
7	Promemoria. Progetto di educazione alla cittadinanza attraverso la promozione della partecipazione	Deina (Associazione di promozione sociale)	10 giugno
8	Diversità, integrazione e didattica inclusiva per una scuola di qualità.	Cis Casa Insegnanti	12 maggio

NB:

**I Report dettagliati e completi sono presenti sul sito del Forum:
<http://nuke.forumscuolapiemonte.it/>**

Società e scuola

Viviamo in una società in trasformazione. I cambiamenti in atto stanno modificando profondamente il nostro modo di vivere e di convivere. Forse lo sappiamo, ma lo sottovalutiamo fino quasi a dimenticarcelo, rischiando di perdere la capacità di comprendere la realtà. E questo non è bene, soprattutto per chi come noi si occupa di educazione e di istruzione delle nuove generazioni.

In questa prima parte del Quaderno di documentazione della Quinta Conferenza delle scuole del Piemonte, vorremmo illustrare, con dati, pareri esperti e ricerche, i fenomeni sociali e culturali presenti nel nostro vissuto e che più direttamente interagiscono con il nostro lavoro di educatori e di insegnanti.

Nel primo capitolo di questa parte evidenziamo quelle che, a parer nostro, sono le difficoltà e i problemi della società che condizionano pesantemente i processi di istruzione e di educazione delle giovani generazioni. Ma crediamo che, ed è questo l'aspetto che più ci interessa, la scuola possa assumere anche un ruolo decisivo nella battaglia per contrastare e ridurre molte delle attuali emergenze sociali. Nel secondo capitolo facciamo, un po' per scherzo ma non tanto, una breve carrellata sulle mille ricette miracolose e reclamizzate dai media per cambiare la scuola italiana. Nel terzo capitolo cerchiamo di dar conto del dibattito in atto sul potere dell'istruzione e quindi del valore che potrebbe avere la scuola per la rinascita del Paese.

Siamo più che convinti che chi gestisce processi educativi e di istruzione debba fare quotidianamente i conti con i cambiamenti del nostro vivere sociale, specie con quelli che coinvolgono più da vicino ragazzi e giovani, così come, con grande ironia e un po' di amarezza, ce lo racconta in un articolo sul quotidiano l'Unità, lo scrittore, e insegnante, Marco Lodoli:

“Ora tutto è cambiato. È ovvio che sia così, mi dico è normale che un uomo di cinquantatré anni, non capisca una ragazzina di quindici. Metto le mani sul vetro, cerco di sbirciare, ma è tutto appannato, non si vede niente. Ai ragazzi parlo di letteratura, ma ormai è una lingua perduta, come il latino o l'aramaico. Parlo anche di cinema e di musica, ma i film che io vedo per loro non esistono, la musica che ascolto per loro è muta. Non c'è alcuna contestazione, nessuno pensa che io sia in torto, che difenda chissà quale ordine infame: semplicemente questi ragazzi hanno tagliato i ponti con gli adulti. Prima la barca era una sola, ci si stava sopra tutti insieme, magari cercando di buttare di sotto i nemici: ora ogni generazione ha una sua scialuppa di salvataggio.” (.....)

“Il marketing ha diviso la società in target. Ciò che interessa un trentenne, non interessa un sedicenne. I miei studenti di periferia ascoltano i cantanti neomelodici napoletani, i rapper autoprodotti di Tor Bella Monica, odiano il cinema, perché bisogna stare due ore zitti e al buio, non fanno sport, chattano, passano il sabato nei centri commerciali. Ho alunni che spediscono trecento sms al giorno, tranquillamente. (...) Vent'anni di disprezzo per la cultura – roba da poveracci, da infelici – hanno portato a questo: a un Paese povero e infelice. Ma io non mollo, continuo ad indicare ai miei studenti un punto più in alto, dove l'aria è migliore, dove si vede meglio il mondo.”

Forse non tutti noi descriveremmo in termini così amari e definitivi la relazione educativa con i nostri allievi, ma certamente tutti sottoscriviamo il suo messaggio conclusivo ... non siamo disposti a mollare. (g.g.)

UNA SOCIETÀ IN CUI È SEMPRE PIÙ DIFFICILE CRESCERE

“È stato scosso dalle fondamenta un ordine sociale che durava più o meno da tre secoli e questo ordine era molto costrittivo, segnava i destini dei singoli. Chi nasceva in famiglia operaia o contadina sarebbe diventato anch'esso operaio o contadino. Chi nasceva donna aveva il destino già scritto con poche strade davanti a sé si sposava faceva figli, lavorava fuori casa se appartenente a classi poco abbienti, governava la casa e i figli”

“Oggi un giovane di una famiglia qualsiasi può decidere di diventare cantante: ai ragazzi nella cultura dominante viene lanciato con insistenza il messaggio di “essere se stessi”, di conquistare il proprio posto nel mondo e affermare la propria individualità. Ma che fatica essere se stessi! A fronte di grandi aperture viviamo tante frammentazioni. Viviamo tante possibilità di incontrare e incontrarci anche in posti diversi, ma più che comunanze e coesioni si sperimentano incontri estemporanei, spesso espressivi e anche strumentali, vicinanze e rotture, frantumazioni che inducono solitudini. (...)

“Da tutto questo emerge la constatazione ricorrente e diffusa che le persone non stanno così bene. E questo vale anche per i giovani. Essi sono destinatari di attese che non si sa quanto siano loro proprie e quanto acquisite per suggerimenti di chi a vario titolo sta loro intorno. (...) invasi da spaesamento, incertezza, difficoltà di riconoscere e riconoscersi, frammentazione nella quale ci si sente obbligati a scegliere e a riuscire, ma non è facile vedere come e perché farlo.”

“Nella nostra epoca, rispetto ad altri periodi storici, ragazzi e ragazze hanno molte maggiori opportunità e libertà, ma al tempo stesso minori protezioni e sostegni. La società nel suo insieme non mette a disposizione puntelli chiari e consistenti per costruirsi dei percorsi e progetti di vita, non offre elementi a cui appoggiarsi, che accompagnino i passaggi di età.

Da un punto di vista istituzionale si prevede che la socializzazione delle nuove generazioni alla vita adulta avvenga attraverso la scolarizzazione. Per questo è previsto l'obbligo della frequenza scolastica fino ai 16 anni. Ma nella realtà quotidiana non si realizzano degli accompagnamenti perché l'impostazione complessiva della scuola fa riferimento ad un altro mondo (di cui evidentemente tuttora permangono tanti aspetti e modi di comportarsi), ma non interagisce con quello che si sta affermando e diffondendo.”

(da Franca Olivetti Manoukian, Relazione introduttiva alla “Summer school sui diritti dell'adolescenza” Animazione sociale, maggio 2014)

Aumenta il disagio giovanile

“I reati dei minori non derivano solo da disagio economico o sociale, ma da un disagio di relazione. Il delinquere ottocentesco affondava le sue radici nel degrado sociale, quello di oggi ha allungato le sue radici e ha trovato qualcosa di più profondo e inaspettato: l'inaffettività, coltivata da un immaginario comune che circola sempre più rapido e disperante, con il contributo della tecnologia”

(Caterina Chinnici, Capodipartimento giustizia minorile, 2013)

“Purtroppo la famiglia è frammentata e disgregata e in più abbiamo la presenza pubblica di cattivi maestri, che non aiuta a crescere. I ragazzi, non trovando risposte in famiglia, tendono a chiudersi nel loro piccolo grande mondo della rete. I genitori si sentono in colpa perché non sanno crescerli e finiscono per accontentarli in tutto. Oppure promettono grandi punizioni che poi vengono smentite subito dopo. (...) Oggi, più che mai, i giovani patiscono la carenza di una comunità strutturata. Una carenza diventata ancor più pericolosa perché i ragazzi crescono in un mondo che è loro ostile.”

(Walter Mariotti, Cattivi maestri o pessimi allievi, Panorama, 3. 04.2013)

“La scuola dovrebbe essere un luogo in cui si impara la pratica delle relazioni. L'Istruzione, facendo largo uso della cultura come strumento di conoscenza di sé e del mondo, può essere strumento essenziale per infondere nei giovani la fiducia nella possibilità del cambiamento.

(Dacia Maraini, Corriere della sera, 4.11.2013)

Un circolo perverso: povertà – disoccupazione – dispersione scolastica

“Da un capo all’altro del mondo la mancata frequenza scolastica è avvertita come un problema di equità, di funzionalità sostanziale della democrazia e, infine, di economia. I costi dell’ignoranza e della marginalità sociale superano le spese di investimento in istruzione. I dati Istat non lasciano dubbi: l’emergenza maggiore è al Sud, dove si concentra il doppio delle famiglie povere rispetto al resto di Italia. Ma anche al Centro Nord la situazione è in grave peggioramento, complice il disgregarsi dei servizi di welfare locale, che avevano garantito negli anni una certa tenuta.” (g.g.)

“Fra i giovani tra i 16 e i 25 anni la percentuale di disoccupazione è, attualmente, oltre il 40%. Di peggio è difficile immaginare. È bene precisare che il 40% corrisponde realmente a circa il 5,5% dell’intera forza lavoro. Negli anni “buoni”, cioè fino al 2007 i giovani senza lavoro erano meno della metà”

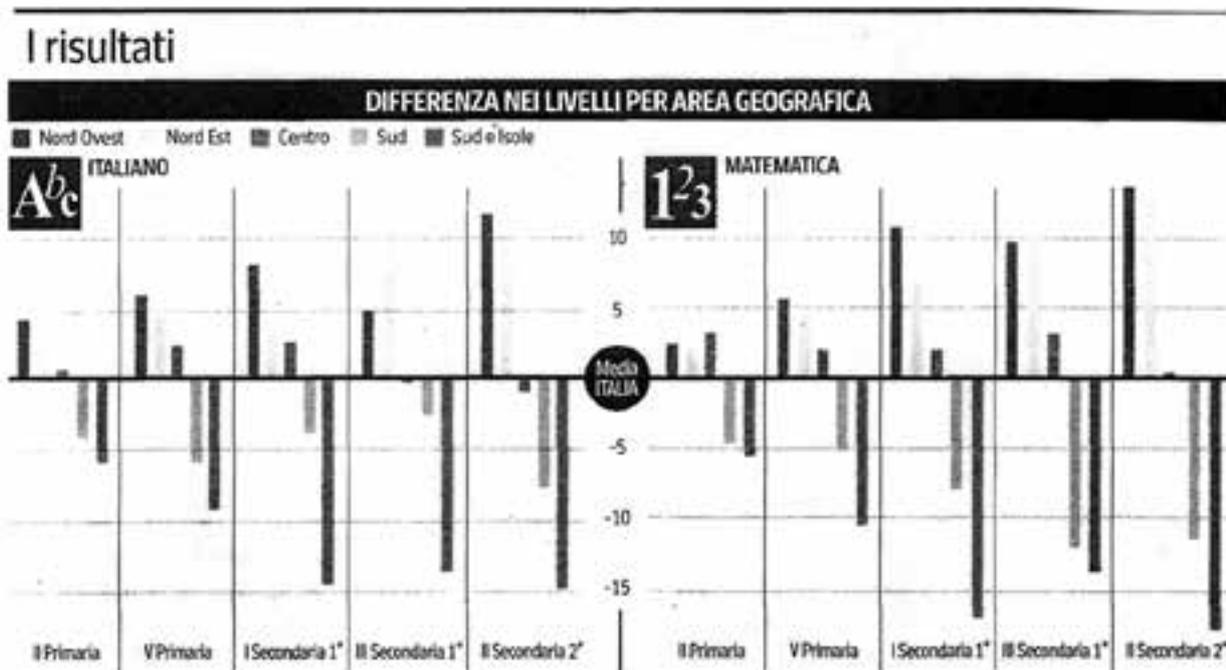
“In Italia il 17,6 % dei 18/24enni ha abbandonato gli studi prima di conseguire il titolo di licenza di scuola media, e altrettanti prima di completare il ciclo di studi superiori (al Sud il 21%), mentre la media dei 27 Paesi della CEE è pari al 14%.”

“Sono circa settecentomila bambini o ragazzi italiani tra i dieci e i sedici anni, che abbandonano la scuola prima del tempo, non presentandosi all’inizio dell’anno scolastico, oppure frequentandola talmente a singhiozzo che è come se non studiassero più. Il fenomeno in Italia è così elevato che nelle regioni del Sud raggiunge cifre doppie rispetto ad altri Paesi europei. Colpisce soprattutto che al Sud, quasi un ragazzo su quattro, abbandoni la scuola: in un circuito esponenziale che unisce dispersione scolastica e disoccupazione giovanile con la criminalità”.

(Dati ISTAT e EUROSTAT in Il Messaggero, 2 ottobre 2013)

“Sono i figli dei poveri a fallire la scuola. E sono tanti: il 20% del totale, che tende a diventare il 30% e più nel Sud, come nelle periferie del centro e del Nord. Lo dicono i dati del Miur, dell’ISTAT, della Banca d’Italia, della Commissione d’indagine sulla povertà. (...) Mentre nella maggior parte d’Europa il figlio di un genitore di medio reddito e istruito ha 2 o 3 volte più probabilità di completare l’intero ciclo di studi, da noi ha 7,7 più probabilità. Il più grande scandalo d’Italia”.

(da Marco Rossi Doria, “Scuola malata. È ora di tornare a Barbiana” La Stampa 3.05 2012)



"I dati sono sempre gli stessi, da anni: la differenza fra Nord e Sud è enorme. Anche le ultime rilevazioni nazionali e internazionali lo confermano: sia i risultati scolastici, sia le scelte di indirizzo, compresa la scelta di abbandonare la scuola, sono fortemente correlati con la situazione economica della famiglia. Mentre in altri paesi il fattore condizionante sembra piuttosto il fattore culturale, nel nostro caso l'enfasi sembra spostarsi sulle caratteristiche economiche. In Sicilia il 65% delle famiglie ha difficoltà economiche e un bambino su due vive sotto la soglia di povertà. Correliamo i dati e il gioco è fatto. Rendetevi conto che la bella barzioletta di come son brave le scuole del Nord a fronte di quei lavativi dei docenti del Sud è un bel placebo per non voler affrontare drammi ben più grandi (...)

C'è da dire infatti che, rispetto ai divari osservati con altri indicatori – povertà, disoccupazione, livello di benessere, criminalità - quelli relativi ai livelli degli apprendimenti (si veda Invalsi, Ocse Pisa, ecc.) sono inferiori. Vuol dire che la scuola, bene o male, tiene botta, per utilizzare un termine poco scientifico, ma efficace. Tiene botta anche relativamente ai livelli di tenuta morale in quelle aree.

(da Mila Spicola "Diseguaglianza tra i banchi", l'Unità 13. Luglio 2013)

"Altro che bamboccioni, schizzinosi e poco impegnati. Dalla ricerca IPSOS 2013 emerge una immagine di giovane desideroso di costruire con le proprie forze il suo futuro, che vuole mettersi in gioco, ma che si scontra con un sistema Paese incapace di offrire vere opportunità. La disoccupazione giovanile ha raggiunto in Italia e in Europa percentuali fortemente allarmanti. Il rapporto fra scuola e lavoro è in forte crisi. Ce lo confermano indirettamente i dati emersi dalla citata ricerca IPSOS svolta fra i giovani lavoratori diventati maggiorenni dopo il duemila.

L'80% degli intervistati si dichiara complessivamente soddisfatto del proprio lavoro, ma il 47% dichiara una bassa soddisfazione per il livello salariale raggiunto e il 46,5% del campione dichiara di svolgere un lavoro non coerente con il percorso di studi seguito. A dimostrazione di un grande spirito di adattamento il 48% dei giovani italiani si dichiara pronto ad andare all'estero per migliorare le proprie opportunità di lavoro, anche se è consapevole che l'espatrio non garantisce il successo. Il 65% dei maschi e il 61% delle giovani che ci hanno provato dopo un breve periodo, sono tornati a bussare alla porta dei genitori perché costretti a rientrare. La attuale crisi economica ha giocato un ruolo importante sul destino di molti giovani. Infatti il 44,65 di chi oggi è senza lavoro lo ha perso alla scadenza del contratto che non è più stato rinnovato."

(da Paolo Ferrario, Avvenire, 19. 11.2013)

L'immigrazione e i processi di integrazione

"L'integrazione è una delle sfide della scuola italiana e io non la considero un problema, bensì una opportunità. I Paesi che vincono sono quelli che stanno vincendo la sfida dell'integrazione e della multiculturalità a partire dalla formazione scolastica."

(Dal discorso di inizio d'anno 2013/2014 dell'allora ministro dell'Istruzione M. C. Carrozza)

"Sono sempre di più i ragazzi che non sanno né di italiano, né della nostra maniera di vivere. Ce li troviamo di fronte: ragazzi spaesati, un po' disperati, come se respirassero a fatica".

(Paolo Oman, insegnante di scuola media, Roma)

"Sono 786.630 gli alunni di origine straniera, più della metà sono nati in Italia e parlano l'italiano come i loro coetanei. Per gli altri in molti Istituti scolastici, gli insegnanti si impegnano durante ore supplementari, organizzando corsi pomeridiani; in alcuni istituti il compito è affidato a volontari che prestano la loro opera gratuitamente".

(Franca Zambonini, in Famiglia Cristiana, 22.09.2013)

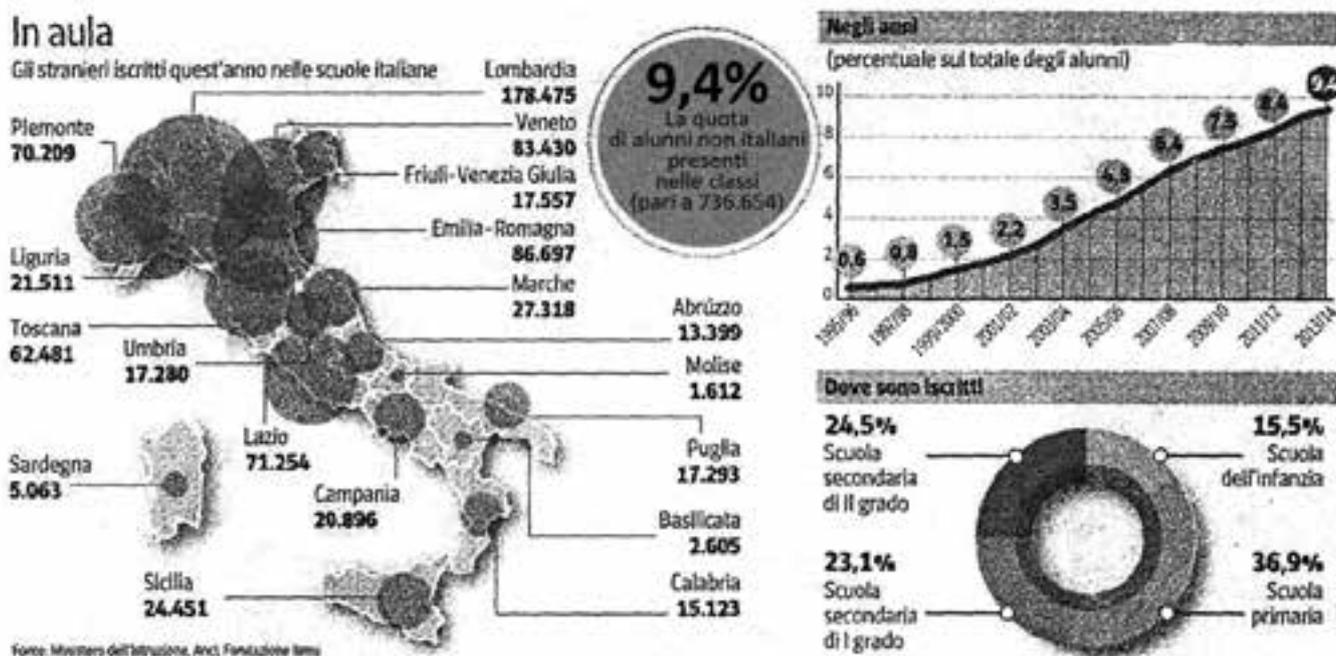
"Il 38% degli alunni stranieri di tutti gli ordini di scuola si trova in una situazione di ritardo scolastico, percentuale più che tripla rispetto agli studenti italiani fermi all'11,6%. La percentuale dei ritardatari aumenta con l'innalzarsi dell'età dei ragazzi. Il picco alle superiori quando oltre il 65% non è in regola. Nella prima elementare è ripetente il 2% dei bambini stranieri contro quasi nessun italiano. In prima media superano l'8% più del doppio dei compagni italiani, in prima superiore sfiorano il 12% contro l'1,8 degli italiani. Esiti insoddisfacenti denunciati anche dal Dossier immigrazione 2013 del MIUR: sono ammessi all'esame di scuola

media il 6,5% in meno rispetto agli italiani. Male anche sul fronte della dispersione scolastica soprattutto nelle scuole superiori (il 25% degli stranieri contro il 13 % degli autoctoni lascia la scuola) e ciò avviene soprattutto in Italia, a Cipro e in Grecia”.

(Emanuela Micucci, *Italia Oggi*, 19.11.2013)

“Per quanto riguarda l'integrazione degli alunni stranieri, il sistema scolastico italiano è negativamente caratterizzato dalla carenza di risorse economiche e professionali; da requisiti burocratici talvolta escludenti; da limitati interventi per sostenere l'apprendimento della lingua italiana da parte dei nuovi arrivati; dai tetti del 30% previsti contro una paventata 'invasione'; da orientamenti non equilibrati, con una presenza nelle scuole secondarie sbilanciata verso gli istituti tecnici e professionali.”

(Marco De Giorgi, direttore generale UNAR)



(dati MIUR in *Corriere della Sera*, 19.10, 2013)

Sempre connessi nella grande rete

“Già Dewey, alla fine dell'800 diceva che l'educazione è frutto di tre pilastri: scuola, famiglia e società. Oggi aggiungiamone un quarto: la comunicazione (giornali, televisione, telefoni cellulari, web e social web). Se i quattro pilastri sono concordi e di pari livello è più facile ottenere successi educativi, se sono discordi, si creano gli "sprechi educativi"”.

(Mila Spicola, *L'Unità*, 13 luglio 2013)

“I ragazzi dai 6 ai 14 anni sono il 45% dei cybernauti italiani. Mezzo milione di loro si collega quotidianamente con una connessione media di un'ora e 12 minuti, navigando soprattutto su Youtube e Facebook. L'utilizzo del web da parte dei giovanissimi, oltre che evoluto, è anche disinvolto. Oltre 250.000 usano Ask.fm un social molto più libero e non controllabile rispetto ai precedenti. Dalle rilevazioni emerge anche che il 43,4% dei possessori di smartphone lo utilizza abitualmente, mentre guarda la televisione e l'11,2 % lo usa per cercare prodotti e servizi di cui vede la pubblicità sul grande schermo. A luglio 2013, (cioè in un solo mese) 27,5 milioni di italiani hanno visto oltre 5 miliardi di video on line e oltre 10milioni lo hanno fatto attraverso lo smartphone. L'utilizzo del web cresce con una velocità impressionante. Nel 2013, in poco più di sette mesi, si è registrato in Italia, un aumento del 126%”.

(dati "conScore"- standard di riferimento a livello mondiale per la misurazione delle attività digitali – A.F. 23. 09. 2013)

"Più si è connessi e meno si studia. Non è il solito mantra ripetuto dalle madri ai figli, ma il risultato di una indagine condotta sugli studenti lombardi, dalla Università di Milano – Bicocca. Gli intervistati trascorrono circa tre ore al giorno in rete, principalmente chattando sui social network (83%) e cercando informazioni e approfondimenti (53%). Ma per ogni ora passata in più su internet, l'apprendimento cala. Secondo quanto calcolato, utilizzando i dati INVALSI, la diminuzione è di 0,8 punti in italiano e di 1,2 punti in matematica. Emerge anche che gli usi della rete poco frequenti o molto frequenti sono associati alle performance peggiori, mentre gli utilizzi moderati sono associati a quelle migliori".

(da Flavia Amabile , "I nativi digitali hanno bisogno di guida", in La Stampa.it, 23.09.2013)

"Una recente indagine dell'Università di Milano Bicocca sull'uso dei nuovi media fra gli studenti delle scuole superiori indica che due su tre non sanno come funziona Wikipedia, non sanno riconoscere una pagina di login fasulla guardandone l'URL e non hanno idea di come si reggano in piedi economicamente i siti commerciali più popolari. I "nativi digitali" stanno crescendo in un mondo nel quale non solo non sanno, ma non possono smontare, smanettare, sperimentare, in parole povere diventare hacker.

(Paolo Attivissimo "Per favore non chiamateli nativi digitali" in AGENDA DIGITALE. EU 18.11.2013)

"Le tecnologie a scuola sono un bene? Sì, ma a una condizione – risponde sulla rivista Esprit, il pedagogista lionese Philippe Meirieu -, che contestualmente venga rielaborata e riattivata una pedagogia dell'attenzione, attraverso la quale la scuola ha sempre cercato di perseguire traguardi intellettuali alti, come l'immersione nelle grandi opere letterarie o la contemplazione dei capolavori artistici. Oggi, al contrario siamo in presenza di una caduta di ciò che permetteva all'istituzione – persino all'insaputa dei suoi attori – di perpetuarsi: l'attivazione psichica degli studenti sugli oggetti che la scuola propone loro, compresi i fatti e i problemi della realtà e della vita quotidiana. Le reazioni degli insegnanti a un simile scenario sono di quattro tipi. C'è chi aumenta le cadenze e cerca di compensare, rischiando così lo sfinimento. Altri adottano uno stile di insegnamento più severo, se non minaccioso. In altre situazioni si preferisce ricorrere a insegnanti o a strutture di sostegno - esempio a doposcuola o lezioni private, e si finisce di accettare come studenti "normali" solo quelli già riconosciuti come potenzialmente in grado di raggiungere gli obiettivi. In questo caso si cede alla tentazione di trasformare gli obiettivi dell'apprendimento in premesse. L'ultima soluzione è quella di forgiare una pedagogia dell'attenzione.

Secondo Meirieu quest'ultima via può poggiare solo su un rapporto vero e stimolante dell'insegnante con il sapere. L'arte di far apparire quest'ultimo come una fonte di molteplici, possibili, soddisfazioni dovrebbe in teoria far parte della vocazione stessa di ogni insegnante e proporsi come motivazione all'apprendere. È questa la fonte viva per irrorare l'attenzione profonda degli allievi. E, in fondo, pure la via per trasmettere ai ragazzi il gusto di offrire tempo al pensiero.

(Daniele Zappalà "Più attenzione per salvare lo studio a scuola", Avvenire, 11.02.2014)

"I nativi digitali mi sembrano tanto imbranati quanto la generazione precedente. Sono rapidissimi nell'uso di smartphone, social, ecc. ma quando si tratta di operazioni più complesse chiedono aiuto. I cosiddetti smanettoni sono l'eccezione che conferma la regola, ieri come oggi. Il nativo digitale non ha un cervello nuovo o diverso da quello degli adolescenti della mia generazione. E la scienza – come ci dice Pier Cesare Rivoltella in "Neurodidattica" - lo conferma. Le tecnologie attivano aree cerebrali che utilizziamo anche in altre occasioni (tipo imparare una nuova lingua). Si tratta di attivazioni di scopo e non mutazioni strutturali. (...)

"Il nativo digitale è il volto che abbiamo dato ad una paura: la rapidità del progresso di questi anni e dei ritmi di vita a cui siamo sottoposti, porta il dialogo fra le generazioni, già di per sé arduo, a incepparsi di più. La velocità è una delle cause per cui non riusciamo a fare esperienza delle cose, figuriamoci a trasmetterla alla generazione successiva. A scuola la tecnologia (dalla lavagna al tablet) resta quello che è sempre stato: un alleato per catturare lo stato di veglia e incanalarlo verso l'attenzione, che resta compito nostro di insegnanti dotati della tecnologia eterna della "parola".

"Il vero mostro è un altro, meno consolante dell'aborigeno tecnologico. Il mostro è la nostra mancanza di disponibilità ad ascoltare, a dedicare tempo di qualità, a frenare la rapidità dei nostri impegni di lavoro, a fare una passeggiata calma, a giocare con i bambini e leggere loro storie, a dialogare con i ragazzi come si

fa da tante parti. Quando sento di finanziamenti alla scuola per strumenti tecnologici, mi rattristo. Quei soldi servirebbero forse di più per pagare un bravo docente che si fermi anche al pomeriggio per dedicare tempo a colloqui e approfondimenti con gli studenti”.

(Alessandro D’Avenia, “Il mito dei nativi digitali”, La Stampa, 18.12.2013)

Cresce l’ansia da prestazione

“Uno dei nodi cruciali del coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica dei figli è l’ambizione, il ritenere, cioè, che il risultato scolastico sia indice di successo assicurato, di futuro meno incerto. È il genitore ad aver bisogno del dieci, anche perché si sente giudicato in base ai voti dei figli: il fallimento scolastico è vissuto come fallimento educativo. E quindi si mettono in azione vere e proprie sessioni di recupero in casa, simulazioni, verifiche, supporti audio e di altri libri da cugini e fratelli. A parte il fatto che così facendo si delegittima la scuola, la sensazione è che dietro a quest’ansia da prestazione, si nasconda la difficoltà di esserci su altre questioni. Altri esperti ritengono invece che il tempo dedicato ai compiti insieme, sia un momento privilegiato per entrare in contatto con il figlio, ma resta il fatto che c’è molta differenza fra il tempo dedicato alla performance da raggiungere, e quello relazionale, condiviso, creativo. (...)

Il peso delle cartelle e l’apprensione dei genitori, - ci ricorda Lodoli nel suo romanzo “Vento forte fra i banchi” (ed. Erickson) - impediscono ai ragazzi di fare esperienza di libertà e autonomia. Come può far da solo un undicenne che deve far fronte all’organizzazione di una giornata più impegnativa di quella di Marchionne? Non si può pretendere di infilare Atene e Sparta fra la partita di calcio e l’inglese. Per imparare a concentrarsi servono momenti distesi. Che i ragazzi di oggi non hanno”.

(Daniela Condorelli, “E mamma per maestra”, L’Espresso, 30.01.2014)

“Aumentano i sentimenti di paura e di insicurezza. Diminuisce l’autonomia dei ragazzi. I genitori 2.0, iperimpegnati, ansiosi e con il complesso di colpa per non essere presenti nella vita dei figli, possono utilizzare smartphone, satellitari e gadget elettronici per tenerli sotto controllo. In un domani vicinissimo vedremo i bimbi con un braccialetto elettronico al polso che consente ai genitori di sapere in qualsiasi momento quale sia la loro posizione nello spazio. Se vanno dove non dovrebbero, se escono dal recinto sicuro di strade impostato in precedenza, scatta l’allarme. Grazie ai marchingegni elettronici il televisore si spegne dopo un certo numero di minuti di cartoni animati. È meglio che passino qualche tempo all’aria aperta a fare sport. Oltre ai compiti, bisogna primeggiare anche nelle attività fisiche, e il braccialetto registra anche i battiti cardiaci, per non rischiare di esagerare. Alcune famiglie stanno sperimentando un sistema chiamato Mother, una mamma particolarmente spiona e maniaca del controllo, che avvisa sul telefonino se qualcuno apre il frigo o la dispensa, quante volte ci si è lavati i denti, ecc. È questa la nuova frontiera dell’educazione?”

(Guido Castellano e Marco Morello, “Figlio mio so sempre dove sei e cosa fai”, Panorama, 12.02.2014)



MODERNISMI EDUCATIVI E DIDATTICI ALL'ONORE DELLE CRONACHE

Non è vero che i media (giornali, televisioni, web) ignorino la scuola e le tematiche educative. Purtroppo, il più delle volte, lo sappiamo, salgono agli onori delle cronache le scuole in cui ci sono stati "incidenti", quegli accadimenti, cioè, che i giornalisti chiamano "notizie": quasi sempre sono "fatti" di poco conto, così come succedono in molti altri luoghi del nostro vivere sociale, fatti di bullismo giovanile, di scontri fra genitori e insegnanti, di mosche trovate nei cibi delle mense, di incidenti in palestra, ma che a volte, purtroppo, riguardano veri e propri "misfatti" di edifici crollati, di mercato della droga, di interessi mafiosi e di violenza, che trovano nella scuola un facile bersaglio.

Ma da qualche tempo a questa parte e in particolari momenti dell'anno, nei cambi di stagione, nelle vacanze di Natale o di Pasqua, all'inizio o alla fine dell'anno scolastico –e soprattutto quando arrivano i dati dei confronti internazionali sulla qualità dei nostri studenti e delle nostre scuole - i media ci regalano anche alcune notizie liete. Sarà per una forma di risarcimento morale nei confronti di coloro che nella scuola lavorano e vivono. O forse sarà perché la "società", cioè i genitori e i nonni, è più attenta di un tempo alle problematiche educative e scolastiche, naturalmente di figli e nipoti. Fatto sta che ci sono momenti in cui le scuole possono esporre sui media i loro prodotti.

Ho percorso per alcuni mesi le pagine di alcuni quotidiani e, senza troppa fatica, ho potuto raccogliere, quasi fossi in un gigantesco supermercato dell'istruzione e dell'educazione, le "novità" offerte da questo variegato mondo. Soluzioni consolidate e verificate nei decenni di storia della scuola e della pedagogia si mescolano e si confondono con presunte innovazioni. Vi sono anche occasionali proposte moderniste che vengono sbandierate come offerte formative rivoluzionarie, mentre altro scopo non hanno che quello di attirare, grazie anche al tipo di racconto utilizzato dai media, l'attenzione degli sprovveduti. Non è un caso che molte delle "innovazioni" pubblicizzate riguardino la scuola superiore, quasi a sottolineare il carattere strumentale che le "modernizzazioni" proposte in molti casi assumono nei confronti dell'opinione pubblica, dei genitori e degli studenti che devono accedere a quell'ordine di scuola.

Chi si propone progetta e agisce per proprio conto, a volte senza neppure la consapevolezza di quanto è stato proposto e realizzato da altri e prima di altri. Alcune idee sono certamente buone, alcuni percorsi didattici ottengono dei risultati interessanti e forse meriterebbero miglior fortuna di un articolo sulla stampa o di un servizio alla TV.

Ciò che emerge è quasi sempre la mancanza di un collegamento con un progetto complessivo. La maggiore parte delle proposte innovative "viaggia per conto suo" senza preoccuparsi di avere o meno omogeneità e coerenza con un progetto formativo complessivo, neppure con quello dell'intera scuola o di altre scuole del territorio, soprattutto senza avere alle spalle ricerca e sperimentazione adeguate. Si dice che una delle possibili cause degli scarsi risultati ottenuti dalla scuola italiana nelle classifiche internazionali possa essere il forte gap temporale fra un corpo docente con una età media di oltre 55 anni e le nuove generazioni di allievi. Può darsi. Quel che appare certo da questa sia pur parziale panoramica è la mancanza di un progetto di innovazione che radicandosi su alcune scelte pedagogiche consolidate riguardi e coinvolga tutto il complessivo sistema di istruzione e educazione italiano. (g.g.)

La scuola h/ 24

La giornalista de "la Repubblica" ha scoperto che alcune scuole, a Torino (S.E. Manzoni, IIS Marchetti di Senigallia), a Roma (IC Di Donato), a Milano (IIS Cadorna), a Udine (ITIS Malignani), o a Mantova (IIS Fermi), mettono a disposizione dei ragazzi e degli adulti del quartiere i propri spazi (palestra, laboratori, biblioteca, giardino o cortile, ecc.) proponendo attività e servizi gestiti da genitori, animatori, docenti, in orari extra scolastici.

"Quasi tutte le attività, salvo alcune lodevoli eccezioni, sono a pagamento e i ricavi servono per alimentare le casse della scuola o dell'istituto. Alcuni Istituti Superiori organizzano e "vendono" servizi alle aziende (certificati di collaudo, certificazione europea, controlli e valutazioni tecniche, ecc.) - e/o ai privati (corsi di

lingua, scrittura, creatività, sport e salute, scuola delle mamme, mercatini eco/biologici, ecc.). I Dirigenti scolastici hanno comunque precisato che i soldi vengono reinvestiti, per potenziare la didattica nelle classi, soprattutto per attrezzare la scuola con Lavagne interattive (LIM) o Personal computer.

Le attività proposte nelle scuole "H24" sono le più diverse: ludiche o sportive in giardino e in palestra, di semplice custodia dei minori (babysitting) o di preparazione dei compiti e delle lezioni, corsi pomeridiani specializzati per adulti (lingue straniere, yoga, ecc.), laboratori di lettura e per l'insegnamento della lingua italiana per stranieri, lezioni di musica, stage teatrali, lettura. Alcune di queste scuole restano aperte anche nelle ore serali soprattutto per incontri e riunioni."

(da Cristiana Salvagni, "Dal Teatro al Karatè dopo la campanella porte aperte a scuola", la Repubblica 11.6.2014)

La scuola "buona": vademecum per la scelta

Al momento di iscrivere i propri figlioli ad un nuovo ordine di scuole (in prima elementare, in prima media, e, soprattutto, alla prima superiore,) i genitori entrano nel panico. Il problema vero è sempre lo stesso: Mi accontento di sentire cosa si dice in giro di quella scuola, oppure faccio una indagine più accurata? La rivista Panorama ha rotto gli indugi e, con un servizio redazionale, ha fornito alle famiglie alcuni criteri utili a guidare la scelta della scuola "buona".

Una vera e proprio vetrina delle "buone" qualità che, per altro, "ogni" scuola dovrebbe possedere. Intendo dire che dovrebbe possedere in Italia, visto che in altri Paesi europei indagini e rilevazioni di questo tipo vengono condotte da organismi indipendenti e rese pubbliche periodicamente.

Ecco i criteri di scuola "buona" indicati da Panorama:

1. La pubblicizzazione all'albo della scuola dei risultati delle prove Invalsi. Se la scuola li pubblica vuol già dire che non teme confronti con le altre scuole.
2. Presenza di spazi accoglienti e funzionali in un edificio moderno, senza barriere architettoniche e che non corra pericoli di crolli, attrezzato con palestre, verde e laboratori.
3. Pubblicizzazione del "chi fa cosa" (Dirigente scolastico, staff collaboratori, referenti dei dipartimenti, coordinatori dei progetti, ecc.) bisogna evitare le scuole - "scatole nere" – dove compiti, ruoli e funzioni sono insondabili e inverificabili.
4. Presenza e utilizzo delle nuove tecnologie, con una rivisitazione delle didattiche di insegnamento e apprendimento.
5. L'offerta formativa curricolare e progettuale collegata ai risultati positivi nell'apprendimento (no ai troppi progetti anche suggestivi, ma dispersivi e con scarsa influenza sugli apprendimenti)
6. Attenzione al recupero con progetti strutturati (insegnanti tutor, monitoraggi in itinere, materiali, programmi mirati)
7. Legami con il territorio (protocolli, convenzioni, orientamento, legami con aziende, ecc.) soprattutto per la Secondaria superiore.
8. Carriera dei diplomati in quella scuola.

(da "Come capire se la scuola è buona", Panorama, 12. 02. 2014)

La slow school

Con un inserto di trenta righe, Daniela Condorelli sulla rivista L'Espresso del gennaio 2014, fa l'elogio della "scuola lenta". È qualcosa di più della semplice trasposizione pedagogica di un codice di comportamento alimentare tanto di moda. La paternità di questo termine è di Gianfranco Zavalloni che nella "Pedagogia della lumaca" (Emi editore) "riscopre il piacere della lentezza" e suggerisce strumenti per ritrovare a scuola "tempi naturali e strategie didattiche di rallentamento".

"In realtà al di là della terminologia alla moda (slow food, slow parenting, ecc) la slow school propone una modalità di gestione dei processi di apprendimento e insegnamento tutt'altro che banale. "Si parte dalla scuola dell'infanzia sottraendola all'ansia da prestazione, lavorando sulla calma, sulla riflessione, sulla manualità, ... senza troppo preoccuparsi di traguardi e rendimenti a tutti i costi." (...)

In realtà la filosofia slow intende soprattutto parlare ai genitori troppo ansiosi, "i genitori elicotteri e le mamme tigri, che spiano e spronano in continuazione i loro figli, pretendendo sempre il perseguimento del successo." Pare che la filosofia slow abbia attecchito anche negli USA "Curiosità, ottimismo, grinta, tenacia sono

qualità che assicurano maggior successo nella vita ben più delle performance cognitive". "In questa società competitiva e consumista - scrive un importante commentatore sul "Wall Street Journal" – tutto ciò che è collegato all'infanzia è soggetto ad aspettative crescenti. Dobbiamo prenderci una pausa collettiva. È arrivato il momento che gli adulti facciano un passo indietro e lascino che i ragazzi siano se stessi".

(da Daniela Condorelli, *L'Espresso*, 30.01.2014)

Le cl@ssi 2.0

Sono circa 500 le classi in Italia che utilizzano tablet per ogni studente. Sono 124 nella scuola primaria, 156 nella secondaria di primo grado e 136 classi nella secondaria di secondo grado. Complessivamente le scuole che ospitano classi 2.0 sono il 6% del totale (media UE 37%). Ci sono anche alcune scuole che sono felici esempi di sperimentazione "total tablet". Più elevati i numeri riguardanti le lavagne interattive che troviamo in oltre 1.200 istituti scolastici. In verità la rivoluzione tecnologica in Italia procede molto a rilento.

(dati del rapporto EURISPES "Italia 2013")

Il Doppio binario

Non si tratta di una vera e propria proposta di innovazione scolastica. Il doppio binario, cui fa accenno Federico Rampini in una della sue corrispondenze dagli USA, nasce dalla profonda crisi in cui versa la scuola pubblica nelle gigantesche metropoli americane. Il sistema dell'istruzione, dall'infanzia all'università, è ormai instradato su un "doppio binario."

"Il primo binario è quello delle scuole pubbliche, sempre più a mal partito per una ormai cronica mancanza di risorse finanziarie e strumentali, statali e federali. Nelle metropoli multietniche come N. Y. o Los Angeles le scuole pubbliche, con retta semi gratuita, accolgono ondate di bambini ispanici, asiatici che parlano male l'inglese, e i prof. non ce la fanno a tenere un livello di insegnamento adeguato."

"Esistono anche scuole pubbliche di qualità, ma sono rarissime, ricercatissime, dunque costrette a operare una selezione spietata già nelle iscrizioni: se tuo figlio è il nuovo Albert Einstein dovrebbe farcela, altrimenti è dura assai. (...) Infine ci sono le scuole pubbliche per ricchi. In un sistema federale come quello americano, anche la scuola pubblica ha un finanziamento locale che varia a seconda del gettito delle imposte locali (sulla casa, sul reddito, ecc.). Dunque se abiti in un quartiere di soli ricchi avrai una scuola ricca, ma quartieri così selezionati nelle grandi metropoli non ci sono. Manhattan è promiscua, ricchi e ceti medio- bassi coabitano a pochi isolati di distanza. (...)

Poi ci sono le scuole private: " ... vivendo a Manhattan, una mamma in realtà avrebbe una soluzione: essere multimilionaria, o meglio ancora miliardaria. In quel caso potrebbe bussare alla porta di quei prestigiosi istituti privati che, per una modica retta annua dai 40.000 dollari in su (non avete letto male: quarantamila all'anno fin dalle elementari) garantiscono una istruzione di qualità. Intendiamoci, anche se mamma e babbo possono staccare l'assegno senza battere ciglio, quelle scuole sono iper selettive, hanno esami tosti e severi. Quindi serve anche una preparazione extra, il tutor a casa, ecc. A meno che il padre regali alla scuola una palestra o un laboratorio sperimentale". (...)

(da Federico Rampini "Quando la scuola fa la differenza", in *Venerdì di Repubblica*, 7. 06. 2014)

Una scuola vietata ai ripetenti

Si dice che i fenomeni sociali e culturali che si sviluppano nella società americana precedono solo di una decina d'anni, ciò che poi avviene nelle altre società occidentali. In Italia ci sono già molti campanelli d'allarme, tipo quello che risuona nell'ipotesi che illustriamo qui di seguito.

"Stop alle iscrizioni di studenti non motivati e di ripetenti fuori provincia. L'istituto professionale "Francesco Datini" di Prato, in vista delle iscrizioni del prossimo anno, ha stabilito nuovi criteri di ammissione, pubblicati sul sito dell'istituto: via libera per gli studenti di terza media provenienti dalle scuole del territorio pratese, con un percorso regolare di studi (è ammessa una sola bocciatura). Per gli studenti delle scuole dei comuni limitrofi, ma solo a condizione che non siano ripetenti. (...)"

(Redazionale, da *Il Tirreno*, 2. 02. 2014)

La Classe capovolta - The flipped classroom...

Il metodo è nato negli USA, ma da un paio d'anni ha cominciato a diffondersi anche in Italia, soprattutto nelle scuole medie. Ne hanno parlato molti quotidiani.

"Ad essere capovolti sono due momenti tipici della giornata di ogni studente: la lezione frontale con la spiegazione dell'argomento del giorno, e i compiti a casa. Con il flipped si invertono i due momenti. Prima si studia a casa l'argomento. A scuola, il giorno dopo si fanno i compiti e si fanno le domande ai prof che spiegano le nozioni più difficili (...)

La didattica frontale (lezione del prof, trasmissione delle nozioni, ecc.) rimane, anche se gli alunni sono (o dovrebbero essere, preparati sul tema del giorno."

Alcuni commenti italiani al metodo, rilevano che "anche in Italia, qua e là, ci sono sempre stati insegnanti divergenti - l'insegnante che non interroga mai -, perché in realtà interroga sempre, gira tra i banchi, costruisce passo dopo passo (perde tempo) comprensione e apprendimento degli alunni, parlando con loro e annotando come interagiscono con lui e con lo studio, oppure insegnanti che -come faceva Mario Lodi, capovolgono la cattedra e, poggiata contro un muro, la usano come stia per far vedere come nascono e vivono i pulcini".

(Valerio Mammone ("La teoria a casa i compiti a scuola", La Repubblica 6.03.2014)

...e la classe allargata

Ci preoccupiamo per le nostre classi pollaio, con 30, 35 studente per aula, quando negli Usa (tanto per cambiare) si rivendica l'ennesima "novità" pedagogica: in una scuola primaria di Brooklyn, frequentata per lo più da alunni con problemi, hanno formato classi con sessanta alunni, "governate" da quattro insegnanti.

Alla base del "rivoluzionario" metodo" ci sono alcune delle indicazioni pedagogiche della scuola attiva e pragmatica di Dewey, l'articolazione per gruppi delle attività di studio e lavoro, la compresenza di più docenti per poter seguire i bambini e i gruppi più problematici, l'articolazione dell'aula (spero dell'aulona) in spazi specializzati in cui i vari gruppi lavorano a rotazione, la convinzione che i bambini, come i docenti, possano imparare l'uno dall'altro.

...e altre decine di proposte diverse di metodi e di insegnamenti:

- Scrivere sei righe al giorno: un metodo per far crescere la concentrazione, in una scuola elementare di Ostia
(Il Messaggero 3.02.2014)
- La scuola delle emozioni: esperienze americane dove gli alunni possono imparare a riconoscere e gestire felicità e rabbia. *(La Repubblica 20.01.2014)*
- Almeno un'ora di Cinema alla settimana *(proposta di Francesco Rosi su l'Unità 12.11.2013)*
- La varietà dei laboratori: la chiave del "successo" del Liceo Pascoli di Bolzano *(Alto Adige, 1.02.2014)*
- Contro i metodi innovativi, a scuola tornano le punizioni *(Linee guida del conservatore M. Gove, ministro britannico dell'istruzione, Il secolo XIX 3. 02.2014)*
- Insegniamo ai nostri figli la legge del merito. La scuola deve premiare disciplina e serietà *(Linee guida per la scuola italiana di Francesco Alberoni, Il Giornale 7.10.2013)*
- Insegnanti al mattino e volontari al pomeriggio. Nei "doposcuola" di associazioni e parrocchie i maestri Manzi di oggi, *(La Repubblica - R2, 28.02.2014)*
- Wikiplina: nelle aule virtuali dell'ITIS "Einaudi" di Verona, gli studenti progettano e realizzano curricoli multidisciplinari *(Scuola e Didattica, 2.10.2013)*
- Separare i maschi dalle femmine: si impara di più *(Corriere della Sera 3.10.2013)*
- La scuola deve promuovere la parità dei sessi, lezioni di rispetto tra i generi. Per promuovere la parità giochi uguali per maschi e femmine e pronomi neutri *(La Repubblica, 24. 09. 2013)*
- Svecchiare la scuola media: via i banchi e dentro i tavoli, facciamo attività *(Famiglia Cristiana 3.11.2013)*
- Diminuire il tempo scuola e rottamare i docenti vecchi *(Italia Oggi, 29.10.2013)*
- 25 classi elementari digitalizzate: progetto Smart Future sponsorizzato dalla SAMSUNG a Milano
(La Stampa 30.10.2013).

IL POTERE DELL'ISTRUZIONE

“Le condizioni sono spesso deprecabili. La dimensione media di una classe di prima elementare in Malawi è di 130 alunni e, tra i bambini poveri, solo il 3% riesce a completare la scuola elementare. In Camerun c'è un solo libro di matematica ogni 13 alunni di seconda elementare. L'Unesco denuncia che in Mali il 92% dei bambini alla fine della seconda elementare non è in grado di leggere una sola parola. Lo stesso in Zambia.

Eppure abbiamo imparato che quando è fatta bene, l'istruzione cambia tutto. Molti poveri del mondo capiscono il potere dell'istruzione. Ho visto dei bambini in Liberia fare i compiti in strada alla luce dei lampioni. Mi hanno commosso in India e in Pakistan i genitori disposti a patire la fame per pagare le tasse scolastiche dei loro figli. Lant Pritchett, esperto di educazione di Harvard, osserva che la scolarizzazione negli ultimi 60 anni è aumentata molto di più di quanto avesse fatto in tutti secoli precedenti a partire dall'accademia di Platone. L'istruzione è una scala mobile che può cambiare il mondo.

L'ambizione di studiare spiega perché quelle 219 ragazze nel Nord della Nigeria sono andate a fare gli esami pur sapendo dei rischi rappresentati dai terroristi, militanti islamici. (...) Spero che stiamo facendo tutto il possibile per trovare e liberare quelle ragazze. Questo è uno dei rari casi in cui, visto che il governo nigeriano ha chiesto il nostro aiuto, il mondo approverebbe la nostra assistenza in un blitz “riportiamo a casa le nostre ragazze”.

(da Nicholas Kristof, New York Times 2014, in la Repubblica 17.07. 2014)

Dovremmo smetterla di alimentare la “costante retorica del declino” dell'istruzione

Questa retorica mina il lavoro della scuola. Ed è oggettivamente falsa, apre solo la strada a politiche di riduzione degli investimenti nella scuola. Tra il 1950 e il 2010 la scolarità ha fatto passi enormi in tutti i Paesi, in quelli inizialmente già ricchi (con sei o sette anni in media di scuola a testa, oggi dodici), e in quelli poveri e scolasticamente sottosviluppati come gli africani o come lo era l'Italia del 1950 (tre anni in media a testa, ora dodici). Un numero crescente di ragazzi e ragazze, in molti Paesi ormai la totalità, è andato a scuola. Figli di analfabeti sono entrati nei licei perbene. Diamoci da fare per non perderli e se vogliamo che studino al meglio. Ma via, per favore, la falsa sciocca storia del declino. (...)

“Siamo tutti consapevoli della complessità dei processi educativi e della scuola, un campo in cui si scontrano e si incontrano influenze e tendenze della cultura intellettuale di un paese, della sua stratificazione socioeconomica e culturale, degli orientamenti politici, delle scelte di bilancio pubblico e delle spese private. Un'intera classe dirigente e un'intera società devono impegnarsi perché si possa sperare in una scuola migliore”.

(da Tullio De Mauro, “Cresce il livello dell'istruzione” in Internazionale, 14.09. 2012 e 21.12.2012)

La buona scuola non seleziona, ma accompagna, previene l'insuccesso scolastico e favorisce lo sviluppo armonico dei talenti individuali

In poche parole la scuola deve aiutare i giovani a trovare la loro strada nella vita. Per questo occorre un cambio di prospettiva: dalla centralità dei docenti che insegnano a quella degli studenti che apprendono. Con modalità laboratoriali, coinvolgenti, funzionali alla maturazione di un profilo personale di esperienze a tutto tondo. Una scuola efficace si fa capace di orientare le scelte dei giovani in relazione ai talenti e alle competenze raggiunte; una scuola che verifica il proprio ruolo di “servizio pubblico” a partire dai risultati.”

(da Gianni Zen, “La scuola sappia guidare la scelte future”, Il Sole 24 Ore, 15,09,2013)

“Pensare alla scuola del futuro significa prestare attenzione non solo a ciò che si insegna, ma al risultato di ciò che si insegna, all'efficacia dell'apprendimento, ai suoi effetti nella vita di chi studia – dice sir Michael Barber, artefice della riforma dell'istruzione di Tony Blair -. L'istruzione è un prodotto particolare: funziona solo se lo usa in modo appropriato. È come un medicinale: la sua efficacia dipende da come lo applichi. La scuola può condurti ad un certo livello di apprendimenti, ma molto dipende dal dialogo che si stabilisce fra insegnanti e studenti, fra studenti e studenti, fra studenti e le innumerevoli piattaforme di apprendimento che vengono offerte oggi dalla rivoluzione digitale.” (...)

Che cosa deve imparare lo studente del 21° secolo? "Non solo cosa, ma pure come. Che si tratti di letteratura, matematica, filosofia o scienze, deve imparare a come usare quello che ha studiato. Poi deve sviluppare le sue capacità intrapersonali, cioè la deduzione, la logica, la creatività, ma anche a come usarle rapidamente e sotto pressione. Poi deve sviluppare le capacità interpersonali, come collaborare con altri, come nel team work ad esempio, da applicare nell'ambito scolastico, ma anche nella famiglia, nel lavoro, nella società. Infine deve apprendere una quarta capacità, quella che ti porta ad avere un insieme di valori etici, quanto mai necessari in un mondo multietnico e multireligioso. (...)

"Life long learning: è necessario studiare tutta la vita". Quando nel 1997 chiesero a Blair quali sarebbero state le tre priorità del suo governo, egli rispose con una battuta diventata emblematica: l'istruzione, l'istruzione, l'istruzione. Oggi questo vale per il mondo globalizzato. I leader politici cominciano a capire ovunque che l'istruzione è la chiave: non solo per risolvere il problema dell'occupazione, ma per avere una società sana, civile, omogenea e democratica. Dalla scuola dipende tutto."

(Enrico Franceschini: da una intervista a M. Barber "La scuola del futuro", la Repubblica 18.11.2013)

Scontiamo una carenza nelle capacità di orientamento scolastico a danno degli studenti della scuola media inferiore

Secondo una ricerca Almadiploma 2013, il 44% dei diplomati avrebbe voluto frequentare un indirizzo scolastico diverso. Sembra proprio che in una fase delicata come quella che coincide con l'inizio della adolescenza, i ragazzi italiani vengono lasciati soli. Con il progetto Dedalus, 251 ragazzi biellesi di terza media di classi a rischio, hanno partecipato ad un programma di orientamento scolastico basato sul racconto di sé, di ciò che si sta diventando e di ciò che si vorrebbe diventare. Il racconto segna già una strada, quella che si sogna di percorrere. Il raccontarsi valorizza i nostri punti di forza, al contrario dei test attitudinali che, solitamente, mettono in luce i nostri punti deboli. Rafforzare certezze è meglio che sottolineare lacune. Ho visto, nella mia terra, molti ragazzi lasciare la scuola e scegliere con facilità la via del cantiere, in alcuni casi attingua al mondo criminale, per sentirsi già adulti, per cominciare a guadagnare. Oggi hanno una vita piena di rimpianti.... Abbandonare la scuola è stato come uccidere la loro anima, il loro valore."

(da Roberto Saviano, "Convinciamo i ragazzi a non lasciare la scuola", l'Espresso 19.12.2013)

I still believe, io ci credo ancora.

Elencare le mancanze strutturali e strumentali della scuola, sarebbe il solito ritorno al passato, l'ennesimo lamento da corridoio a cui siamo abituati, un lamento che mai ha risolto problemi e sempre è rimasto ipnotizzato dal disagio. Nonostante ogni cosa, la scuola continua ad essere luogo di formazione, di apprendistato per il futuro, di progettazione, e se si continuano a scrivere saghe su studenti, schiappe, secchioni, innamorati e perfidi insegnanti, la ragione sta nel fatto che la scuola resta condizione naturale della gioventù. La scuola ha bisogno di fiducia in se stessa, proprio perché se smette di credere nella sua funzione ha smesso di essere dei giovani e oggi, più di ieri, nessuno si può permettere questo."

(da Davide Morganti, "Perché credo nella scuola che riparte", Il Mattino, 15.09.2013)

Essere secchioni a scuola, conta più del talento?

Sì, ma i nostri studenti non sanno ammetterlo. Alla domanda "Studiando molto potete avere risultati migliori in matematica?" solo uno studente su dieci risponde che studiare, impegnarsi, possa portare a migliori risultati. Il resto è appunto talento, fortuna, caso. O spintarella. Inutile aggiungere che nei sistemi scolastici migliori del mondo i ragazzi considerano lo studio, una parte importante del loro impegno. Solo argentini, colombiani, costaricani e albanesi sono più pigri di noi.

(da Gianna Fregonara, "Rapporto OCSE su quanto vale lo studio", Corriere della sera, 12.03.2014)

Lo sviluppo della scuola e della formazione in Piemonte

È per molti aspetti legato al contributo europeo di circa un miliardo di euro (nel quinquennio 2015/2020) per

le politiche del lavoro, della formazione, della ricerca e del contrasto alla povertà. Con quelle risorse la nostra regione dovrà tentare di raggiungere gli obiettivi ambiziosi dati dall'Unione Europea entro il 2020. Per quanto riguarda il lavoro dovrebbe raggiungere il 75% degli occupati (attualmente siamo al 68%), investendo in ricerca il 3% del PIL regionale (contro l'attuale 1,8), abbassando al 10% la dispersione scolastica (attualmente in Piemonte al 16 %) e portando i laureati tra i trentenni al 40% (ora siamo al 22%).

(Gianna Pentenero, Assessore al Lavoro, Formazione e Istruzione della Regione Piemonte, luglio 2014)

Le indagini comparative ISLOF/OCSE sulle competenze matematiche e linguistiche degli adulti

"Nella fotografia OCSE scattata nel 2012 fra gli adulti (15/65 anni) dei 24 Paesi più industrializzati del mondo, l'Italia totalizza per le competenze alfabetiche (lettura e scrittura) un punteggio medio pari a 250, contro una media OCSE di 273 punti. Nelle competenze matematiche la media italiana è 247, con la media OCSE a 269. Peggio di noi in questo campo solo la Spagna. A primeggiare sono Giappone, Finlandia, Paesi Bassi, Australia. Le competenze analizzate sono espresse in punteggi da 0 a 500, divisi in sei livelli. Il livello 3 (276/325) è considerato il minimo indispensabile "per vivere e lavorare nel XXI secolo". Ebbene, sia pur migliorando leggermente rispetto alle precedenti rilevazioni, nelle competenze linguistiche solo il 29,8% degli adulti italiani si colloca al livello 3 o superiore. Mentre ben il 42% è al livello 2 e il 27,9% non supera il livello 1. E nelle competenze matematiche va ancora peggio.

(da Claudio Tucci, "Pagella competenze, Italia bocciata", il Sole 24 ore, 9.10.2013)

Dati preoccupanti, ma non deprimiamoci

In una intervista del quotidiano *Avvenire*, il direttore generale del CENSIS, Giuseppe Roma, così commenta i dati dell'ultima indagine ISFOL/ OCSE: "I dati sono preoccupanti, ma sarei prudente nel dare giudizi negativi. Il rischio è quello di titoli di giornale che denunciano la solita italetta, con i soliti commenti a tinte fosche sul futuro, mentre poi, quando si tratta di passare ai fatti, non si produce niente di veramente efficace. (....) L'argomento è complesso e bisogna sporcarsi le mani per capire come stanno davvero le cose. Per comprendere le ragioni vere delle differenze fra Nord e Sud, fra scuola e scuola". I risultati di questa, come di altre ricerche, sono incontrovertibili e analoghi, così come sono certamente di grande validità scientifica. Ma la soluzione dei problemi "non è nel riformare la scuola, ma in un sistema paese che progetti il suo rilancio partendo dalla scuola. Occorre avere (non bastano Lim e tablet) un pensiero forte su come istruzione e Paese debbano crescere insieme. Non è solo un problema di risorse, ma ancor più un problema di idee, di progetto, di strategie concrete. (....) Inoltre soprattutto per un giusto rapporto fra istruzione e lavoro, serve il coinvolgimento dei comuni, delle regioni, delle istituzioni compatte." (...)

(da Roberto I. Zanini, "Rilanciamo assieme scuola e Paese", Avvenire 9.10.2013)

Molte parole sui risultati negativi delle rilevazioni internazionali, ma poca ricerca delle regioni del malessere del sistema educativo nazionale

"Le graduatorie su cui si incentra il dibattito, indicano, bene che vada, che ci sono Paesi che ottengono risultati migliori di altri, ma non che quei risultati siano da considerarsi di per sé positivi. Ciò ha favorito l'inserimento in posizioni elevate di alcuni Paesi dell'estremo oriente (come la Cina e in particolare la provincia di Shanghai, presa in considerazione nell'ultima rilevazione Ocse) tesi a un potenziamento delle strutture produttive, che però prescinde dal perseguimento di traguardi ugualmente impegnativi nella vita sociale. (...) Solo per il prevalere nell'attività dell'OCSE di una logica di globalizzazione si è potuto accettare di comporre in un unico quadro modelli educativi tanto lontani fra loro: diverso è il livello di competitività alla base del successo scolastico; così come incomparabilmente diversa è la tensione al raggiungimento di traguardi cognitivi, anche a costo di sacrificare gli obiettivi educativi che si collegano alla socializzazione e allo sviluppo affettivo." (...) Ma anche restando nel quadro dei Paesi europei ci si trova di fronte a differenze che riducono fortemente la capacità delle graduatorie di dar conto degli intenti educativi dei diversi sistemi scolastici. (...) Nelle comparazioni internazionali non sono i nostri allievi che scapitano rispetto ai loro coetanei europei, ma è il nostro sistema scolastico che denuncia l'angustia delle scelte effettuate sia sul piano della quantità (per esempio gli orari rachitici di funzionamento), che della qualità, e in primo luogo dell'uso delle risorse."

(da Benedetto Vertecchi, "Scuola, comparare non conviene", L'Unità, 11.02.2014)

Una "buona scuola" è possibile!

Intendiamoci: pensiamo a una ventaglia di proposte organiche fra loro, che riguardino l'organizzazione degli ambienti di apprendimento, la gestione delle relazioni interne alle scuole e con l'esterno, e le scelte di curricolo e di offerta formativa, che, senza schiacciare autonomia, creatività e capacità di innovazione e sperimentazione delle scuole, siano capaci di alimentare un processo di cambiamento del nostro sistema di istruzione. Non crediamo, non vogliamo, che questo si traduca nella costruzione di una specifica e onnicomprensiva "teoria pedagogica", né tantomeno nella affermazione di un particolare "metodo didattico".

Sarà quasi certamente un lavoro da compiere in più tappe. Lo abbiamo iniziato, raccogliendo nelle scuole e sui territori sollecitazioni, proposte e prodotti molto interessanti e significativi, che abbiamo cominciato collegialmente a organizzare nei Quaderni di documentazione e nei dibattiti di queste prime Conferenze delle Scuole del Piemonte. Non vogliamo costruire l'ennesima proposta di innovazione culturale o didattica capace di accontentare alcuni palati, ma destinata ad essere snobbata dai più. Vogliamo pensare che le nostre energie possano essere finalizzate alla costruzione di una ipotesi di "buona scuola", condivisa da molti, perché praticabile da tutti.

Coltiviamo, nonostante i tempi che corrono, questa speranza, poiché stiamo lavorando "insieme", con insegnanti e dirigenti scolastici, innanzitutto, ma anche genitori, operatori del territorio, ricercatori, su un tessuto scolastico, educativo e istruttivo, già molto ricco e colorato, di cui cerchiamo di individuare i fili e i nodi più significativi e da cui intendiamo ricavare le indicazioni più importanti.

Nei Focus realizzati quest'anno in una trentina di realtà scolastiche piemontesi e in altrettanti seminari e stage, gestiti dalle diverse associazioni del Forum o da associazioni e scuole del territorio, con esperti delle Università di Torino e del Piemonte, con la partecipazione di studenti e genitori, abbiamo cominciato a registrare alcuni degli elementi guida che ai diversi livelli di scolarità caratterizzano l'organizzazione e la gestione dei processi di insegnamento / apprendimento.

Abbiamo organizzato il materiale fornitoci dai resoconti delle interviste e dei dibattiti realizzati nei focus tematici e territoriali in sette paragrafi. Ciascun paragrafo evidenzia uno dei caratteri pedagogicamente "forti" (qualcuno preferisce chiamarli le "invarianze") di una "buona scuola". Un lavoro che nei prossimi anni, cercheremo di approfondire, esplorando altri e diversi campi, promuovendo focus, seminari, conferenze, e raccogliendo, ce lo auguriamo, nuovi contributi.

A completamento di questa documentazione abbiamo raccolto e, in parte sintetizzato, in una sorta di multi - appendice, alcuni dei contributi prodotti nelle molte iniziative (convegni, seminari, studi e ricerche) che si sono riconosciute nel comune sforzo di individuare strategie e azioni di cambiamento della scuola piemontese. (g.g)

FORMAZIONE E COMPETENZE ALTE DEGLI INSEGNANTI

Una ricerca /azione sul curricolo

“La peculiarità del progetto è nell'utilizzare per ogni fascia scolare il medesimo contenuto di conoscenza riferito a due ambiti di competenza (competenza alla cittadinanza e competenza logico-matematica). Il nodo che tiene insieme i progetti è la riflessione attraverso la ricerca-azione sul curricolo verticale dai 3 ai 14 anni. Nell'ultimo anno come per gli anni passati sono stati progettati e realizzati due percorsi in verticale (Infanzia, Primaria, Secondaria primo grado) uno relativo a Cittadinanza e Costituzione *“In viaggio con Ulisse”* e l'altro nell'ambito Spazio e Figure *“Tassellazioni del piano e dello spazio”*. (...)

La ricerca pedagogico/didattica si concentra sulla necessaria mediazione culturale che si deve effettuare sulla conoscenza per renderla permeabile alla costruzione di sapere competente. Si ritrovano le stesse invarianti in tutti gli anni di ricerca e in tutti i temi attivati:

- L'esperienza sulle stesse tematiche, proprio perché condivisa nel lavoro e nel confronto continuo e nel corso dell'attività, permette di confermare la necessità di costruire la centralità dei curricoli sull'età e non sui prerequisiti per la fascia scolare successiva, di non attivare forme di anticipo per lavorare invece sull'approfondimento dell'acquisizione del livello temporaneo e contestuale di competenza.
- Vengono confermate e approfondite le specificità dell'apprendimento dei tre livelli di scuola che va al di là del meccanismo rigido della didattica per obiettivi. Serve lavorare in profondità per costruire le strutture della conoscenza legate alla manipolazione di oggetti culturali derivabili dal sapere disciplinare ma non coincidenti con il loro studio esplicito e trasmissivo.
- La possibilità di poter confrontare lo stesso contenuto da tradurre in scuola a diverse età permette una riflessione approfondita sulle scelte curriculari (culturali e metodologiche). In particolare si sperimenta l'uso di diverse forme di linguaggio consentendo a tutti i bambini di trovare nella comune attività in classe i propri tempi e stili di azione nonché di partecipazione al gruppo.
- La dimensione laboratoriale, intesa come metodo e finalizzata alla realizzazione di prodotti (coerenti con l'attività) in grado di rinforzare il senso dello studio, è l'elemento strategico dei diversi percorsi.
- La responsabilizzazione dei bambini e dei ragazzi è implicita alle tematiche e alle attività che su di esse si costruiscono. Sono coinvolti in modo naturale all'organizzazione delle attività già progettate per essere modificate dall'apporto degli alunni. Tema e tecnica permettono di intercettare l'esperienza scolastica come vitale e non altra rispetto al tempo esterno alla scuola. Il coinvolgimento è alto sia a livello cognitivo, sia a livello emotivo/affettivo.”

(dal report del focus I.C. Straneo – Alessandria)

Documentare il proprio lavoro

“Nel plesso di Bollengo abbiamo creato un vero centro di documentazione che per noi è stato ed è molto importante. È un luogo fisico attrezzato, collocato nell'edificio scolastico, allestito per essere accessibile a tutti gli insegnanti e agli alunni. È impegno di tutti, quando si fanno delle esperienze, documentarle affinché restino a disposizione (soprattutto in Power Point) nel Centro di documentazione, aperto a tutto il circolo, anche ai ragazzini e insegnanti che vengono da altri circoli. Abbiamo addirittura istituito un concorso annuale per premiare la migliore documentazione. (...)

C'è stato un periodo in cui presso il Centro operava un insegnante distaccato e quindi c'era modo di svolgere molte attività, ad esempio laboratorio di lettura o animazione del testo o ricerca. Oggi purtroppo questa disponibilità non c'è più, per effetto dei tagli finanziari, ma cerchiamo comunque di mantenere viva la struttura e il metodo di raccolta della documentazione.

“Attualmente comunque la priorità consiste nella necessità di unificare l'istituto comprensivo. Abbiamo cominciato analizzando le diverse tipologie di programmazione presenti nei vari ordini di scuola, per cercare di renderle le più omogenee possibili. Il Centro di documentazione ha assunto la funzione di importante strumento di confronto.

Gli insegnanti comunque sono invitati a documentare tutto quello che fanno. Proprio nella logica della documentazione dal 2008/2009 viene predisposto anche il bilancio sociale come documento interno di riflessione e confronto; inoltre in collegio docenti commentiamo i dati dell'Invalsi e analizziamo in profondità le prove per individuare i nostri punti forti ma anche i punti di caduta. Ci teniamo molto a documentare le esperienze che inizialmente venivano presentate in forma cartacea mentre ora invece vengono presentati con riprese e i risultati delle verifiche (che sono i dati irrinunciabili, i capitoli della documentazione). Nella scuola primaria tutti i plessi ricevono la documentazione completa della progettazione delle prove, gli strumenti di valutazione ed ogni anno viene redatto un bilancio molto specifico.

La scuola per l'infanzia ha predisposto "il quadro dinamico" per le tre età, elaborato negli anni con tanto di prove a cui sottoporre i bimbi; anche questo strumento serve a render conto delle capacità acquisite e dei percorsi attuati. (...)

(Report del focus dell'IC di Azeglio (TO): dall'intervista alla dirigente Rosalba Pennisi)

L'importanza del cooperative learning

"Vi segnalo questa esperienza perché sono convintissima dell'importanza dell'apprendimento cooperativo e da sempre ho operato affinché gli insegnanti adottassero questa strategia che però non ha avuto, lo vorrei dire, la presa che auspico; i docenti infatti fanno molta fatica ad adottarlo in forma sistematica perché presuppone un cambio di prospettiva, di setting d'aula.

La metodologia è molto radicata solo nella scuola dell'infanzia di Albiano, scelgo questa perché è un'esperienza in cui credo; anche se non rappresenta l'istituto, è un fiore all'occhiello: ha anche vinto un premio Gold dell'Indire.

L'esperienza si realizza in due sezioni di scuola dell'infanzia in cui si lavora in modo collaborativo da almeno una decina d'anni; l'idea è nata da una passione mia personale, suscitata dalla lettura del libro della Pontecorvo *Discutendo s'impara* e approfondito poi con una formazione più specifica sull'*Apprendimento cooperativo*. Ne abbiamo parlato in collegio e per alcuni anni, abbiamo partecipato alla rete di Chivasso.

Anche se non posso seguire costantemente in prima persona l'attività, constato che i genitori sono contenti e vedo la qualità delle esperienze documentate. Stiamo terminando in questo periodo un corso intercircolo, pagato dalle stesse insegnanti, a cui hanno partecipato 35 docenti dei vari istituti. Mi piacerebbe andare in pensione lasciando una maggiore diffusione di questa metodologia; per ora lavorano in quest'ottica una decina di insegnanti soprattutto della scuola primaria e infanzia.

Sinceramente pensavo ci fosse una maggiore adesione al percorso di formazione, a volte gli insegnanti non colgono che una formazione del genere costituisce una opportunità soprattutto quando il corso stesso si svolge in ottica cooperativa, cosa che non sempre è accaduta (recentemente un corso si è svolto in modalità soprattutto frontale).

Anche per coloro che partecipano tuttavia, sovente viene poi a mancare la ricaduta perché la routine ha il sopravvento. In conclusione ci sono esperienze sporadiche e non in forma sistematica. Riprendo spesso il tema, spero di non essere pedante, a volte lo suggerisco come strumento di intervento in alcune situazioni problematiche, ad esempio quando gli insegnanti vengono a parlarmi di alcuni problemi di gestione dell'aula".

(Report del focus dell'IC di Azeglio (TO): dall'intervista alla dirigente Rosalba Pennisi)

Il progetto vales: fare autovalutazione, ricerca e sperimentazione

di Loredana Ferrero *

Un primo interessante contributo di approfondimento ci viene offerto dalla presentazione che Loredana Ferrero fa del Progetto Vales. Attraverso l'esplicitazione dei campi di indagine, dei criteri metodologici e degli indicatori di questa ricerca lsviluppo, emergono con molta chiarezza i contenuti e i confini di una scuola che voglia essere una "buona scuola".

"L'autovalutazione è un processo di continua revisione e messa a punto del proprio modo di operare...la valutazione esterna è un sostegno per svolgere quest'operazione in modo più oggettivo e mirato attraverso l'individuazione di elementi conoscitivi utili per innescare processi interni di cambiamento basati sulla ricerca e la sperimentazione..

*Il progetto Vales nasce con l'obiettivo di coinvolgere volontariamente scuole di ogni ordine e grado in una ricerca focalizzata sulla definizione di un percorso che lega il miglioramento alla valutazione.** Non è prevista graduatoria di merito fra le scuole né premi di alcun tipo in relazione agli esiti valutativi, ma l'indicazione di piste di miglioramento che le scuole stesse contribuiscono a definire e che successivamente, nella propria autonomia, potranno mettere in pratica attraverso la progettazione e la realizzazione di piani di miglioramento. Il progetto Vales prevede una prima fase di autovalutazione da parte delle scuole sperimentatrici, e una seconda fase, integrata dall'intervento di un team esterno di valutazione;*

La valutazione interna serve alla comunità scolastica per "rappresentarsi", attraverso un'analisi del proprio funzionamento, sulla base di un Quadro di riferimento elaborato dall'Invalsi e supportato da dati empirici, che si concretizza in un Rapporto di autovalutazione (RA) nel quale vengono indicate le priorità su cui la scuola stessa ritiene necessario focalizzare l'attenzione.

La valutazione esterna ha il compito, a partire dal RA, di verificare e approfondire le evidenze osservate, sottolineando eventuali discrasie e apportando elementi di lettura critica utili a supportare la scuola nella scelta dei percorsi di miglioramento che deciderà di affrontare; le priorità vengono quindi definite attraverso il dialogo tra Team esterno e Gruppo di autovalutazione, coordinato dal dirigente scolastico, che avrà il compito, prima e dopo, di governare i processi di condivisione e di cambiamento con il Collegio Docenti e le varie componenti scolastiche.

Un modello di riferimento: la buona scuola

*Nel documento "Valutare le scuole: le logiche generali del progetto Vales"*** si afferma:*

"Una "buona scuola" è una scuola che riesce a porre in essere un modus operandi, e quindi dei processi organizzativi, che, tenuto conto del contesto concreto in cui essa opera, consentano di perseguire determinati esiti. I processi sono perciò importanti proprio per la loro capacità, più o meno immediata, di influire positivamente sugli esiti, da cui occorre quindi partire".

Il concetto di "buona scuola" fa riferimento quindi agli esiti dell'azione formativa (centro focale della stessa e mandato istituzionale) e ai processi cioè alle modalità organizzative dell'ambiente formativo a livello di istituto e d'aula, includendo le modalità relazionali.

Definita in modo generico quindi una "buona scuola" è quella che, considerando le risorse ed il contesto in cui opera, è in grado di mettere in atto strategie organizzative e didattiche (processi di istituto e processi d'aula) che consentano a tutti gli allievi di raggiungere il successo formativo.

Quando parliamo di successo formativo però, oggi, ci riferiamo ad una pluralità di aspetti e di variabili che rendono sempre più complesso il lavoro delle scuole alle quali la normativa vigente, e i bisogni della società, affidano un carico sempre più gravoso di compiti; ancora dal già citato documento "...la realtà delle scuole è oggettivamente complessa e la loro qualità va pensata e misurata come un costrutto multidimensionale che non può arbitrariamente essere semplificato in una misura unica".

Ma perché, allora, fare riferimento ad un modello ideale di "buona scuola" ?

"Nel processo di valutazione di un istituto scolastico è necessario tener conto della situazione in cui questo si trova ad operare, ma nello stesso tempo è necessario vagliarne le differenze rispetto a un modello ideale di "buona scuola" Questa pietra di paragone non può naturalmente essere un riferimento rigido e astratto..... una scuola diviene "buona" proprio nel momento in cui si prodiga nell'articolare e nel programmare le proprie

attività in maniera conseguente al contesto in cui si trova, senza seguire pedissequamente un modello astratto e predefinito.

Definire un'idea generale di "buona scuola" consente però un'utile esplicitazione della direzione di marcia da perseguire pur con attenzione ai contesti. Tale esplicitazione contribuisce inoltre a rendere trasparenti i processi di valutazione delle istituzioni scolastiche e dei loro dirigenti".

E quindi come viene a disegnarsi, nel progetto, una "buona scuola"? Quali caratteristiche si possono individuare come elementi costitutivi del profilo atteso che permea il progetto e diventa pietra di paragone per l'assegnazione dei livelli di valutazione?

"Pur nella loro molteplicità, gli esiti finali, lasciati all'autonomia responsabile nella loro concreta articolazione, sono comunemente riferibili al successo formativo di ogni alunno, successo da perseguire nel quadro di uno sviluppo armonico e integrale della persona. Il Paese si aspetta che attraverso gli apprendimenti sviluppati a scuola, così come nello studio personale, nelle esperienze educative vissute in famiglia e nella comunità, ogni studente sia in grado di iniziare ad affrontare in autonomia e con responsabilità la vita sociale e professionale, riflettendo ed esprimendo la propria personalità in tutti i suoi aspetti.

Un punto di riferimento comune e condiviso a livello europeo sono perciò le competenze chiave di cittadinanza. Al suo interno una buona scuola deve pertanto consentire lo sviluppo di competenze di qualità, promuovere efficacemente i valori e le norme collettive congruenti con una società libera e democratica e preparare adeguatamente al mondo professionale e del lavoro".

Il primo compito della scuola è quindi la *promozione delle competenze*, compito prioritario perché rappresenta la condizione per la partecipazione dei singoli alla comunità; in particolare nel progetto vengono individuate come misuratore essenziale le competenze e conoscenze linguistiche e logico-matematiche per la loro valenza trasversale e perché al momento consentono di comparare gli esiti di ogni singola scuola rispetto al sistema scolastico complessivo per la disponibilità di dati empirici ottenuti con la somministrazione di prove standardizzate. Tale comparazione viene effettuata nell'ottica del "valore aggiunto" cioè in forte connessione con la situazione contestuale e con l'evoluzione dei risultati nel tempo. (In particolare vengono anche comparati i risultati di scuole con lo stesso Indice di status, denominato ESCS).

Altra priorità fondamentale è la promozione di *modelli e valori di cittadinanza attiva* che, più che astrattamente comunicati, vanno agiti. La rilevazione degli esiti riferiti a questi aspetti viene effettuata con l'osservazione di alcuni processi all'interno della scuola (integrazione alunni disabili, livello di partecipazione o al contrario presenza di atti di vandalismo o discriminazione, aspetti di clima percepito dagli attori stessi dei processi..)

Terzo aspetto, ma non in ordine di importanza: una "buona scuola" deve *prendersi cura di tutti*.

"...nel misurare gli esiti formativi di una data scuola è necessario perciò considerare i risultati di tutti gli studenti...nella valutazione degli esiti va prestata attenzione alla promozione di una maggiore equità sociale come specifico obiettivo di una buona scuola." in una duplice prospettiva:

quella della necessità di assicurare a tutti gli studenti pari opportunità e quella di assicurare comunque a tutti il raggiungimento di alcuni livelli essenziali. La rilevazione degli esiti riferiti a tali aspetti, in termini di dimensione del ritardo formativo degli alunni più deboli avviene non solo attraverso i dati numerici ma attraverso l'osservazione di processi attivati per affrontarlo (es. modalità di differenziazione dei percorsi formativi, interventi mirati di supporto agli alunni in difficoltà, supporto alunni stranieri..).

Il Quadro di riferimento****

Gli aspetti ritenuti significativi per analizzare la qualità del lavoro di una scuola sono molteplici e le aree oggetto di analisi sono le stesse sia in fase autovalutazione, sia in fase di valutazione esterna: Gli aspetti significativi sono organizzati in un quadro a tre dimensioni:

a. Contesto e risorse:

- ambiente (caratteristiche del territorio e della popolazione, status socio-culturale dell'utenza..)
- capitale sociale (risorse e competenze presenti nel territorio per la partecipazione sociale)
- risorse economiche e materiali (fonti di finanziamento alla scuola es. da privati, enti locali, famiglie)
- risorse professionali (anni di esperienza, titoli, trasferimenti, assenze medie pro capite..)

b. Processi:

Pratiche educative e didattiche articolate in cinque aree che concernono:

- le modalità con cui vengono definiti il curricolo d'istituto e i traguardi/obiettivi per le classi nonché le attività di arricchimento del POF;
- le modalità di progettazione didattica e verifica nonché della predisposizione del lavoro d'aula (spazi-tempi-regole) e della valutazione degli allievi;
- il livello di attenzione alle dinamiche relazionali;
- le strategie di gestione delle varie forme di diversità degli alunni e l'adeguamento dei percorsi formativi;
- la modalità con cui viene organizzata la continuità fra ordini di scuola e l'orientamento.

Ambiente organizzativo di apprendimento articolato in cinque aree che concernono:

- il livello di identificazione e condivisione dei valori e della visione di sviluppo dell'istituto e lo stile
- come vengono orientate le risorse in riferimento agli obiettivi strategici dell'istituto e come viene gestita l'informazione a supporto dei processi organizzativi e didattici;
- come l'istituto si prende cura della formazione del personale;
- la capacità della scuola di fare rete nel territorio e coinvolgere le famiglie;
- come la scuola si autovaluta e rendiconta il proprio operato a livello sociale.

c. Risultati:

- gli esiti degli studenti nel breve e medio periodo (tasso di ripetenze, abbandoni, flusso delle iscrizioni..);
- le competenze di base degli studenti ed in particolare gli esiti delle prove Invalsi in italiano e matematica, in quanto in grado di fornire indicatori di tipo comparativo poiché standardizzate su tutto il territorio nazionale;
- l'equità degli esiti degli studenti desumibile in particolare dall'analisi della variabilità dei risultati delle prove Invalsi interna alla scuola (tra indirizzi, plessi, classi) e dalla distribuzione degli allievi nei diversi livelli di risultato.

L'esperienza del progetto *Vales* può essere di grande utilità per far sì che la valutazione diventi uno strumento efficace per la gestione strategica dell'istituzione scolastica, superando così un'accezione spesso attribuita al concetto di "valutazione" nel nostro Paese, ossia quella del controllo amministrativo che si traduce in adempimento burocratico da assolvere quando non strumento di selezione e discriminazione.

Il mondo della scuola dovrà però misurarsi con la propria capacità di accogliere e confrontarsi con un punto di vista esterno che non sempre potrà corrispondere a ciò che gli attori dei processi pensano del proprio lavoro nonché sviluppare sempre di più un condiviso interesse ad interrogarsi sulla propria efficacia congiunto alla disponibilità a cambiare strategie, là dove occorre.

Il mondo della ricerca educativa d'altro canto, alla luce dell'esperienza delle scuole sperimentatrici e degli attori coinvolti nel progetto, sarà sempre più impegnato ad affinare i protocolli e renderli trasparenti e condivisi, operando nel contempo affinché la cultura della valutazione diventi patrimonio dei professionisti della formazione educativa.

**Loredana Ferrero fa parte del direttivo dell'Andis Piemonte ed è membro di team di valutazione esterna del progetto Vales.*

***Gli Istituti che hanno partecipato al progetto Vales sono stati 300 in Italia appartenenti a tutti gli ordini di scuola. Gli stessi strumenti sono però stati utilizzati anche per l'anno di formazione dei dirigenti scolastici neo-immessi in ruolo e per la sperimentazione Valutazione & Miglioramento.*

Questo progetto ha coinvolto ulteriori 400 scuole a campione, che hanno accettato a posteriori il coinvolgimento nella ricerca. Infine in 200 delle scuole coinvolte in Valutazione & Miglioramento sono stati anche realizzati percorsi di osservazione in classe da parte di osservatori appositamente formati (Profilo C); questo segmento ha fini di ricerca sulle pratiche educative e didattiche anche per predisporre successivi strumenti di osservazione a livello di classe da mettere a disposizione delle scuole.

****Le informazioni relative al progetto fanno riferimento ai materiali di documentazione presenti nel sito www.invalsi.it - progetto Vales alla voce "documenti". In particolare le citazioni, scritte in corsivo, sono tratte dal documento: "Valutare le scuole: le logiche generali del progetto Vales" - a cura del Gruppo di Progetto Vales.*

*****Nel progetto l'Invalsi ha supportato le scuole nella fase dell'autovalutazione e ha realizzato la parte di valutazione esterna delle scuole individuate dal Miur tra quelle che avevano precedentemente presentato domanda di partecipazione; lo specifico Gruppo di ricerca Invalsi ha definito indicatori, strumenti e procedure di valutazione nonché formato e coordinato i team di valutazione esterna, i cui componenti sono stati reclutati con bando pubblico e successivamente formati e selezionati attraverso corsi mirati allo studio e alla condivisione di linee guida, protocolli, strumenti e metodologia di intervento nelle scuole.*

COSTRUZIONE DI ALLEANZE EDUCATIVE

Molte attività delle "buone scuole", soprattutto quelle rivolte a potenziare alcune aree dei programmi e migliorare i risultati complessivi del processo di apprendimento, si realizzano grazie alla rete di collaborazioni scuola, genitori, studenti, territorio, collaborazione che in molti casi significa costruzione di veri e propri patti sociali o alleanze educative.

Soprattutto nelle scuole di base continuano a svilupparsi iniziative di alleanza educativa territoriale per riuscire a mantenere in vita le attività didattiche di laboratorio nonostante gli attuali pesanti tagli di risorse finanziarie.
(g.g.)

La collaborazione scuola, genitori, studenti, territorio

La scuola si è trovata in gravi difficoltà quando arriva la stagione dei "tagli". Il plesso rischia di perdere la qualità del suo progetto formativo. Ma quando non ci sono più le risorse per sostenere il pomeriggio dei laboratori promossi dalla scuola, il comitato genitori e la parte più attiva dei docenti supportati dal Comune e dalle competenze disponibili sul territorio soprattutto grazie ad alcune attivissime associazioni, riescono a rendere possibile il mantenimento delle attività. (...)

Il progetto dei laboratori opzionali rappresenta un'esperienza in cui è possibile ritrovare alcune invarianti pedagogico/didattiche che possono diventare elementi in grado di essere trasferiti.

Il progetto è costruito su una pratica di cooperazione tra quattro soggetti determinanti per il processo educativo nell'età dell'infanzia: l'Amministrazione locale, il dirigente e gli insegnanti della scuola, i genitori, l'associazionismo (professionale) del territorio, con un significativo livello di condivisione legata ad alcune caratteristiche:

- Capacità di operare nel riconoscimento dei ruoli, competenze e responsabilità educative degli altri soggetti.
- Disponibilità umana e competenze professionali e soprattutto disponibilità a metterle in gioco nella costruzione di un progetto condiviso.
- Capacità di collocarsi come un elemento attivo del territorio: il tempo della scuola come tempo della vita di un territorio da cui è influenzato e che influenza. In quest'ottica la scuola partecipa alla vita della piazza della città come una delle istituzioni fondanti la cittadinanza.
- Capacità di tenere insieme in modo non sovrapposto o contrapposto le attività curricolari con quelle opzionali di integrazione.
- Possibilità di rappresentare un laboratorio di ricerca didattica.

Ne risulta un elemento di Comunità educativa operosa, che può assumere la dimensione di modello verso cui l'amministrazione locale può guardare per la propria politica di Città educativa. Si sottolinea la caratteristica "operosa" della comunità educativa per rilevarne il carattere aperto e non identitario.

Un dato che i protagonisti del progetto hanno ben presente e verso cui rilevano luci e ombre ma soprattutto l'impegno all'approfondimento è il rapporto tra i laboratori opzionali del lunedì e il resto del fare scuola. Quanto i laboratori sono "scuola" e quanto contengono di alterità?

Sono previsti nel Piano dell'Offerta Formativa come progetto di integrazione e di ampliamento dell'offerta formativa. È una collocazione corretta. In questo senso sarebbe sbagliato considerarli come extra curricolari: tutto ciò che si propone ai bambini in ambito scolastico ha per i bambini il carattere del curricolo. Pur utilizzando necessariamente dinamiche organizzative e motivazionali diverse dalla "scuola del mattino" non ne rappresentano l'alternativa bensì l'ampliamento, l'integrazione, la risposta al bisogno di vita culturale per il "pomeriggio". È un'esperienza che va al di là del raddoppio al taglio delle risorse e ha assunto la dignità di proposta educativa. Rimane certamente il problema di rafforzare il collegamento con il mattino come più volte rilevato nel corso del focus. In questo senso si può pensare che i laboratori per i bambini possano rappresentare un laboratorio anche per la ricerca didattica a cui proprio gli insegnanti possano fare riferimento per ripensare a come ricostruire il loro progetto pedagogico didattico, trovando un po' di ossigeno in un tempo di stravolgimenti culturali e sociali. È un invito a caricare l'esperienza anche di questo obiettivo."

La città, oltre ad aver sostenuto l'esperienza, pensa ora (con l'impegno dell'Assessore all'istruzione) alle azioni che rendano possibile rigiocare in altre aree del territorio le carte che hanno avuto qui un risultato positivo. Non è la banale ripetizione/trasposizione bensì il mettere in atto, nelle forme consoni alle diverse specificità territoriali, alcuni elementi generativi di cambiamento: sviluppo della capacità di lavorare insieme rispettando le caratteristiche di ciascuno, senza che il Comune invada sfere che non sono sue (della didattica della scuola,

della genitorialità), la valorizzazione di competenze educative “diffuse” (dei genitori degli insegnanti, del volontariato presente nel territorio), l’incremento della dimensione collaborativa e di partecipazione.

(Il° Circolo didattico di Bra, quartiere “Madonna dei fiori”)

Ci sono sempre dei problemi importanti da risolvere alla base dell’incontro fra scuola, genitori e territorio. Molte volte dall’impegno e dal lavoro collaborativo evolvono soluzioni nuove, positive per tutti, operatori scolastici, famiglie e allievi.

La pedagogia dei genitori

Una positiva esperienza di collaborazione si è realizzata presso l’I. C. “Ricasoli” di Torino grazie alla collaborazione con i Professori Zucchi e Moletto e alla loro proposta di una Pedagogia dei Genitori, allo scopo di elaborare insieme soluzioni migliorative della qualità della scuola inizialmente per coinvolgere in modo più attivo le famiglie di bambini disabili, offrendo loro uno spazio di dialogo, confronto e condivisione per cercare di attenuare le sensazioni di solitudine e isolamento che troppo spesso fanno parte della loro quotidianità.

L’esperienza è stata positiva, conclusa con la produzione congiunta, da parte di mamme e insegnanti, del libretto “Con i nostri occhi”, per alcuni bambini in passaggio fra ordini di scuola diversi. Questo documento ha accompagnato i documenti di rito nell’iscrizione alla nuova scuola ma, durante la sua elaborazione, ha offerto numerosi spunti di riflessione, condivisione e confronto fra scuola e famiglia.

L’esperienza positiva del primo anno ha convinto a riproporla e di aprirla a tutti i genitori, non solo a quelli di bambini disabili e l’Istituto Ricasoli è diventato la sede di una vera e propria attività educativa per genitori e non solo, gestita dai genitori stessi, che si è rivelata molto utile anche per gli insegnanti, gli allievi e gli operatori sociali del territorio.

“Agli incontri partecipano i genitori e tutti coloro che sono interessati alla Metodologia: insegnanti, studenti, educatori, amministratori, operatori sanitari, medici, giudici, assistenti sociali, ecc., portando la propria esperienza di come educano i figli o di come sono stati educati in quanto figli.

Ogni partecipante responsabilmente narra solo quello che vuole gli altri sappiano, racconta liberamente l’itinerario educativo compiuto come genitore o come figlio, la sua crescita, gli episodi più significativi, il carattere, il comportamento, senza schemi prefissati, partendo dalla propria esperienza. Non vi sono dichiarazioni di ordine generale, si narrano situazioni vissute e sperimentate”.

I Gruppi di narrazione permettono ai partecipanti di acquisire la consapevolezza delle competenze educative dei genitori e della necessità della loro valorizzazione. Le narrazioni hanno valore sociale: la loro pubblicazione e diffusione sono testimonianza di cittadinanza attiva, rendono visibile il capitale sociale costituito dall’educazione familiare e sono opportunità per la professionalizzazione degli esperti che si occupano di rapporti umani. Le riunioni periodiche dei Gruppi di narrazione permettono la costruzione di reti territoriali di genitorialità collettiva e l’attuazione del patto intergenerazionale.”

Interessante la rete di collaborazione che si è attivata: l’esperienza ha facilitato l’incontro e la comunicazione con il territorio, con i genitori, con le associazioni interculturali.

Anche il coinvolgimento degli insegnanti è stato profondo e commovente. Il clima che si instaura tra genitori e docenti è molto profondo, alla pari. Le narrazioni sono di grandissimo valore. C’è l’impressione di avere immensi patrimoni di genitorialità da valorizzare.

Accettare il sapere dei genitori fa cadere le barriere, crea un clima positivo e può essere di aiuto per conoscersi oltre i ruoli, per venirsi incontro e capirsi di più. Per condividere. Anche gli insegnanti sono genitori.

(dal report del focus I.C. Ricasoli – Torino)

Scuola e impresa negli IPIA

Il progetto che abbiamo realizzato quest’anno prevedeva: l’accoglienza delle aziende a scuola, la presentazione della scuola all’azienda e la preparazione dell’accoglienza dei ragazzi nell’azienda. Si è capito che il processo avrebbe dovuto essere pervasivo e da svilupparsi in tempi lenti. Perciò si è anticipato alla prima classe l’approccio al mondo del lavoro per meglio preparare lo stage che necessariamente deve svolgersi nelle classi seconde. I ragazzi delle prime sono andati a visitare le aziende dove hanno incontrato gli imprenditori e alcuni lavoratori che hanno raccontato il loro lavoro e la loro esperienza con grande partecipazione ed entusiasmo incidendo positivamente su curiosità e motivazione degli studenti.

Si è cercato di fare un percorso replicabile attraverso un protocollo che prevede delle tappe ben precise: approvazione del Collegio, informazione dei CdCI, nomina dei referenti che tengono contatti con le aziende e compiono la parte organizzativa.

Sono stati previsti anche approfondimenti nelle classi successive attraverso incontri con il mondo sindacale (per le 4° e 5°) a scuola e nelle sedi sindacali, con testimoni a scuola (gli ex allievi che raccontano come è cambiata la loro vita con l'ingresso nel mondo del lavoro).

Anche per gli insegnanti risulta essere una bella esperienza nonostante siano prevalentemente i docenti di lettere a compiere questa esperienza, novità rispetto al passato in cui erano prevalentemente insegnanti di materie professionali. Il motivo sta anche nel numero di ore di lezione che sono rimaste quasi invariate per lettere e molto ridotte per le altre discipline”.

(dal report del 2.o focus IPIA Plana Torino, intervista al Preside)

L'educazione fra pari

Una prassi collaborativa che è stata realizzata in molte scuole, soprattutto Istituti Superiori, fra quelle intervistate, si regge sul modello della educazione fra pari. La peer education e i progetti di tutoring che la caratterizzano viene valutata da docenti e dirigenti scolastici molto positivamente, non solo per i buoni risultati che produce nel sostegno all'inclusione e alla integrazione scolastica, ma anche per il generale clima di “benessere” che induce fra gli studenti e nelle relazioni con gli insegnanti.

“Nella scuola molte innovazioni e buone prassi iniziano in piccolo, silenziosamente, da singole persone che hanno l'idea e/o i contatti giusti per realizzarla e che iniziano a fare una piccola attività, coinvolgendo in alcuni casi anche solo una classe; dopo un tempo di sviluppo e di lenta condivisione con il consiglio di classe, o parte di esso, si fa di quell'esperienza qualcosa di più omogeneo e coerente, canalizzandola meglio con la programmazione. Si passa così alla condivisione di quella esperienza in più classi, inserendola nella programmazione d'Istituto.

Un processo di cambiamento lento ma irreversibile, che produce risultati che le stesse allieve sottolineano nel loro racconto:

1. la valorizzazione della diversità come risorsa arricchisce, obbliga a rivedersi, rimodularsi e fa uscire allo scoperto il meglio dei ragazzi coinvolti.
2. I ragazzi aderiscono con gioia a laboratori in cui si parla di sé, si attivano, emergono, “sbocciano”.
3. Un progetto di questo tipo aiuta la formazione del gruppo classe all'inizio dell'anno e permette un clima positivo che favorisce l'apprendimento e il supporto tra pari.
4. è necessario stipulare un protocollo d'intesa che permetta la co-partecipazione delle parti che lo sottoscrivono: scuola, enti locali, ...
5. il progetto promuove una vera “Educazione alla Cittadinanza”: “Il progetto muove dal presupposto che la scuola possa essere una risorsa fondamentale nel percorso di valorizzazione della persona e dei valori legati alla convivenza, in quanto essa è luogo di crescita civile e culturale e assume il ruolo di comunità educante”.

(dal report del focus IIS Albert di Lanzo)

Le influenze della Peer education sulla didattica di classe

Una ricaduta positiva c'è: l'esperienza che i ragazzi vivono li rende diversi. La referente osserva che:

1) la Peer fa bene soprattutto ai Peer educator. Ad esempio, nel progetto “cattive compagnie”, alcuni ragazzi avevano proprio bisogno di approfondire quei temi e capire meglio. Con l'educazione fra pari questi hanno la possibilità di formare innanzitutto loro stessi. La necessità di trasferire il sapere ad altri, fa sì che l'apprendimento avvenga in modo più radicato e profondo.

2) La ricaduta sui più piccoli. Il fatto che i ragazzi più piccoli vedano i più grandi capaci di competenze e linguaggi chiari è molto importante.

3) Aumenta la motivazione dei ragazzi e la loro partecipazione.

4) Alcuni ragazzi emergono come peer educator, mentre nelle attività curricolari consuete non riescono a trovare uno spazio.

5) La Peer permette di attivare competenze importanti, incrociando Saperi, in un'ottica di apprendimento globale e correlato. Ad esempio: chi farà l'annuario della scuola è un ragazzo che ama la fotografia, che collabora con chi è appassionato di filmati e montaggi”.

(Dal report del focus IIS “G. Natta” – Rivoli)

Valutazioni di insegnanti, studenti e genitori sulle esperienze di Pedagogia dei genitori e dei Gruppi di narrazione

a cura di Magda Ferraris e Augusta Moletto*

La pedagogia dei genitori come strumento di integrazione per tutti nella programmazione di storia nella primaria

Nelle loro classi, all'interno della programmazione di storia, le insegnanti hanno introdotto la pedagogia dei genitori e i gruppi di narrazione non solo per i bambini in difficoltà ma per l'intero gruppo classe. I genitori, anche i numerosi stranieri, hanno narrato in un primo tempo le loro storie ai figli a casa e poi in un secondo tempo a scuola le famiglie si sono incontrate, hanno riconosciuto nelle difficoltà degli altri le proprie e subito è nata una consonanza di emozioni. Gli incontri hanno dato anche una grossa forza agli insegnanti che si sono visti riconosciuti nel loro ruolo dai genitori. Il percorso si è concluso con una festa, in cui ogni genitore ha presentato alla comunità il piatto più importante della propria tradizione familiare e con un seminario in cui le maestre hanno raccontato la loro esperienza didattica e i genitori hanno raccontato la loro esperienza di mamme e papà.

Sandra Di Scianni e Alessia Rastella, (insegnanti)

La pedagogia dei genitori come strumento di orientamento

La pedagogia dei genitori è stata utilizzata anche per l'orientamento tra le medie e le superiori a Pianezza grazie ai racconti che i genitori hanno fatto ai ragazzi della propria esperienza lavorativa, partendo dal percorso scolastico fino alla scelta professionale definitiva. Le storie narrate hanno dimostrato che le scelte lavorative degli adulti spesso risultano apparentemente non coerenti con gli indirizzi scolastici percorsi, dando prova che la scuola forma il cittadino e non il lavoratore. Sempre i genitori hanno sottolineato come la formazione culturale abbia accompagnato tutta la loro vita e tali racconti hanno potuto dare senso alla fatica scolastica dei giovani studenti che vengono proiettati in un mondo in cui l'apprendimento continua per tutta la vita. I genitori hanno cercato di infondere quella serenità necessaria per scegliere con tranquillità la scuola superiore da frequentare, sapendo che si può sbagliare, tornare indietro, sapendo che lo studio accompagna senza ingabbiare e i genitori, con le loro storie, testimoniano che c'è un futuro flessibile ma possibile.

Per i genitori dei ragazzi disabili è importante condividere la propria storia e quella del figlio con i genitori dei suoi compagni. La conoscenza e la condivisione sensibilizzano e tranquillizzano chi non ha esperienza di disabilità e aiutano le famiglie con disabili che si sentono più accolte e capite dalla comunità scolastica.

Antonella Genovese (Presidente C.d.Istituto, IISS Romero, Rivoli)

I laboratori dell'IIS Natta di Rivoli

Gli studenti del Natta hanno incontrato ragazzi disabili ed esperti e con l'insegnante di italiano hanno lavorato sulla disabilità costruendo cartelloni e utilizzando la scrittura collettiva per fissare la loro esperienza. Anche i genitori degli studenti si sono incontrati più volte e hanno scritto le loro riflessioni. Alla fine del percorso genitori e figli si sono incontrati per mettere insieme pensieri ed emozioni. Il progetto- oltre a permettere la riflessione profonda sulla disabilità, oltre a condividere lavori con persone disabili e ad apprezzarne la competenza, intelligenza, capacità- ha coinvolto attivamente anche i ragazzi che normalmente hanno un pessimo rapporto con l'ambiente scolastico favorendo un migliore rapporto con la scuola.

Mattia ed Edoardo, (studenti IIS Natta, Rivoli)

Parlandosi ci si capisce

I gruppi di narrazione permettono di trovare momenti di calma dove le persone hanno la possibilità di guardarsi dentro e di condividere quello che provano: gruppi omogenei di soli genitori ma anche gruppi misti di genitori e figli. Il gruppo permette di prendere coraggio l'uno dall'altro per superare anche situazioni conflittuali complesse. La formula della narrazione è molto semplice, naturale ma molto difficile da mettere in pratica nella quotidianità. Quando si dà la possibilità alle persone di incontrarsi si può migliorare la scuola ma anche la vita di ognuno.

Maddalena Zan (Casa degli insegnanti)

*Magda Ferraris è presidente del Cidi Torino, Augusta Moletto è referente della Casa degli Insegnanti.

La pedagogia dei genitori fa superare l'ansia

Le narrazioni in gruppo aiutano a superare l'ansia di studenti, genitori e anche insegnanti. Si impara ad avere fiducia l'uno dell'altro nel rispetto reciproco, soprattutto fa crescere la fiducia dei genitori nei confronti degli insegnanti.

(Lionella Favretto D.S. IIS Natta)

I gruppi dei genitori all'ITES Luxemburg e al Romero

Al Luxemburg il Gruppo genitori è nato 12 anni fa ed è continuato fino ad oggi con una attuale presenza di 20/30 mamme (i papà sono rari), coordinato da una mediatrice di conflitti, docente in pensione dello stesso istituto. Serve per accogliere e accudire l'ansia dei genitori nei confronti del cambiamento adolescenziale dei figli e degli insuccessi scolastici, la rabbia nei confronti degli insegnanti che sono percepiti come persone che non capiscono e che si oppongono al successo del figlio. La presenza di alcuni insegnanti nel gruppo aiuta a ragionare sempre tenendo presente il punto di vista dell'altro, serve ai genitori e agli insegnanti per mettersi nei panni di chi normalmente si incontra in sbrigativi colloqui istituzionali e quasi mai per trovare degli alleati nell'obiettivo comune dell'educazione del giovane ragazzo.

Al Romero di Rivoli, per quanto siano molto ben seguiti dagli insegnanti curricolari e di sostegno, i ragazzi disabili hanno pochi rapporti con i compagni di classe. Per cercare di superare questa diffidenza la pedagogia dei genitori è stata proposta nelle classi prime sia per genitori di disabili sia per tutti gli altri. Inoltre si è constatato che la scuola e gli stessi insegnanti tendono a tenere lontani i genitori dalle decisioni se non quelle imprescindibili prese dal Cdl. La scuola propone, impone e non cerca dialogo. In questa lontananza c'è anche la grande perdita dei ragazzi che non arrivano alle classi successive. La pedagogia dei genitori cerca di creare una maggiore coesione delle famiglie che si spera porti anche ad una maggiore coesione nelle classi. Per ora il gruppo è formato da genitori di ragazzi disabili ma nel prossimo anno si progetta di allargarlo agli altri genitori.

(Magda Ferraris (Cidi), Antonella Genovese (Presidente Cdl, IISS Romero, Rivoli))

La pedagogia dei genitori per il successo formativo

La sfida del futuro sarà far capire ai genitori che il successo formativo dei figli nasce anche dall'accordo tra famiglie e docenti. Il genitore dà al bambino l'intelligenza e il linguaggio che poi si incrementeranno nel percorso educativo scolastico. Se manca l'accordo più facile è incappare nella dispersione. L'emergenza oggi sta nella relazione docente o genitore/figlio o studente. Solo un patto educativo positivo è funzionale al successo formativo. Proponiamo di far diventare la scuola la piazza del terzo millennio dove ci stanno tutti, piccoli e grandi, colti e meno colti, dirigenti e collaboratori. L'ente locale si deve rendere conto che deve riaggregare i cittadini attorno ai giovani e alla loro educazione.

(Riziero Zucchi, Pedagogia dei genitori)

Riscoprire il senso di appartenenza

Oggi non ci sono più appartenenze come un tempo, abbiamo insegnato ai nostri figli solo ad essere più furbi, a vivere per sé, manca il senso di collettività. Non è sufficiente fare parole, ci vuole strategia per creare comunità e appartenenza.

(Il papà di Mattia)

La scuola come comunità operosa

Traiamo alcune conclusioni dal focus:

- È fondamentale il legame tra la sfera cognitiva e quella emotiva.
- L'orientamento non deve essere pensato per collocare il ragazzo giusto, al posto giusto, ma per fare capire che cosa c'è dopo la scuola facendolo narrare da chi l'ha vissuto.
- È di fondamentale importanza il parlarsi, l'ascoltarsi, con calma, con tempo, con condivisione. Fidarsi e affidarsi.
- Oggi non ci sono state rivendicazioni corporative tra docenti e genitori ma è stato chiesto di parlare insieme del ragazzo e delle cose che insieme si possono fare per migliorare il suo percorso educativo.
- La scuola di cui si è parlato non è la scuola, né del MIUR, né dei media, né dell'opinione pubblica. Ma è una scuola possibile che va ricostruita. La scuola non può essere pensata come un ostacolo che può essere superato solo da chi lo sa saltare, dai bravi, dai meritevoli e che vengono selezionati in base all'altezza dell'asticella. Dobbiamo invece pensare alla scuola come una scala che serve per superare gli ostacoli che ognuno deve costruirsi per attrezzarsi a superare quelle difficoltà che si incontreranno alla fine della scuola. La vita non si può cambiare ma la scuola sì.
- La scuola vissuta come comunità operosa può essere il luogo in cui si costruisce l'agorà del Terzo millennio.

DIDATTICA OPERATIVA E APPRENDIMENTO PER RICERCA

In molte scuole l'apprendimento per ricerca e la didattica operativa si concretizzano attraverso l'utilizzo intensivo dei laboratori. L'attività laboratoriale è possibile, pur in presenza di una riduzione drastica delle compresenze, lavorando in molti momenti della settimana a classi aperte, utilizzando gli attuali orari di lavoro in modo più flessibile, ricorrendo ad attività esterne, a contributi volontari, ecc.

La didattica del laboratorio

“Fare didattica di laboratorio consente di *entrare in contatto con un sapere attraverso il saper fare*. Nella conoscenza della musica, ad esempio, le attività di laboratorio invitano ad entrare all'interno dei meccanismi del “fare” consentendo di cominciare a capire gli elementi essenziali del linguaggio musicale, il suono e le sue altezze, il ritmo, i tempi, il tono, il canto, ecc. utilizzando strumenti musicali e avvicinandosi progressivamente alla scrittura musicale vera e propria.

Non è accettabile che per mantenere bassi i livelli di spesa e di investimento, ci si limiti ad acquistare pacchetti preconfezionati da laboratori anche prestigiosi offerti da Musei o agenzie o esperti esterni, senza che si possa attuare una progettualità comune e continuativa anche alternativa a quella di altre realtà scolastiche. Quando la collaborazione invece è fattiva nascono esperienze che segnano il cammino professionale dei docenti e quello dell'apprendimento dei bambini.

“Penso a quanto è stato importante per me e per i miei allievi di allora poter lavorare con un grande musicista e compositore come fu Sergio Liberovici, perché lui, l'esperto, sapeva stare con i bambini, sapeva ascoltarli e motivarli, comprendeva l'importanza della relazione educativa come base essenziale della ricerca e dell'azione creativa dei bambini.”

Quello che conta quindi in ogni tipo di laboratorio è la capacità dell'adulto di essere in relazione con gli allievi. E questo vale anche per gli insegnamenti più tecnici. Gli insegnanti di musica della scuola media possono essere dei super musicisti e strumentisti valenti, ma riescono a far suonare il flauto dolce solo se sono capaci di essere in relazione educativa con ciascun ragazzo. Se così non fosse dal flauto uscirebbero solo suoni striduli e inascoltabili”.

Tutti gli insegnanti dovrebbero essere insegnanti di laboratorio

“L'insegnante deve quindi essere costantemente un insegnante di laboratorio, perché deve saper far lavorare i ragazzi con le mani e con la testa, in spazi adeguatamente strutturati e organizzati. L'aiuto di qualcuno con una maggiore esperienza specifica diventa prezioso solo se condivide la traccia pedagogica del lavoro che si sta facendo.

“È la scuola che deve avere la gestione del rapporto con i laboratori interni ed esterni. E siccome ci basiamo sulle passioni nostre, le attività di laboratorio funzionano!” (...)

“Nella scuola Fontana alcuni insegnati e alcuni volontari hanno dato vita ai laboratori multimediale e storico e mettendo al servizio della comunità educante una loro specifica passione personale, coltivata e arricchita attraverso momenti di autoformazione e di studio e non con orientamenti, direttive o riforme provenienti dall'amministrazione scolastica o dal Governo o dal Parlamento. La qualità educativa da tutti riconosciuta della scuola primaria italiana è da sempre legata alle grandi passioni di molti maestri (le scienze per Bruno Ciari, ad esempio) e alla possibilità, tipica di questo livello di scuola, di poterla travasare in altri ambiti disciplinari di insegnamento. La possibilità di poter scambiare la propria passione con quella di altri insegnanti, condividendo progetti e modalità di lavoro, costruisce le “buone scuole” elementari.

“Le attività funzionano perché i bambini si possono immergere in uno spazio costruito per loro, attrezzato per loro. Nella spazio dedicato alla ricerca storica, geografica, sociale, ci sono materiali, documenti di archivio, vecchie fotografie della scuola, una linea del tempo appesa lungo i muri, carte geografiche e mappe, dove si possono ricercare risposte a domande nate in classe o fuori della scuola. Ci sono strumenti che consentono di organizzare nel tempo e nello spazio le informazioni e le “curiosità” dei bambini. Uno spazio molto utile anche per gli insegnanti che non si accontentano di riversare informazioni e conoscenze, ma che, almeno ogni tanto, vogliono offrire agli allievi strumenti attraverso cui ricercare le informazioni e organizzare conoscenze. Uno spazio dove trovare risposte nate altrove, ma anche per porsi e proporre nuove domande.

In effetti spazi e occasioni come questi funzionano se vengono fruiti dai bambini guidati da adulti motivati e con importanti competenze educative.

(dal report del focus S.E. “Leone Fontana”, Torino)

Il sistema dei laboratori in orario curricolare e extra curricolare

“Il sistema dei laboratori scolastici della S.M. Gobetti di Rivoli nasce come esigenza culturale e sociale per rispondere a una precisa esigenza dell’utenza. Si sviluppa nell’orario curricolare e nel tempo extracurricolare, con interventi a cura dei docenti nelle ore di cattedra (come recupero dei tempi eccedenti i 55 minuti dell’unità oraria di lezione); a cura sempre dei docenti nelle ore non di cattedra, nei limiti ristretti del Fondo di Istituto; con interventi di figure esterne retribuiti con fondi volontari delle famiglie o degli Enti Locali. L’attività laboratoriale coinvolge tutta la Comunità scolastica che insiste sul Plesso Centrale e sulla Succursale di Villarbasse. Il sistema dei laboratori si è sviluppato negli anni e ha avuto un sostanziale accoglimento favorevole da parte di famiglie, docenti, Enti locali e mondo dell’associazionismo.

L’adesione ai laboratori e alle attività extracurricolari è totalmente libera e volontaria. Ciò contribuisce a creare un clima di accettazione che non ha nulla di impositivo, ma risponde ad esigenze socio-culturali altamente sentite e condivise. Anche la Dirigente scolastica segue personalmente e sistematicamente un gruppo di lavoro.

Alcuni laboratori sono gestiti da alunni diversamente abili usciti dalla terza media che rientrano a scuola per trasmettere ai compagni tecniche di giardinaggio, chitarra, falegnameria e cucina. Vi sono laboratori che rientrano nelle ore curricolari: teatro, sport vari tra cui nuoto, soggiorni montani, coro, realizzati anche aderendo a progetti comunali. Per ciò che concerne le attività svolte in ore extracurricolari viene ribadita la volontarietà delle adesioni con conseguente contribuzione economica delle famiglie. La rosa di proposte esterne è estremamente varia: Informatica, Latino per le classi terze, Giornalino scolastico, Laboratorio di murales, Pallacanestro, Pallavolo, Tiro con l’arco, Soggiorni sciistici, Danze moderne.”

(dal report del focus S.M. Gobetti – Rivoli)

L’apprendimento per ricerca

Le nuove tecnologie didattiche favoriscono, se correttamente utilizzate, l’intervento attivo degli allievi e la corretta articolazione del percorso di lavoro a tutto vantaggio dell’apprendimento.

“La presentazione conclusiva di una ricerca storica sulla antica civiltà fenicia consente di rilevare le tappe e la varietà del lavoro effettuato:

individuazione e presentazione dell’argomento; libere ricerche individuali su documenti cartacei e informatici; brain storming in classe; delineazione collettiva di una mappa concettuale di ricerca rappresentata sulla LIM; divisione della classe in gruppi (cooperative learning) in modo che ogni gruppo possa approfondire il sotto argomento scelto; fissazione del lavoro svolto sulla LIM da parte di ogni gruppo; costruzione di un testo comune organico definitivo.

Gli alunni intervengono per analizzare le singole parti: dimostrano interesse, coinvolgimento, capacità di racconto e di drammatizzazione e mettono in evidenza:

la valenza formativa del gruppo che agisce secondo la metodologia del cooperative learning; la ricchezza di documentazione fotografica di reperti e di documenti forniti da internet; il coinvolgimento e l’interesse suscitato dalle immagini ottimizzate dalla LIM”.

(dal focus IC Lessona, contributo dell’insegnante Luca Usseglio).

Quando il compito in classe ha un valore d’uso sociale

Sulla base dell’accordo, alla scuola vengono inoltrate, dall’Associazione Protesi Dentaria Gratuita, i modelli per la costruzione di protesi predisposte per *“persone in condizioni economiche disagiate con gravi problemi odontoprotesici, che vengono segnalate all’Associazione dai Servizi Sociali ai quali spetta la certificazione dello stato di indigenza”.*

“Il progetto consiste nella progettazione e successiva realizzazione dell’intero processo di costruzione di protesi “vere” che verranno effettivamente utilizzate. Si richiede una progettazione del processo con la necessaria standardizzazione per poterlo tenere sotto controllo e governare.

Il progetto si avvia all’inizio della classe quinta e si svolge per tutto l’anno scolastico e presuppone il percorso formativo propedeutico degli anni precedenti caratterizzato dalla necessaria sistematicità.

Il lavoro è pienamente curricolare: le altre classi svolgono le stesse attività ma la valutazione e la motivazione si fermano al voto. Nel progetto invece il voto è totalmente marginale, secondario e successivo alla vera valutazione. Uno studente coordina il ciclo della lavorazione e il rispetto dei tempi. La classe è organizzata come un centro produttivo; vengono definiti i compiti per ogni studente e la loro interconnessione; i compiti sono intercambiabili. Si progetta e realizza una vera standardizzazione delle fasi di lavorazione.

L'organizzazione garantisce che tutti siano coinvolti al processo di produzione indipendentemente dal compito specifico; la responsabilità dell'organizzazione è realizzata e condotta dai ragazzi.

Nessuno è chiamato a saper svolgere il lavoro in modo eccellente dall'inizio alla fine del processo, tutti però devono saper realizzare, con uno standard elevato almeno una fase, conoscendo perfettamente e avendo una discreta competenza su tutte le fasi del processo.

Il prodotto deve essere adeguato alla sua funzione che verrà riconosciuta e certificata dai medici dell'Associazione.

Una prima rilevazione della valenza pedagogico/didattica può essere effettuata da alcuni spunti tratti dal racconto di Elena Melis:

"All'inizio dell'anno il prof mi ha affidato la responsabilità dell'organizzazione: seguire la documentazione, compilare le certificazioni, i documenti per i medici seguire le date di inizio e seguire le fasi del processo di costruzione. Abbiamo imparato a costruire una protesi in modo standard. Con questo progetto si incontra la realtà. È un esercizio di responsabilità innanzitutto per noi e poi, non marginalmente, per il nostro professore.

Importante è la dimensione organizzativa, si orienta alla costruzione di armonia nel gruppo di lavoro; la collaborazione e attenzione al lavoro dei compagni è per tutti un'occasione di crescita. L'esperienza ha avuto anche una valenza morale. La motivazione va oltre il voto, il voto si ferma prima: nessun voto può motivare a fare bene quanto il bigliettino del medico che ti dice "complimenti".(...)

La chiave per interpretare la valenza pedagogico/didattica, che va oltre i caratteri della "buona pratica", può essere ricondotta al valore d'uso del risultato del lavoro scolastico; in esso si intreccia il percorso di apprendimento di specifiche conoscenze/competenze con l'assunzione della responsabilità necessaria per realizzare un prodotto. La prima conseguenza è il superamento del voto come forma di motivazione e di valutazione dello studio. In una situazione di motivazione intrinseca all'attività di studio l'apprendimento è decisamente più profondo, pervasivo e permanente di quello raggiunto con la motivazione-voto.

- Attivare la necessità di realizzare il compito con rigore e maestria.

"In realtà io non ho mai insegnato a fare l'odontotecnico, afferma Gianluigi Longo: incontro ex-alunni che non fanno l'odontotecnico, fanno altre attività e molto bene: ciò che conta è fare bene una cosa, si impara facendola bene. La ex studentessa che racconta la sua esperienza sta studiando scienze dei materiali. (...)

E si arriva così alla seconda caratteristica dell'esperienza: la formatività dello studio è nella qualità con cui viene realizzato, prevede perciò che venga passata la soglia della conoscenza approssimativa e superficiale, per arrivare a quella dello specialismo sia nello studio, ad esempio, del greco antico, sia nello studio dell'odontotecnica. Anche la scelta di affidare ad ogni ragazzo l'approfondimento di poche fasi del processo è finalizzata a garantirgli il raggiungimento di un livello adeguato di conoscenza profonda.

- Incrementare, attraverso l'esperienza, l'assunzione di responsabilità sociale.

La terza caratteristica significativa è riferibile alla sua dimensione "sociale". Sono importanti le dinamiche che si instaurano nel gruppo, la qualità del risultato dipende non fittiziamente, ma sostanzialmente dalla qualità della cooperazione. La cooperazione non è un artificio didattico bensì una situazione di studio effettivamente finalizzata e percepita come necessaria per il raggiungimento di uno scopo comune condiviso e costruito insieme. Cambia completamente il rapporto dell'insegnante con la classe, si supera il ripetitivo ricorso al richiamo moralistico; si può operare con una motivazione intrinseca e condivisa (tra studenti e tra studenti e insegnanti). L'incapacità di dare una motivazione intrinseca allo studio/apprendimento è il limite dell'insegnante. L'insegnante punta sulla propria capacità e non sull'attivazione di quelle degli studenti. L'insegnante viene riconosciuto come persona nella sua interezza, in grado di costruire una relazione umana mettendosi in gioco anche con le proprie fragilità. Nell'esperienza si evidenzia come la scuola sia utile per crescere e migliorarsi anche umanamente.

È un esercizio di comportamento adulto, un'esperienza di assunzione di responsabilità, un significativo atto etico. La difficoltà ad estendere il progetto si trova nella incapacità degli insegnanti a collaborare e a costruire percorsi comuni. Paradossalmente manca proprio la collaborazione mentre nell'esperienza con i ragazzi imparare e praticare (imparare praticando) il lavoro collaborativo è condizione necessaria e obiettivo formativo centrale".

(dal report del focus all' IPIA "Plana" – Torino)

Imparare viaggiando

Un progetto di educazione alla cittadinanza dell'associazione DEINA

Il viaggio di istruzione, se preparato e seguito con approfondimenti specifici, costituisce un'occasione unica di apprendimento e crescita culturale e personale, in un clima di piacere che costituisce la base fondamentale del vero apprendimento. Questo report indaga un'esperienza di apprendimento vissuta da alcune classi di scuola superiore di secondo grado di Torino e Piemonte.

Il viaggio costituisce un'occasione unica di apprendimento perché contempla al suo interno la curiosità, le riflessioni, oltre al piacere e al divertimento del viaggiare.

- Il percorso inizia con dei laboratori in classe: film, testimonianze, cronologia, ricerca di connessioni a livello europeo. È un avvio attraverso la memoria e le pre-conoscenze degli allievi e propone un percorso cognitivo che stimola e interessa
- Dopo tre incontri si parte. I ragazzi e gli insegnanti vengono accompagnati durante la gita e gli educatori curano il feedback con i ragazzi durante i momenti importanti del viaggio. Gli educatori sono giovani che utilizzano linguaggi vicini a quelli dei ragazzi e questo è molto apprezzato dagli allievi.
- Dopo il viaggio il percorso continua in classe. Il lavoro svolto insieme diventa documentazione da condividere con altre scuole e via web.

Il lavoro pre-viaggio

“Prima di fare il viaggio abbiamo fatto una grande preparazione. Questo lavoro preparatorio ha suscitato grande interesse e ci ha stimolato a discutere; siamo entrati nell'ottica di avere una opportunità unica.

“Con il viaggio la lezione è diventata pratica, se prima sapevamo alcune cose abbiamo toccate con mano.

“Abbiamo approfondito, siamo andate in profondità e siamo entrati nella storia diversamente.

(allievi del Giulio)

“Per me era la prima gita. Avevo sempre rifiutato le proposte perché non erano ben organizzate e offrivano poco a livello culturali.

“Non sapevo cosa aspettarmi, abbiamo sentito la testimonianza della compagna che l'aveva già vissuta.

“È stata un'esperienza straordinaria, una bellissima gita da tutti i punti di vista, vissuta appieno. “ Le attività di laboratorio fatte prima del viaggio sono molto utili, perché ci prepara e spiega concetti principali.

“Abbiamo viaggiato per 16 ore in bus, facendo delle attività con le nostre mediatrici di DEINA che erano con noi: abbiamo visto film, letto brani da libri e dichiarazioni politiche del tempo.

“Abbiamo scritto la storia di una persona dal punto di vista della vittima o del carnefice.

“Il viaggio non era uno svacco, ma una preparazione a tutto quello che avremmo visto.”

(allievi del Cottini)

Dove siamo andati

Questo viaggio ci ha portato al Jüdisches Museum un luogo che ci porta direttamente a pensare a cosa vogliamo essere come persone, a livello sociale.

In questo luogo molti allievi si sono sentiti quasi in colpa nel non provare l'emozione che pensavano di avere, ma il museo dove si calpesta i visi delle vittime ha permesso una altalena interessante tra l'emotivo e il razionale e ha permesso a tutti di riflettere sulla propria personale ambiguità.

Abbiamo scoperto una sensibilità particolare della Germania attuale, attenta alla memoria, come se volesse continuare a riflettere sul passato per migliorare il presente.

A Berlino in mezzo alla città ci sono le tracce di quel tempo. Attraversarla con una guida che spiega, vedere l'attenzione delle persone che passano di lì colpisce molto. Abbiamo immaginato molto e riflettuto su questa capacità di riflettere sul passato per migliorare il presente.

Nel Jüdisches Museum Berlin detto anche il museo di Libeskind, il suo architetto, siamo entrati nella Torre dell'Olocausto (è posta alla fine dell'asse della morte e vi si accede aprendo una porta spessa e molto pesante). È una struttura completamente vuota, buia, non climatizzata (dunque fredda d'inverno e calda d'estate), che viene illuminata solo dalla luce indiretta del giorno che penetra da una stretta feritoia posta in alto. Impossibile

vedere fuori e capire dove si è; attutiti si sentono i rumori provenienti dall'esterno. Evidente e palpabile il significato simbolico che vuole ricreare la condizione degli ebrei deportati che non sapevano in quale luogo si trovavano e non potevano avere notizie. Simbolici diventano anche una scaletta metallica a circa due metri e mezzo dal pavimento usata per la manutenzione della copertura (mezzo di salvezza ma irraggiungibile come lo è stata per molti) e i fori nella parete per far entrare l'aria).

Alcune riflessioni di insegnanti e allievi sull'esperienza fatta

“ L'esperienza ha funzionato molto bene! Dopo il viaggio si è continuato a lavorare in classe proprio sugli spunti ricevuti: con un collega i ragazzi hanno fatto manufatti artistici, oltre all'espressione scritta dei propri vissuti e riflessioni. I ragazzi sono stati molto colpiti dai memoriali di Berlino, hanno provato a esprimersi. È stato importantissimo per me vederli al lavoro: mai avrei pensato che i ragazzi sapessero fare connessioni straordinarie tra l'esperienza vissuta e le loro conoscenze. Un esempio: hanno utilizzato il film “Bastardi senza gloria” come espressione dell'ambiguità dell'animo umano, per esprimere la facilità con cui tutti noi, quando ci troviamo in situazioni di scelta, possiamo cadere e non possiamo dire a priori di essere dalla parte dei carnefici oppure delle vittime. Ho ritenuto questa scelta dei ragazzi davvero geniale. Anche se quello è un film che adoro, non ero stata capace di cogliere la connessione alla quale sono giunti loro. È proprio vero che i ragazzi aiutano gli insegnanti a rinnovarsi”.

(Maria Grazia Alemanno - Insegnante al Cottini)

“Quando ho conosciuto il progetto DEINA che permetteva alle intere classi di essere accompagnate nell'avvicinamento all'esperienza dello sterminio e poi sostenuti e accompagnati nel viaggio, ho presentato il progetto a tutta la scuola. Ha partecipato una classe più tre studenti. Quello che ci è stato offerto dall'associazione DEINA è stato straordinario da tutti i punti di vista sia nella preparazione sia nell'accompagnamento. L'importanza del percorso che ha reso tutti più consapevoli e la straordinarietà delle persone che abbiamo incontrato, ci suggerisce di segnalare questo tipo di viaggio anche ad altre classi e scuole, pubblicizzandolo come occasione culturale per tutti”.

(Erica Brechetto, Insegnante al Giulio)

“È una gita nel senso migliore del termine, in tutti i suoi aspetti: offre una crescita culturale, un momento di intrattenimento, cura l'aspetto socializzante e di conoscenza tra i ragazzi, offre la libertà di organizzarsi e muoversi in gruppo e lo scambio di riflessioni”.

“È un vero e proprio viaggio, cioè un modo di conoscere osservando, ragionando, crescendo. Il viaggio ti permette di tradurre l'aspetto astratto e portarlo al concreto. Questa proposta in particolare ti permette poi di rielaborare il concreto con nuove astrazioni che emergono dal confronto tra chi ha vissuto il viaggio insieme agli educatori che accompagnano”.

“Forse dobbiamo togliere la parola istruzione e tenere la parola viaggio. Un viaggio comprende tutto. È una vera esperienza di apprendimento. Sono tutti d'accordo nel sostenere che questo progetto costituisca il modo migliore di fare educazione alla cittadinanza”.

“I viaggi nei campi di sterminio come Auschwitz sono di solito d'impatto emotivo così forte che risulta difficile poterci lavorare nell'immediato. Il ritorno è stato una rielaborazione, ci siamo confrontati sulle emozioni. Un momento di feed back è avvenuto anche in una stanza d'albergo”.

(Allievi del Giulio e del Cottini)

La rielaborazione in classe 2.0

A scuola abbiamo costruito dei Padlet (una webapp che consente di realizzare, condividere e pubblicare facilmente contenuti multimediali in un wall). Il Padlet fornisce uno spazio nel quale è possibile caricare e posizionare dove si vuole qualsiasi tipo di file: immagini, link, video, ecc. come un puzzle per ogni momento della gita che è però una schermata web che si può pubblicare. Dopo c'è stato un incontro finale con insegnanti e educatori della cooperativa DEINA:

Gli allievi hanno apprezzato moltissimo l'aver dei mediatori sui trent'anni nella conduzione del progetto. Hanno sentito più vicinanza nei linguaggi e più facilità nella comprensione delle connessioni tra l'esperienza di apprendimento e la loro vita. Con i mediatori hanno socializzato volentieri i loro vissuti e si sono sentiti “accompagnati” in questo viaggio così coinvolgente anche a livello personale.

MOLTEPLICITÀ E RICCHEZZA METODOLOGICA E DIDATTICA DEI PERCORSI DI INSEGNAMENTO

Il processo di insegnamento e apprendimento di una "buona scuola" non è basato sulla trasmissione passiva, dall'insegnante agli allievi, di informazioni e nozioni. La "buona scuola" ha come perno centrale del processo l'attività degli allievi che l'insegnante predispone, segue e sostiene offrendo strumenti e allestendo situazioni di apprendimento adeguate. È sufficiente seguire il racconto di alcune delle esperienze raccontate nei focus dagli insegnanti, per capire di quale ricchezza metodologica e didattica stiamo parlando. Utilizziamo la ricostruzione di un percorso di lavoro compiuto nei tre ordini di scuola, infanzia, elementare e secondaria inferiore di uno stesso Istituto Comprensivo, "Straneo" di Alessandria.

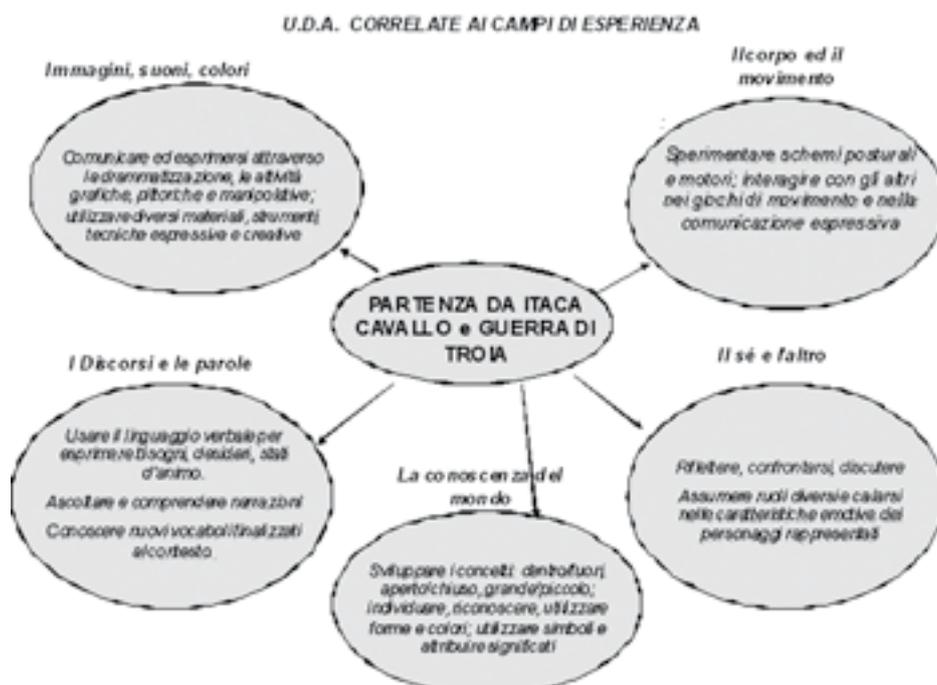
In viaggio con Ulisse": un progetto di Cittadinanza e Costituzione

"Per quanto riguarda *Cittadinanza e Costituzione* si è ritenuto obiettivo primario e trasversale a tutti gli ordini di scuola, l'acquisizione di una maggiore capacità di conoscere, rispettare e dare valore alle regole/modalità di comportamento, affidando alla letteratura il compito di veicolare i principali concetti ai bambini e ai ragazzi. Quest'anno è stata scelta l'*Odissea*, testo adattabile a tutte le età, da leggere e su cui lavorare a più livelli (letterario, grafico-pittorico, introspettivo) per arrivare a una riflessione consapevole. Le avventure di Ulisse ci hanno guidato a riflettere sulla verità, l'amicizia, la responsabilità, la lealtà, l'importanza dell'aiuto reciproco e dell'impegno per il raggiungimento di una meta; esse hanno rappresentato il centro d'interesse di tutta la programmazione didattica ed educativa, costituendo lo sfondo in cui abbiamo integrato le varie attività, con riferimenti continui ai campi di esperienza. Il progetto è durato per tutto l'anno scolastico coinvolgendo un plesso completo di scuola dell'infanzia, un plesso completo scuola primaria (9 classi) due classi scuola media (una prima e una seconda). Per la scuola dell'infanzia rappresenta lo sfondo del lavoro, per la scuola primaria un laboratorio pomeridiano. Sono stati raccolti i materiali prodotti (testi, realizzazioni grafico-visive, video, slide) e si è realizzata una rappresentazione finale in cui sono stati coinvolti nel viaggio con *Ulisse* anche i genitori".

Scuola dell'Infanzia

"La scelta di un percorso di programmazione-progettazione didattica che ha accolto, come filo conduttore delle varie attività, l'"*Odissea*", e che apparentemente può sembrare di difficile attuazione in un contesto come quello della scuola dell'infanzia, è scaturita da un'attenta valutazione da parte di tutte le insegnanti, alla luce dei riferimenti al curriculum verticale, in particolare alla ricerca-azione condotta a livello d'Istituto nell'ambito di "Cittadinanza".

Tale programmazione-progettazione si è strutturata, concluso il periodo settembre-ottobre del Progetto Ac-



coglienza valido per tutti i plessi, con cadenze bimestrali (fine novembre, febbraio, aprile, giugno) per essere flessibile e aperta a modifiche sulla base degli interventi, delle osservazioni e delle esigenze degli alunni. Inoltre si è trattato di una sorta di mescolanza tra diversi modelli di programmazione, sintetizzata in mappe inerenti le principali sequenze del racconto selezionate, correlate ai campi di esperienza. Allo scopo di adattare un'opera così complessa e densa di significati come l'*Odissea* omerica a bambini così piccoli, sono stati adottati testi semplificati (Nadia Vittori, *L'Odissea*, Raffaello Editrice, Ancona, 2010) e inoltre è stato utilizzato il supporto di un dvd per aiutarli a visualizzare e comprendere le varie scene della storia.

Tutte le attività sono state svolte sia nel grande gruppo, coinvolgendo tutta la sezione, talvolta anche tutte e tre le sezioni contemporaneamente, ma molto spesso anche in un piccolo gruppo. A conclusione di questo percorso i bambini di 5 anni, insieme ai compagni della scuola primaria e secondaria, hanno raccontato la "loro" *Odissea* con una rappresentazione, espressione del lavoro variegato e personalizzato delle varie classi che hanno aderito al progetto. Tutti gli alunni della scuola dell'infanzia hanno poi realizzato una festa di fine anno con i genitori dal titolo "In viaggio con Ulisse" drammatizzando tutta la storia dopo averla sintetizzata insieme alle insegnanti.

Scuola Primaria

Nell'ambito delle attività di accoglienza (prima settimana di attività didattica) è stato proposto il progetto: *"Quest'anno conosceremo le avventure di un famoso viaggiatore : Ulisse"*.

A partire dalla seconda settimana di lezione, coincidente con il regime ad orario completo, le attività di curriculum verticale sono state proposte e svolte il mercoledì pomeriggio per una durata di circa due ore. In linea di massima le attività sono state proposte seguendo una routine: per i primi 30 minuti è stata proposta la *lettura animata* e la *discussione di un capitolo del testo*: "Il re dei viaggi Ulisse" di Roberto Piumini. In seguito sono state proposte attività diverse in relazione all'aspetto su cui le insegnanti hanno deciso di richiamare l'attenzione e la riflessione dei bambini, *da svolgere divisi in due gruppi misti* (3 A e 3 B mescolati).

Nella lettura di tutto il libro di Piumini per ogni capitolo si è individuato un elemento centrale (avventura/personaggio) che fosse significativo e alla portata dei bambini. Si sono realizzate *riflessioni attraverso lettura, discussione e costruzione* di attività che fossero aderenti alle caratteristiche dei personaggi e delle avventure (ad esempio, giochi di ruolo,) Il testo di Piumini ha facilitato l'appassionarsi alla *lettura aiutata dall'animazione*. Paradossalmente per i ragazzi della scuola primaria è risultato più facile l'incontro con l'*Odissea* di quello con "*Gian Burrasca*", testo scelto nell'anno precedente.

La lettura, è stata accompagnata da giochi e poi è confluita nello *spettacolo finale* che ha permesso, soprattutto ai bambini di famiglie con altre culture, di poter partecipare attivamente realizzando un significativo percorso di crescita personale, sviluppando la capacità di lasciarsi coinvolgere: "anche se i riferimenti linguistici e culturali non sono immediati si capisce che la storia c'entra con me e anche io voglio partecipare, giocare". Una bambina che segue un corso di danza coordinava; tutti si sono sentiti *attivi nel decidere le musiche* e il *progetto coreografico*. Il lavoro ha compreso la *produzione di disegni spontanei o orientati ai temi* affrontati. Nel secondo quadrimestre si è aggiunta *l'attività di tessitura*: i bambini avevano già conosciuto Penelope e il collegamento è stato immediato. Avere come sfondo l'attività di tessitura ha permesso a tutti di potersi esprimere. Le classi hanno partecipato *all'allestimento del laboratorio per libri in festa* e alla preparazione dello spettacolo finale. Alcuni snodi della storia di Ulisse sono risultati particolarmente riconosciuti come vicini ai sentimenti odierni, ad esempio la partenza da Itaca e hanno permesso la ricerca sui valori della cittadinanza (quali sono i valori fondamentali, quali sono le persone centrali nella nostra vita, andare oltre l'apparenza, la solidarietà e la lealtà nel gruppo).

Scuola secondaria di primo grado

L'attività in classe, avviata a dicembre, è iniziata con la *lettura, lenta, da parte delle insegnanti*.

Gli alunni hanno ascoltato, *segnato le parole sconosciute, hanno preso appunti soffermandosi su nomi e situazioni per approfondire in un secondo momento tutti insieme*.

L'attenzione è stata alta. Tutti hanno capito gli eventi, l'infrazione della regola, la bugia. Hanno giustificato alcune bugie perché dette a fin di bene (Ulisse si finge pazzo per non partire; Sinone finge di tradire i compagni

per aiutarli). Hanno colto le sfumature del carattere (Polifemo: dolce e premuroso con i suoi animali, spietato verso gli ospiti, irriverente verso gli dei). La poesia "Itaca", proposta a conclusione del testo "Il re dei viaggi Ulisse" è stata oggetto di *una prima interpretazione collettiva* e di un piccolo *commento personale o di una parafrasi*. La poesia è stata compresa a livello letterale, ma è stato anche colto il senso più profondo (il viaggio inteso come la vita che ciascuno di noi vive). È seguita quindi *la divisione dei compiti legata alla rappresentazione teatrale finale*. I ragazzi sono stati lasciati liberi di scegliere le varie attività: *realizzazione del slides, scelta delle immagini, esecuzione di disegni, lettura pubblica*. Hanno lavorato poi in gruppi, anche al pomeriggio, con partecipazione libera. *La lettura della poesia* è stata effettuata prima in classe e poi *in aula magna* con gli alunni di entrambe le classi partecipanti. La *realizzazione delle slides* è avvenuta su indicazioni delle insegnanti, in quanto gli alunni non avevano conoscenze in proposito: da veri nativi digitali hanno appreso molto velocemente, dimostrando anche un certo gusto nella scelta dei caratteri e dei colori. *Sono poi state presentate immagini di quadri famosi*, tra le quali gli alunni hanno potuto scegliere quelle che secondo loro meglio rappresentavano alcune espressioni della poesia.

Anche i *disegni prodotti sono stati frutto di un ragionamento/collegamento (parola/immagine)* e di una ricerca di modelli ai quali ispirarsi per il disegno a mano libera. Gli obiettivi prefissati (capacità di ascolto, potenziamento dell'attenzione, imparare a prendere appunti, memorizzazione di quanto letto, comprensione del significato implicito di un testo, lavorare per uno scopo comune) sono stati raggiunti senza fatica. Gli alunni hanno collaborato per il conseguimento di un obiettivo comune. Le attività proposte sono state coinvolgenti al punto che i ragazzi hanno accettato di buon grado di venire a lavorare a scuola anche al pomeriggio".

(dal report del focus con I.C. "Straneo – Alessandria)

"L' apprendimento cooperativo non è solamente un metodo, è una filosofia personale di insegnamento" (N.Green)

Il metodo propone un modo di trattare le persone in qualsiasi situazione di gruppo rispettando e valorizzando le capacità e il contributo dei singoli componenti del gruppo. Il concetto di fondo si basa sulla creazione del consenso tramite la cooperazione di tutti quanti fanno parte del gruppo, invece di vederli competere l'uno contro l'altro per primeggiare. Nell'apprendimento cooperativo il gruppo è di sostegno al singolo e gli allievi lavorano in *interdipendenza*, cioè da soli, ma insieme.

È molto importante il lavoro dell'insegnante che deve preparare in modo preciso e sequenziale l'attività. Gli obiettivi principali del lavorare in gruppo sono: l'incremento di *competenze sociali* e il potenziamento delle capacità di autovalutazione, sia sugli aspetti cognitivi, sia su come ha lavorato il gruppo. Non è tecnicismo, ma la modalità fondamentale dello stare a scuola, e, per l'insegnante, di gestire la classe."

(focus D.D. Casalegno Torino, dalla intervista alla dirigente scolastica)

La tecnologia informatica è un mezzo e non un fine della formazione scolastica

Occorre evitare di assolutizzare la tecnologia come obiettivo primario della formazione considerando superati gli strumenti tradizionali di apprendimento. Inoltre bisogna garantire una metodologia di studio volta ad orientare alunni nel mare magnum delle informazioni e della frammentazione delle stesse.

"Lavorando con le nuove tecnologie si è potuto rilevarne alcuni punti di forza, tali cioè da consentire un miglioramento dei processi di apprendimento: le tecniche digitali aiutano veramente tutti, soprattutto i meno abili; è innegabile l'interesse che coinvolge la scolaresca che peraltro dimostra una estrema attitudine ad impadronirsi delle tecniche di utilizzo degli strumenti; gli alunni si sentono liberi di interagire utilizzando il tablet personale sia per la ricerca sia per il lavoro di scrittura; i libri di testo cartacei rivelano una estrema povertà di stimoli: il materiale offerto non è paragonabile alla ricchezza di informazioni offerte dalla LIM; gli stessi libri digitali, a giudizio del gruppo, non sono altro che libri tradizionali in versione informatica; il vero testo utile è quello costruito dalla classe insieme agli insegnanti utilizzando il supporto informatico.

Altrettanto evidenti sono stati alcuni punti critici di debolezza: la frammentazione dei percorsi crea alcuni problemi cognitivi. Occorre dare agli alunni un metodo di studio che sappia creare un ordine mentale per potersi orientare nella pluralità delle offerte;-occorre rivalutare la manualità. Si parla di intelligenza delle mani anche per ciò che riguarda gli aspetti tecnici tradizionali della letto scrittura;-l'alunno, se lasciato solo, può essere portato ad un uso inappropriato del mezzo informatico. È necessaria una attenta sorveglianza per ciò che concerne il social network."

(dal report del focus I.C. Lessona – Torino)

Il significato pedagogico didattico della pluriclasse in un contesto di scuola di montagna

di Vilma Maria Pont e Domenico Chiesa*

In questo contributo molto "speciale" dedicato all'I.C. Murialdo di Ceres, Torino si cerca di analizzare la gestione delle pluriclassi in montagna come vero e proprio modello pedagogico prima ancora che come unica risposta pratica possibile alle esigenze del contesto di montagna in cui la scuola agisce.

"Il problema della pluriclasse nel senso comune rischia sempre di essere condizionato da atteggiamenti preconcepiuti; è importante che tali preconcepiuti vengano affrontati e ribaltati.

Il confronto cerca di approfondire la valenza che la pluriclasse può assumere nelle specifiche condizioni di scuola di montagna. L'efficienza/efficacia delle pluriclassi sono strettamente legate alla progettualità degli insegnanti dell'Istituto. Non è quindi un discorso in astratto e decontestualizzato: il modello della pluriclasse non può essere studiato fuori dalle dimensioni strutturali in cui si realizza, si deve tener conto della complessità dell'istruzione oggi e della specificità delle risposte da dare al contesto in cui il fare scuola opera nei territori montani.

Nelle scuole primarie dell'Istituto l'organizzazione didattica e le strategie educative che gli insegnanti impiegano in una pluriclasse sono diverse rispetto ad un modulo tradizionale, ma non è possibile definire una metodologia comune. Le scelte didattiche scaturiscono dall'esperienza e dal vissuto professionale delle insegnanti che nel corso degli anni hanno progettato e sperimentato modi e tempi per assicurare agli allievi gli apprendimenti cui hanno diritto secondo la classe cui sono iscritti.

Paradossalmente l'approccio alla pluriclasse della primaria è positivo quando il docente non tiene conto di avere di fronte bambini di età diverse e riesce a presentare, semplificandolo, un argomento in modo comprensibile a tutti. In una seconda fase sarà l'assegnazione dell'esercizio per applicare le nozioni apprese a tener conto delle varie classi.

Questo metodo di approccio consente di ottimizzare il tempo a disposizione dell'insegnante (che oggi non ha più l'ausilio delle compresenze e si deve confrontare con una classe più numerosa), ma implica un maggior lavoro personale di preparazione.

Occorre fare una distinzione di metodo a seconda delle materie oggetto di insegnamento: l'approccio suddetto può essere valido per Italiano e Matematica mentre altre discipline (musica, educazione all'immagine, educazione motoria, educazione alimentare, educazione alla cittadinanza) consentono già di per sé una didattica comune.

Ancora diverso il metodo per insegnare storia, geografia e scienze: in queste discipline si può ricorrere ad una semplificazione del programma, privilegiando argomenti di interesse generale oppure servirsi di quaderni attivi, schede, fotocopie, che permettono ad ogni alunno di lavorare autonomamente.

Nella pluriclasse fondamentale è l'attività laboratoriale, Le discipline si possono studiare direttamente osservando l'ambiente naturale o attraverso le testimonianze degli abitanti del luogo.

Molte sono le attività svolte dagli alunni delle scuole primarie dell'Istituto che sanno legarsi e fondersi con il territorio e la sua profonda storia:

- Progetti che valorizzano la cultura locale e franco – provenzale, anche in rete con altre scuole di territori simili.
- Partecipazione a manifestazioni patrocinate dagli enti locali e/o da associazioni del territorio che sottolineano l'apertura verso la comunità di cui le scuole fanno parte.
- Attività sportive legate al territorio come gli sport invernali (sci, pattinaggio su ghiaccio) ma anche attività di nuoto, pallavolo.
- Progetti di educazione ambientale.

In tanti anni di pratica e di riflessione condivisa gli insegnanti della scuola hanno formulato un quadro degli aspetti che la pluriclasse favorisce e le difficoltà che devono essere affrontate e superate.

Aspetti favorevoli da potenziare

La qualità fondamentale della pluriclasse consiste nella profondità dell'apprendimento, nel rispetto dei tempi dell'età e i risultati si vedono nel percorso successivo: non si ruba l'infanzia, si riconosce l'infanzia e le sue potenzialità:

- L'alunno impara ad interiorizzare le regole come aiuto nella convivenza

- L'alunno impara a rispettare i tempi degli altri
- Nella pluriclasse gli alunni con maggiori competenze tendono naturalmente ad aiutare i compagni in difficoltà, mettendo in atto un "insegnamento reciproco" (didattica peer to peer). Inoltre il ripasso degli argomenti, fondamentale per consolidare l'apprendimento, non è un semplice ripetere, ma quasi un'attività in crescendo che consolida le conoscenze.
- Gli alunni che hanno vissuto l'esperienza della pluriclasse sono maggiormente stimolati, perché sono abituati a confrontarsi, a socializzare a comunicare, e hanno più occasioni per sviluppare l'autonomia personale.

Difficoltà da affrontare con la progettazione educativa:

- Il gruppo eterogeneo con classi non contigue che lavorano insieme aumenta ulteriormente il disagio e lo svantaggio
- Difficoltà di organizzare l'orario se insegnanti su più plessi
- Senso di precarietà
- Difficoltà nella gestione dei servizi accessori (palestra, mensa)
- La situazione di eterogeneità limita il tempo di insegnamento per ciascuna materia.
- Sovraccarico di lavoro per i docenti, perché richiede maggiore preparazione di lavoro a casa, e capacità di adattare lo stile di insegnamento alle necessità diversificate degli alunni.
- Problema accentuato dalla presenza di un numero elevato di allievi e diventa difficoltoso garantire un buon livello di insegnamento, soprattutto, quando alla differenza di età anagrafica, si associano la presenza di alunni con svantaggi culturali, o con disabilità, di alunni stranieri, o anticipatori.
- difficoltà a garantire il tempo scuola necessario per ogni fascia di età

Difficoltà create dalla riduzione delle risorse:

- Nella pluriclasse sono necessarie più ore di compresenza, invece l'abolizione delle ore di compresenza e di contemporaneità hanno acuito i problemi organizzativi, rendendo impossibile lo sdoppiamento delle pluriclassi e creando problemi nella sostituzione dei docenti o programmare uscite didattiche

Proposte di ricerca-azione per far crescere la qualità del modello pedagogico della pluriclasse in contesto montano

La chiave per approfondire il significato pedagogico/didattico del modello organizzativo della pluriclasse si deve partire dal dato di fatto che la pluriclasse è una scelta obbligata del contesto montano e che nel contempo non rappresenta una scelta di ripiego. Si sono esplorati altri modelli organizzativi (es. formare classi di quinta a Ceres) ma i limiti numerici non li rendono praticabili.

Considerare la pluriclasse come un modello strutturalmente di minore valore pedagogico/didattico imposto dalle condizioni ambientali è un errore che pone sulla difensiva. Gli insegnanti che vivono in vallata e hanno frequentato come alunni la pluriclasse sanno che non è così: la differenza è sempre nella qualità con cui si organizzano le risorse messe a disposizione dal modello. La strada da percorrere consiste nel ricondurre ai principi educativi fondanti il percorso di istruzione della fascia di età 6-11 le potenzialità delle classi formate da bambini di età diverse e quindi non bisogni formativi diversi.

Serve valorizzare tutta la conoscenza che gli insegnanti costruiscono nell'esperienza di lavoro nella pluriclasse.

Sostenere il lavoro di ricerca-azione deve rappresentare un impegno da assumere per recuperare la capacità di leggere e dare risposte al mutamento culturale.

Si rilevano alcuni elementi che segnano l'attuale fase:

-La riduzione delle risorse che per le situazioni limite possono essere catastrofiche.

-La ricaduta anche sul lavoro di ricerca dipartimentale reso più difficile dall'introduzione delle modifiche del ministro Gelmini.

-Si percepisce un aumento delle difficoltà di apprendimento difficilmente interpretabile; si può riscontrare nell'aumento delle difficoltà delle famiglie, nella riduzione della lettura come pratica accompagnata dalla riduzione del tempo scuola che permetteva la lettura a scuola disponendo del tempo disteso necessario all'apprendimento.

L'intervento regionale, come supplenza alla riduzione delle risorse, spesso segnato dal ritardo, non risolve il problema dell'organico che sarebbe necessario rendere stabile e funzionale al bisogno di costruire progetti formativi. Si rileva anche la difficoltà sempre maggiore nella ricerca di supplenti nella primaria. Si pone in evidenza che basterebbero due insegnanti in più in organico per passare la soglia e poter garantire non le attività aggiuntive bensì la migliore qualità di quelle curricolari: serve l'organico funzionale e stabile che possa assicurare la programmazione.

Si sta già utilizzando tutta la flessibilità possibile grazie alla disponibilità di tanti insegnanti che si spostano nei plessi permettendo il respiro necessario: disponibilità a spostarsi ma si è sotto la soglia
supplenza della regione possibilità di disporre di supplenti per un periodo limitato dell'anno
Si possono sintetizzare alcuni elementi di conoscenza/descrizione delle caratteristiche strutturali della pluriclasse
Per capire quali condizioni affinché sono necessarie perché, nata come esigenza territoriale, possa assumere sempre meglio quel valore aggiunto che la rende il modello virtuoso della scuola di montagna. Sono le motivazioni per cui si valuta sia preferibile che i bambini frequentino la piccola scuola territoriale piuttosto che scendere nei paesi a valle.

Intanto le caratteristiche di contesto:

- Vivere la scuola primaria nel paese nativo rappresenta il contenimento della rottura precoce con il mondo in cui i bambini stanno costruendo la loro prima identità
- Svolge un ruolo socializzante perché nelle piccole comunità, fuori dalla scuola, i bambini non hanno opportunità di incontro (sono sparsi nella frazioni), mentre a scuola si ritrovano e scoprono di essere comunità locale. I bambini diventano amici a scuola (nella pluriclasse e a livello di plesso) costruendo legami che altrimenti la dispersione abitativa non permetterebbe e si "ritrovano" quando si vivranno insieme l'esperienza della media.
- Il segreto del buon funzionamento della pluriclasse è il legame sinergico e complementare tra i soggetti (alunni, insegnanti, famiglie, comunità locale ...) Assume un ruolo sociale determinante, diventa una risorsa che ricade sul territorio, grazie anche attenzione dei sindaci.
- Il rapporto con i bambini è più "intimo" come è più "intimo" il rapporto in comunità, risente della modalità di vita nella comunità.
- È necessario equilibrare, agendo con consapevolezza, il legame tra il "dentro" e il "fuori" perché a volte le dinamiche della comunità invadono l'interno della scuola producendo una riduzione della distinzione di quando si è "maestro" a scuola e quando si è "prossimo" in paese.
- La pluriclasse è un modello molto confacente alla struttura della scuola comprensiva, i legami con la materna sono molto stretti e naturali permettendo lavori in comune tra bambini di 5 anni e di 6 anni. L'esperienza "normale" nella scuola dell'infanzia si riproduce nella scuola primaria ancora come forma "normale" di vivere la scuola.
- La forma di socializzazione della scuola non interrompe quella a cui il bambino è abituato (la condivisione del tempo, dello spazio e delle attività con bambini di età diversa dalla sua. In questo senso la scuola diventa un ambiente meno "estraniante". Prosegue l'esperienza già vissuta nella scuola infanzia
- È importante curare il lavoro sulla continuità, lavoro di garanzia nel passaggio primaria-media; in particolare per le competenze matematiche
- Nell'esperienza della piccola scuola il problema dei bisogni educativi speciali corrisponde ad una attenzione di individualizzazione/personalizzazione insita nel modello organizzativo e le novità normative hanno rappresentato solo un incremento del confronto.

Sul piano del **fare scuola** si possono distinguere (certo non separare) gli **aspetti relazionali** da quelli **cognitivi**: Sia sul piano relazionale che cognitivo l'ambiente della pluriclasse rappresenta uno straordinario valore aggiunto. Il processo è segnato dalla lentezza che rappresenta un rallentamento delle tappe certo a scapito della *quantità* ma a vantaggio della *profondità*, della *pervasività* e della *persistenza*.

Il dare aiuto o il "risentire" serve ai grandi per decontestualizzare, per essere padroni della conoscenza: per poter insegnare si devono mettere in gioco competenze culturali e sociali molto alte, si deve padroneggiare la conoscenza e possedere capacità di seguire il processo di apprendimento di altri. Rappresenta l'esperienza di misurarsi con il proprio sapere e saper costruire relazioni sociali.

Si vive la propria esperienza di apprendimento ma sullo sfondo si condivide quella di altri che ora viene rivissuta con una diversa tensione emotiva e cognitiva.

L'apprendimento cooperativo non è una tecnica sovrapposta, è intrinseco al processo di insegnamento-apprendimento sia in orizzontale sia in verticale: i bambini più piccoli hanno le orecchie dritte verso i più grandi. È più marcato l'apprendimento per contagio. Per i più grandi la capacità di responsabilità individuale si sviluppa dalla pratica di responsabilità sociale. Quando il maestro si concentra su un gruppo di età gli altri bambini imparano a gestirsi e lo fanno bene, non perdono tempo.

È utile e praticata la lettura in classe di alcuni libri insieme a tutti i gruppi di età. Si devono scegliere con accuratezza libri che possano tenere insieme gli interessi e la comprensione come tenere insieme senza penalizzare nessuno

(si ricostruisce un'esperienza di una classe con bambini di prima e di quinta). È importante mettere in atto strategie e linguaggi che leghino le diverse età.

È importante costruire forme didattiche diverse per i diversi ambiti disciplinari. Ad esempio per le scienze è naturale svolgere una stessa attività contemporaneamente con tutti i bambini; deve però prevedere livelli di approccio diversi sulla base delle differenze di età (di curricolo svolto e di capacità cognitive)

Si possono così rispettare i tempi della costruzione delle strutture lavorando attorno ad un comune problema con step diversificati, dosando lavoro insieme, lavoro separato e stesso lavoro con approccio diverso attraverso l'uso di linguaggi diversi, adeguati alle età.

Contemporaneamente si devono tener presente la dimensione di classe, di gruppo di età, di sottogruppi e di individualità. Costruire momenti in cui l'insegnante è da solo con i grandi per "parlarsi tra noi" senza la distrazione della copresenza marginale degli altri gruppi, non è un privilegio è una necessità.

I bambini nella pluriclasse camminano con tempi diversi non solo come individui ma anche come età. Sorge la necessità di tenere sotto controllo nel corso dei 5 anni i tempi del curricolo verticale che contiene anche elementi di linearità e di successione obbligata per i processi di assimilazione.

Aspetti su cui progettare percorsi di ricerca-azione:

- Personalizzare il percorso formativo dell'alunno (individualizzazione, rispetto dei tempi e della sistematicità curricolare)
- Aiutare l'alunno a organizzare il proprio lavoro in maniera autonoma e non dispersiva
- Offrire la possibilità agli alunni di recuperare eventuali lacune
- Creare un ambiente sereno e motivante che permetta di approfondire la conoscenza dell'alunno.
- Favorire il lavoro di gruppo, e l'attività di laboratorio
- Approfondire le caratteristiche del valore aggiunto del tutoraggio come elemento arricchente le competenze sociali con ricaduta sul cognitivo
- Evitare di fossilizzarsi su una visione statica degli obiettivi e dei contenuti
- Sviluppare il team degli insegnanti
- Preparazione degli insegnanti dal punto di vista organizzativa per le attività che devono essere distinte sulla base delle età, per pesare i tempi, la quantità del lavoro da far svolgere in modo autonomo nel piccolo gruppo di età e/o con l'intera classe.

* *Vilma Maria Pont è Professoressa e Preside dell'IC Murialdo di Ceres, Torino. Domenico Chiesa è Presidente del Forum.*

STRUMENTI PER AFFRONTARE LE DIFFICOLTÀ DI APPRENDIMENTO

“Sono le difficoltà di apprendimento la principale causa di abbandono degli studi o degli indirizzi intrapresi”

“Durante il corso degli studi, si è voluto offrire a tutti gli studenti, fra i quali numerosi stranieri, la possibilità di riuscire superando gli ostacoli linguistici, culturali e sociali. È pertanto apparso utile scomporre il gruppo classe per comparti disciplinari nei quali si è attuata la rimotivazione e l’acquisizione degli strumenti necessari in un clima di maggiore coinvolgimento. La questione dell’orientamento in uscita ha toccato le difficoltà connesse con i test di accesso all’Università. Si è quindi stabilita una collaborazione stretta e fattiva con l’Università del Piemonte orientale a proposito della chimica riuscendo a formalizzare l’acquisizione di specifici crediti formativi a fine corso. Il percorso è servito inoltre a creare una dinamica virtuosa di ricerca azione che ha dato origine ad un approfondimento interno sui metodi e i contenuti scientifici. Infatti un corso di logica, iniziato dall’Università nel 2010, è ora tenuto dai docenti dell’IIS che lo applicano alle scienze e alla matematica. Esperienza interessante perché apre la didattica disciplinare all’interdisciplinare in una prospettiva di ricerca e di concretezza.

Sempre in ambito di innovazione disciplinare sono da citare i laboratori storici e scientifici che si sono attivati nel Liceo Classico, grazie anche al sostegno del Comune di Asti. La scuola è ora di in grado di “restituire” alla comunità l’aiuto ricevuto perché, avendo dato vita a una tradizione di studi, è ora in procinto di costruire un settore museale da aprire al pubblico. I docenti hanno così realizzato la finalità di testimoniare l’identità della scuola che, inserita nel territorio, da questo riceve fiducia e offre, da parte sua, elaborazione culturale di carattere sociale.

I docenti del liceo artistico, in particolare, avviano gli studenti a lavorare con e per studi di architettura e mostre internazionali, fra cui Basilea, al fine di mettere in opera le competenze acquisite e porle a confronto con le realtà europee più vivaci”.

(dal report del focus IIS “V. Alfieri – Sella – B. Alfieri” – Asti)

Non è mai troppo tardi

L’offerta formativa della nostra scuola tende a conseguire alcuni obiettivi prioritari, nell’area educativa e cognitiva, cercando di rispondere alle necessità compensative ed integrative dell’utenza, fermo restando che le finalità essenziali della programmazione ruotano intorno al proposito di “far crescere l’allievo”.

“Per questo si cerca di:

- organizzare contesti di apprendimento stimolanti, in grado di rispettare le peculiarità del singolo, in una relazione di continuità con l’ambiente di provenienza e con il percorso scolastico precedente;
- creare spazi per fare esperienza di crescita sia nell’ambito della propria interiorità sia nei riguardi del rapporto con l’altro, per favorire occasioni di riflessione e per cimentarsi individualmente con il proprio percorso di costruzione delle conoscenze;
- fornire strumenti tali da permettere all’allievo di cogliere gli aspetti caratterizzanti ed i mutamenti della realtà che lo circonda con particolare riguardo agli aspetti ambientali e socio-culturali in modo di saper interagire positivamente con essi;
- ampliare le conoscenze proprie della nostra civiltà, fornendo occasioni di confronto con quelle espresse dalle altre culture, nell’ottica della costruzione di una società pluralista.

Si ritiene che il docente debba, nell’ambito delle proprie competenze, ispirarsi ai seguenti principi:

- comunicare la propria autorevolezza in forma del proprio rigore comportamentale, culturale e professionale, evitando in ogni caso forme dannose d’autoritarismo o di permissivismo;
- gestire positivamente le situazioni di demotivazione e di eventuali conflittualità, evitando il ricorso immediato a forme di penalizzazione o di emarginazione e sforzandosi di captare qualsiasi segnale di disagio onde intervenire con opportuni correttivi ed impedire, nei limiti del possibile, che lo svantaggio del disagio si trasformi in insuccesso scolastico;

- evitare di porsi come depositario di verità assolute che impartisce saperi e valori già confezionati, ma al contrario, compiere insieme agli allievi, pur senza confusione di ruoli, il percorso in cui si sviluppa la loro crescita personale e cognitiva, orientandoli nel processo d'autonoma conquista di saperi e di valori.

Tali principi possono tradursi in una serie di "comportamenti comuni", favoriti dai consigli di classe, di cui si riporta un'elencazione esemplificativa:

- mantenere la massima trasparenza nella programmazione e nei criteri di valutazione;
- favorire la partecipazione attiva degli alunni incoraggiandone la fiducia nelle proprie possibilità, rispettando la specificità individuale del modo di apprendere;
- non drammatizzare l'errore, ma accettarlo ed utilizzarlo per modificare in modo positivo i comportamenti dell'allievo;
- utilizzare metodologie e strumenti diversi e funzionali agli obiettivi da raggiungere;
- correggere al più presto gli elaborati scritti in modo da utilizzare la correzione in classe come momento formativo;
- esigere la puntualità nell'esecuzione dei compiti;
- pretendere rispetto nei confronti delle persone che lavorano dentro la scuola, dell'ambiente esterno e dei beni comuni;
- favorire l'auto-valutazione e l'auto-correzione degli alunni. (...)

"L'istituzione, il personale, i genitori e gli alunni sono protagonisti e responsabili dell'attuazione del Piano, attraverso una gestione partecipata della scuola, nell'ambito degli organi e delle procedure vigenti; pertanto si deve operare in modo che i loro comportamenti portino alla piena realizzazione degli standard generali del servizio. Di conseguenza, l'istituzione scolastica s'impegna a favorire le attività extrascolastiche che realizzino la funzione della scuola come centro di promozione culturale, sociale e civile, consentendo l'uso dei suoi spazi ed attrezzature anche fuori dell'orario del servizio scolastico. L'obbligo scolastico, il proseguimento degli studi e la regolarità della frequenza sono assicurati con interventi di prevenzione e controllo dell'evasione e della dispersione mediante specifici interventi da parte di tutte le istituzioni coinvolte che collaborano fra loro in modo funzionale ed organico. La scuola, al fine di promuovere ogni forma di partecipazione, garantisce la massima semplificazione delle procedure ed una informazione completa e trasparente. L'attività scolastica e l'orario di servizio del personale sono improntati a criteri di efficienza, efficacia e flessibilità nell'organizzazione dei servizi amministrativi, dell'attività didattica e dell'offerta formativa. La scuola, con l'apporto delle competenze professionali del personale ed il concorso delle famiglie, si considera responsabile della qualità delle attività educative e cerca di garantire la continuità culturale ed educativa con la Scuola Media inferiore, con l'Università e con il mondo del lavoro".

(dal report del focus ITIS "Delpozzo" Cuneo)



Migliorare gli apprendimenti

a cura di Fancesca Gramegna e Luigi Salerno*

Il secondo contributo approfondisce una delle "invarianze" individuate dai focus territoriali della "buona scuola" e cioè "attrezzarsi per affrontare le difficoltà di apprendimento", riprendendo quanto emerso dalle interviste fatte agli insegnanti dell'ITIS Dal Pozzo di Cuneo.

L'idea nasce 13 anni fa dalla consapevolezza dell'eterogeneità degli allievi: si è infatti pensato di utilizzare nel modo più razionale gli interventi di docenti disponibili ad effettuare ore aggiuntive d'insegnamento al fine di lavorare su gruppi ridotti di alunni del biennio con interventi mirati all'acquisizione di un metodo di studio più adeguato e all'acquisizione di competenze specifiche.

Il progetto si muove secondo le seguenti linee d'azione:

- assistenza e guida allo studio, in particolare nell'adottare "un proprio metodo di studio";
- recupero di basi tecniche finalizzate a quelle che sono definite "carenze di base" (interventi di matematica e di lingua italiana);
- appoggio nelle nuove discipline di indirizzo (materie scientifiche, ma anche lingue straniere);

I docenti che s'impegnano in tale progetto sono ben consapevoli che "imparare ad imparare" significa:

- riconoscere, ed in seguito applicare consapevolmente, adeguati comportamenti, strategie, abitudini utili ad un più economico ed efficace processo di apprendimento;
- sviluppare delle abilità di controllo e di potenziamento delle "performances" cognitive, e più in generale delle abilità di interazione con il mondo che ci circonda e con il nostro microcosmo biopsichico.

Gli insegnanti utilizzano pertanto l'analisi dei modelli elaborati negli ultimi decenni da psicologi e neurologi per comprendere e presentare le migliori strategie per apprendere nel modo più semplice ed efficace in modo che, conoscendo, governando e potenziando metodi di apprendimento potranno avviare gli studenti al piacere di imparare. Per rendere più efficaci gli interventi, l'a.s. trascorso sono stati utilizzati alcuni studenti del triennio forniti di buona preparazione culturale che si sono assunti il compito di tutoraggio degli alunni con difficoltà formando delle 'coppie' in cui lo studente tutor seguiva quello più giovane aiutandolo a studiare le materie in cui si presentavano le più grandi difficoltà, mentre l'insegnante tutor sorvegliava le varie 'coppie' intervenendo dove necessario. In questo modo si cercava di riconciliare il rapporto dei ragazzi più giovani con gli "strumenti della cultura" e di individuare un percorso personalizzato per il proseguimento degli studi o anche per il loro ri-orientamento.

Di tale opportunità nell'a. s. 2003-04 hanno usufruito 73 alunni con piena loro soddisfazione, come è emerso da un apposito questionario che essi hanno compilato a fine anno.

Per i primi anni si è trattato di un classico *studio assistito*, ossia "fare i compiti a scuola", con l'assistenza gratuita allo studio in orario pomeridiano per gli studenti del biennio. Il servizio era offerto volontariamente da alcuni insegnanti.

In seguito l'iniziativa dapprima spontanea è divenuta aspetto rilevante: "Perché il recupero sia efficace occorre fissare obiettivi precisi".

Il Guided Learning è un tassello all'interno di una serie di attività di recupero e sostegno per permettere agli alunni il recupero delle carenze evidenziate nelle diverse discipline. In questo modo l'istituto propone una qualificazione della didattica attraverso attività, svolte in relazione alle disponibilità finanziarie e dell'organico, che garantiscono agli studenti una crescita culturale e scolastica importante.

Le diverse attività previste sono:

- Il recupero in "itinerare" durante le lezioni al mattino e nel caso in cui ci siano almeno due insegnanti della stessa materia che dispongano di almeno un'ora collocata nello stesso orario, si possono suddividere le classi in gruppi, uno dei quali effettua attività di recupero mentre l'altro segue una lezione di approfondimento;
- Gli sportelli, attivati in orario pomeridiano da alcuni insegnanti dell'Istituto, permette un rapporto personale con l'alunno che incontra qualche difficoltà su argomenti specifici della disciplina. L'insegnante che tiene lo sportello cura il monitoraggio dei dubbi, delle difficoltà e dei quesiti ricorrenti ai fini del miglioramento dell'offerta formativa. L'accesso è libero a tutti gli studenti, che però devono prenotarsi: lo sportello si effettua infatti solo in presenza di prenotazioni

- I corsi di sostegno che vengono proposti dall'insegnante al consiglio di classe per gli alunni con carenze: possono essere monoclasse o, eventualmente, pluriclasse a seconda del numero dei partecipanti.
- Lo studio assistito prevede l'assistenza gratuita allo studio in orario pomeridiano ("fare i compiti a scuola") per gli studenti del biennio. Il servizio è particolarmente utile per gli allievi che presentano carenze in alcune discipline o non hanno ancora acquisito un adeguato metodo di studio: questi troveranno insegnanti e allievi del triennio che li seguiranno e li aiuteranno.
- Corsi estivi o durante i primi giorni dell'anno scolastico organizzati al fine della preparazione alle prove di recupero dei debiti.

Modificazioni dell'esperienza in corso d'opera/persistenza impianto iniziale

Sicuramente con il tempo il progetto è stato perfezionato rispetto all'impianto iniziale e reso maggiormente funzionale rispetto agli obiettivi:

- Si è allungato il periodo del servizio: attualmente è da novembre a maggio e in periodo estivo;
- Si sono coinvolti i ragazzi del triennio come peer educator: obiettivo quello di offrire delle situazioni in cui sperimentare la possibilità di pensare con la propria testa, di riflettere sui propri atteggiamenti, di valutare e rivedere le proprie aspettative rispetto a se stessi e agli altri, ossia mirare a sviluppare teste ben fatte e non soltanto teste ben piene (Morin, 1999);
- Gli studenti che prestano servizio vengono sostenuti con delle borse di studio. Esiste più "formalità": è stato introdotto un registro in cui vengono segnate le presenze dei ragazzi e gli argomenti di studio e delle schede di verifica per insegnanti e studenti di biennio e triennio.

Durata dell'esperienza

L'attività viene svolta costantemente da 13 anni, con le migliori sopra esposte. C'è stata una iniziale resistenza tra adulti: perché il cambiamento spiazza e mettersi in gioco è difficile. Con il tempo e vedendo i risultati è cambiato l'atteggiamento, ma per poter organizzare in modo efficace i corsi (sia di recupero del debito formativo che quelli di sostegno durante l'anno scolastico) è stato necessario che i docenti della stessa disciplina fissino i livelli minimi richiesti per ogni anno di corso (magari anche allegando un fac-simile della prova di verifica a cui sottoporranno gli studenti). Con i ragazzi non è sempre facile e possibile aspettarsi continuità nell'impegno.

La promozione e la pubblicizzazione/attesa di ulteriori traguardi è un servizio particolarmente utile per gli allievi che presentano carenze in alcune discipline o non hanno ancora acquisito un adeguato metodo di studio. I risultati ottenuti negli anni sono stati in generale fornire strumenti che aiutino a raggiungere l'autonomia nello studio, in particolare: imparare ad organizzare il proprio pomeriggio di studio in modo individuale, saper pianificare i propri impegni settimanali, acquisire – perfezionare il proprio metodo di studio, recuperare, consolidare, potenziare conoscenze ed abilità, saper rispettare le consegne, essere in grado di adempiere ad impegni e scadenze, saper rispettare il silenzio e saper rispettare i compagni.

I dati principali che permettono di parlare di questi risultati sono la turnazione dei ragazzi che usufruiscono del servizio (chi frequenta difficilmente torna l'anno successivo) e il miglioramento del rendimento scolastico.

Alcuni studenti del triennio, quelli con i voti migliori, aiutano nello studio i ragazzi del biennio che fanno richiesta di accedere a questo strumento. L'attività è comunque svolta, e controllata, sotto la supervisione di un professore. In questo modo si promuove la cooperazione tra i ragazzi e la responsabilizzazione nello studio, si favorisce la socializzazione e relazioni di confronto tra i ragazzi. Gli interventi di peer education fanno leva sul legame tra similarità: sentire una qualche comunanza con un'altra persona rendono questa persona un interlocutore credibile. In questo contesto gli studenti diventano soggetti attivi del loro sviluppo e della loro formazione, attraverso il confronto tra punti di vista diversi, lo scambio di idee, l'analisi dei problemi e la ricerca delle possibili soluzioni, in una dinamica tra pari che tuttavia non esclude la possibilità di chiedere collaborazione e supporto agli esperti.

* Francesca Gramegna e Luigi Salerno dirigono il settore Scuola e Formazione di Legambiente, Piemonte e Valle d'Aosta.

INCLUSIONE, INTEGRAZIONE E MULTICULTURALITÀ

La scuola che include e integra

“È una scuola che cerca di determinare condizioni più favorevoli possibili per affrontare e risolvere i problemi e le differenti difficoltà di apprendimento degli allievi più deboli.

La strada dell'integrazione è la buona scuola, non è una strada parallela. Una scuola dove non c'è un insegnante che fa la lezione e uno che aiuta l'allievo con disabilità ad imparare almeno un po'. Una scuola dove si impara tutti insieme, perché l'apprendimento non può essere un'impresa solitaria, dove ognuno può trovare un aiuto per risolvere le difficoltà che incontra, dove due insegnanti, uno esperto nella disciplina, l'altro in didattica per l'integrazione collaborano per offrire a tutti gli allievi la possibilità di sviluppare al massimo le proprie potenzialità. L'integrazione degli allievi con disabilità nelle classi comuni ha permesso di sperimentare l'efficacia di alcune strategie che hanno influito in modo positivo sulla qualità della scuola inclusiva. Dobbiamo partire dalle cose che hanno funzionato che peraltro costano poco e che là dove sono state applicate hanno dato buoni risultati:

- la *collaborazione* fra scuola, ASL ed Enti Locali, il coinvolgimento delle famiglie, l'accoglienza e la valorizzazione delle conoscenze e delle competenze educative dei genitori.
- la *condivisione* dei progetti educativi individualizzati, il loro collegamento con la programmazione di classe e di interclasse, la convinzione che è possibile trovare in ogni disciplina un nucleo semplice accessibile anche agli allievi con disabilità complesse. Perché, come ha scritto Bruner: *“Si può insegnare qualsiasi cosa a qualsiasi persona di qualsiasi età purché lo si faccia in modo onesto”*.
- l'esigenza di *continuità* dei percorsi educativi fra i diversi ordini di scuola e fra scuola, famiglia e comunità locale, per far crescere il progetto educativo individualizzato avviato nella scuola e trasformarlo nel progetto di vita.
- l'efficacia dell'*aiuto fra compagni*, delle attività di tutoring, della cooperazione fra pari, poiché è coi compagni di classe che si fa l'integrazione
- l'urgenza di un piano nazionale di *formazione e di aggiornamento* di tutti gli insegnanti sul tema della didattica inclusiva.

Negli ultimi tempi invece l'attenzione della scuola si è concentrata sulle difficoltà, sui “disturbi”, sulla personalizzazione dei progetti educativi, su una delega sconcertante alla sanità di questioni che attengono all'ambito della pedagogia e che devono essere accolte con una didattica competente ed inclusiva in una scuola più lenta, più attenta ai processi che ai contenuti. Ci sono buone prassi, esperienze che si possono esportare, indicazioni normative che spesso non vengono attuate e che possono garantire la qualità dell'integrazione. Servono classi aperte e flessibili, insegnanti di sostegno effettivamente contitolari sulle classi, superamento delle lezioni frontali, modalità di apprendimento cooperativo, serve fare chiarezza sui compiti della scuola, dell'ASL e dell'Ente Locale”.

(da focus tematico n.4: Come affrontare le difficoltà di apprendimento)

Il progetto Tutoring

Le situazioni più belle nascono proprio quando ci sono molte difficoltà e si cerca di escogitare qualcosa per superarle. Nella scuola di istruzione superiore di Lanzo si è realizzato il *progetto Tutoring*, che consiste nell'adozione delle classi 1° da parte delle 3° 4° 5° che accolgono e si prendono cura dei compagni più giovani. L'idea è nata da un'esperienza di integrazione di due ragazze disabili. La mobilitazione dei docenti prima e degli alunni poi, è stata coinvolgente, e l'esperienza si è modificata: da tutoring delle classi con alunni disabili a tutte le classi e dall'integrazione degli alunni disabili all'integrazione di tutti gli alunni.

Gli insegnanti e in particolare quelli di sostegno dovrebbero saper trasformare i problemi in risorse. Proprio perché spesso dalle situazioni più difficili scaturiscono le idee migliori andando oltre a quella che sarebbe stata la “normalità” (un concetto, quello della normalità, sempre molto ambiguo e indefinito). La logica dell'integrazione dovrebbe proprio essere concepita non come l'adeguarsi alla normalità, ma come un intrecciarsi di diverse abilità che si integrano tra loro.

È necessario affrontare le difficoltà scoprendo una risorsa fondamentale: la possibilità di sviluppare relazioni basate su solidarietà, cooperazione, aiuto tra pari”.

Nel progetto tutor a Lanzo non c'è più il concetto di tenere la disciplina, perché per tenere la disciplina ci deve essere qualcuno che te la impone, c'è invece il discorso della classe unita, il discorso della cooperazione. Sono i ragazzi che dicono: *“Non possiamo vivere in mezzo al caos”*, perché vuol dire che ci prendiamo in giro.

(dal focus tematico La pedagogia dei genitori. Intervista a Riziero Zucchi)

Una lettera degli studenti

Grazie Roberto, grazie Federica,

“Oggi ci avete spiegato come non fermarsi davanti alle difficoltà, ci avete dimostrato che si può affrontare qualsiasi tipo di problema, ci avete insegnato che bisogna rispettare chi, pur avendo dei problemi, accetta le sue difficoltà e addirittura aiuta gli altri. Oggi abbiamo capito che dobbiamo avere più fiducia in noi stessi e non dobbiamo mollare davanti a nessun ostacolo con il coraggio di dire: “Riuscirò a concludere quello che mi ero prefissato”.

Oggi ci avete fatto capire quali sono i veri problemi, ma anche che il vostro non è un handicap, ma un diverso modo di vivere la vita e che in questo non siete diversi da noi: all’inizio il diverso fa paura, ma la vostra gioia, la voglia di interagire e di raccontare ci hanno regalato tantissime emozioni. È un discorso che richiama alla mente un altro discorso difficile, quello della discriminazione. Voi siete stati più forti della discriminazione e, affrontando i problemi della difficoltà di comunicazione, ci avete raccontato la vostra vita uguale alla nostra, con le nostre paure e i nostri sogni. Nei video che ci avete mostrato vi abbiamo visti impegnati nelle attività di ogni giorno, nello sport, per esempio, esattamente come noi. Ci avete regalato la pazienza di ascoltare. Abbiamo imparato ad avere meno pregiudizi.

Oggi abbiamo riflettuto: voi ci avete mostrato la vostra voglia di migliorare, noi in genere prendiamo tutto sotto gamba. Voi vi siete impegnati al massimo per raggiungere i vostri obiettivi, mentre noi spesso non abbiamo la forza di volontà e facciamo il minimo indispensabile, e a volte dimentichiamo anche di porci degli obiettivi. Forse avete trovato anche persone che vi hanno aiutato, ma oggi siete voi ad aiutare noi.

Oggi abbiamo capito che a volte una debolezza può diventare un punto di forza, anche a scuola.

Insomma oggi vi ringraziamo per il vostro coraggio: siete riusciti a fare cose che non tutti riescono a fare, come completare un percorso di studi e laurearsi. Speriamo che questa esperienza ci serva a crescere e ci dia l’incoraggiamento a non mollare mai e ad essere coerenti: anche davanti a problemi grandi, cercheremo di non arrenderci. Oggi noi tutti abbiamo imparato una cosa che ci servirà in futuro e cioè che, se credi in quello che fai, se ci metti impegno e determinazione, puoi ottenere quello che vuoi, esattamente come avete fatto voi, Federica e Roberto”.

(Dalle riflessioni degli allievi della 1 D)

Integrazione e multiculturalità

Il bambino che vive in un ambiente familiare con origini non italiane deve essere riconosciuto nella sua pienezza culturale. È una identità culturale in formazione e il bambino nella dimensione sociale della classe contribuirà a renderla multipla, in grado di intrecciare elementi diversi e a ricomporli in quella che sarà la nostra cultura. Per questo il riconoscimento della parte della sua cultura legata alle origini della sua famiglia non è un atto di tolleranza buonista, è una scelta culturale fondante la formazione degli italiani di domani.

“Ci sono due concetti che racchiudono gli elementi centrali della didattica per l’integrazione.

Il primo: “Accogliere l’alunno migrante e la sua famiglia di origine significa, tra le altre cose, dar loro il tempo e il modo per orientarsi nella nuova lingua e cultura, a partire dai contesti più immediati e quotidiani.”

Il secondo: “Il bambino che vive in un ambiente familiare con origini non italiane deve essere riconosciuto nella sua pienezza culturale”.

È una identità culturale in formazione e il bambino nella dimensione sociale della classe contribuirà a renderla multipla, in grado di intrecciare elementi diversi e a ricomporli in quella che sarà la nostra cultura. Per questo il riconoscimento della parte della sua cultura legata alle origini della sua famiglia non è un atto di tolleranza buonista, è una scelta culturale fondante la formazione degli italiani di domani.

“La scuola rappresenta il luogo privilegiato in cui questo processo si costruisce e acquisisce consapevolezza. La lingua è il motore di questo processo. Rispetto alla pedagogia di qualche decennio fa tutto si è capovolto: ai bambini delle famiglie migranti arrivate in Italia non viene più richiesto di cancellare la propria lingua madre per sostituirla con l’italiano. La lingua nativa rimane il punto di partenza della loro esperienza linguistica e va curata con attenzione proprio perché tale possa rimanere. L’apprendimento dell’italiano si appoggia sulla lingua nativa: saranno dei ricchi “bilingue” in grado di arricchire il formarsi del pensiero con le due strutture linguistiche.

Certo, e gli insegnanti della Gabelli ne sono consapevoli da tempo, questo presuppone competenza e professionalità pedagogico/didattica nell’attivazione di un ambiente scolastico cooperativo, nella messa a punto di percorsi curriculari rigorosi, adeguati e rispettosi dei tempi di crescita dei bambini – dal tempo della lumaca a quello della lepre”.

(dal report del focus DD Gabelli – To)

Valorizzare il bagaglio personale e culturale degli alunni stranieri

di Vanda Losco*

Con un paio di Circolari (n. 2/ 2010 e n. 8/ 2013) il MIUR, finalmente, ha stabilito che gli alunni non italofoeni esistono, sono una componente naturale della scuola italiana e occorre prestar loro un'attenzione specifica per garantirne un proficuo inserimento nel processo formativo. Ancora una volta registriamo, però, che sono stati i docenti, con la loro consapevolezza e disponibilità all'accoglienza verso "il mondo a scuola", a precedere i dettati normativi. L'emergenza è finita, così come, si spera, la fase dell'eccezionalità e dell'improvvisazione. Nel paragrafo iniziale delle nuove Indicazioni Nazionali per il curricolo² si legge:

Una molteplicità di culture e di lingue sono entrate nella scuola. L'intercultura è già oggi il modello che permette a tutti i bambini e ragazzi il riconoscimento reciproco e dell'identità di ciascuno. A centocinquanta anni dall'Unità, l'Italiano è diventata la lingua comune di chi nasce e cresce in Italia al di là della cittadinanza italiana o straniera. La scuola raccoglie con successo una sfida universale, di apertura verso il mondo, di pratica dell'uguaglianza nel riconoscimento delle differenze.

Occorre pertanto far tesoro dell'esperienza pregressa e andare oltre, ripensare una nuova identità di scuola e una differente scelta di percorsi formativi, uscire dall'urgenza di portare, in breve tempo, l'alunno non italofoeno ai livelli di competenza linguistica e culturale del compagno madrelingua in modo da poterli somministrare "pillole di sapere nazionale". Le Indicazioni ci suggeriscono ancora:

Per una nuova cittadinanza, la scuola persegue una doppia linea formativa: verticale e orizzontale. La linea verticale esprime l'esigenza di impostare una formazione che possa poi continuare lungo l'intero arco della vita; quella orizzontale indica la necessità di un'attenta collaborazione fra la scuola e gli attori extrascolastici con funzioni a vario titolo educative.

La linea verticale è quella che porta con sé un più ampio respiro di innovazione raccomandando un apprendimento Life Long Learning, cogliendo in questo modo i suggerimenti della Commissione europea che propone programmi per l'educazione³ e la formazione permanente dei suoi cittadini.

La strategia della lumaca

"La strategia della lumaca" è il titolo di un film colombiano che racconta la storia di un gruppo di inquilini di un caseggiato di Bogotá costretti ad affrontare lo sfratto causato dal processo di rinnovamento che investe la città. Sarà uno di loro a proporre un'ingegnosa e originale alternativa: la strategia della lumaca. Tutti comprendono che devono impegnarsi in modo autentico e profondo per raggiungere lo scopo. Ci riusciranno scegliendo una strada che privilegia la creatività, la solidarietà e la cooperazione. Si configura così un'epica azione popolare per la dignità, in cui si incontrano unicità, diversità, desiderio di far fronte alle difficoltà: anche i suggerimenti più insoliti verranno accolti per percorrere un cammino comune verso il miglioramento.

Parafrasando il titolo di questo film possiamo pensare di realizzare nuovi itinerari educativi, ossia di mettere in atto una pedagogia della lumaca attraverso la ricerca di strategie e percorsi innovativi. Così suggerisce Gianfranco Zavalloni ("La pedagogia della lumaca", ed. Emi) proprio per indurci a riflettere sul senso del tempo educativo e sulla necessità di adottare strategie didattiche di rallentamento, per una scuola lenta e non violenta.

Per una scuola lenta e accogliente

Accogliere l'alunno migrante e la sua famiglia di origine significa, tra le altre cose, dar loro il tempo e il modo per orientarsi nella nuova lingua e cultura, a partire dai contesti più immediati e quotidiani. Per esempio, sapere che in pizzeria non si potrà ordinare una "pepperoni pizza", come avviene in molti altri paesi, se si desidera una pizza alla salsiccia, ma occorre chiedere "pizza al salamino", "pizza alla diavola", o "pizza calabrese". Queste indicazioni non si trovano sui testi di scuola: è necessario immergersi nel nuovo mondo, fare esperienze, osservare e cogliere le novità e le diversità. Abbiamo accennato alla pizza, una banalità stereotipata, per dimostrare che spesso occorre davvero del tempo per ri-orientare le proprie conoscenze e i propri punti di riferimento, per sentirsi davvero a proprio agio nella nuova realtà. È fondamentale quindi accogliere, cioè far conoscere nuove abitudini e regole sociali, nuovi punti di vista, modi di fare e di pensare. Ciò naturalmente senza che l'allievo migrante debba cancellare il proprio passato per far spazio al "nuovo". Accogliere significa aggiungere, accostare, mettere insieme, al fine di promuovere un atteggiamento attivo. Significa reciprocità e scambio.

Questa visione di intercultura favorisce la costruzione personale di un'identità aperta al cambiamento, plurale, che protegge e custodisce le molteplici appartenenze (culturali, sociali, etniche, linguistiche, religiose): una visione non intesa in modo astratto, come incontro tra culture non tangibili nel quotidiano, ma in modo concreto e reale, come incontro con l'altro, il/la compagno/a di banco, per essere diversi nella normalità ma poter insieme percorrere la strada della costruzione della conoscenza.

Dalla lumaca alla lepre

Per far sì che la lumaca diventi lepre, occorrono tempo, pazienza e grande impegno da parte di tutti gli attori coinvolti. «Se non possiamo curare i nostri allievi, possiamo sempre “prendercene cura”». Forse questo può essere il monito guida nel nostro percorso di educatori e formatori.

Come sappiamo, per sua natura la strada può contenere molte insidie, dato che le difficoltà per gli alunni possono essere molteplici e di varia origine. Da quelle più immediate ed evidenti, legate principalmente allo scarso possesso della lingua per comunicare, fatto che pregiudica la comprensione delle regole sociali e quindi rende difficoltosa la partecipazione alla vita di classe, a quelle riferibili al ri-orientamento delle conoscenze possedute e all'approccio relazionale nel suo complesso.

Primo elemento al quale porre attenzione è quello che possiamo chiamare “discrepanza”, ossia la difformità tra le abilità intellettive generali che lo studente potrebbe svelare se potesse esprimersi nella propria lingua nativa e ciò che invece è in grado realmente di manifestare nella lingua seconda.

Se questo segnale non viene colto, la relazione con gli altri può essere compromessa e, soprattutto, può venire meno il senso di autostima dell'alunno che, più o meno improvvisamente, si trova a perdere sia il “sapere” acquisito nel paese di origine sia il suo ruolo all'interno del gruppo.

L'insegnante, per salvaguardare il patrimonio che ogni ragazzo porta in sé, deve mettere in campo adeguate strategie di individualizzazione adattando le metodologie in funzione delle caratteristiche degli alunni e avendo come obiettivo quello di assicurare a tutti il conseguimento delle competenze fondamentali del curriculum.

L'azione didattica sarà quindi orientata:

- alla promozione delle potenzialità e dei punti di forza individuali mediante specifiche attività
- allo sviluppo della consapevolezza verso le proprie “preferenze” e il proprio talento
- alla diversificazione delle mete formative
- al rispetto dei diversi stili di apprendimento
- alla calibrazione degli interventi sulla base dei livelli raggiunti per la promozione di un apprendimento significativo
- all'impiego di una varietà di metodologie e strategie didattiche
- all'uso di mediatori didattici (schemi, mappe concettuali, tabelle ...).

Oggi è possibile utilizzare strumenti didattici che facilitano le prestazioni e/o misure dispensative che consentono all'alunno di non svolgere quelle attività che risulterebbero particolarmente onerose a causa della sua scarsa conoscenza linguistica. Densità dei contenuti e adeguate tempistiche per lo svolgimento dei compiti sono elementi a cui prestare particolare attenzione.

Studiare “viaggiando”

L'alunno migrante conosce l'esperienza del viaggio, sia in modo diretto, perché lui stesso l'ha vissuta, sia in modo indiretto, perché raccontata dai genitori. In ogni caso è “un cammino” che può essere ripercorso in modo virtuale.

Il viaggio è un'esperienza forte che ha mutato totalmente uno stile di vita: sono cambiati il cibo, il clima, la lingua, le regole sociali, gli amici, la scuola ... Pensare che in passato altre persone possono aver vissuto la stessa situazione può legare l'esperienza personale a quella generale, può suscitare curiosità e desiderio di scoprire come “è andata”. Può essere anche un modo per andare alla ricerca delle proprie radici e per tentare di ricucire lo strappo generato dal radicale cambiamento. Ecco un esempio di attività (ma altre se ne possono costruire scegliendo altre parole).

Titolo dell'attività: **"Inseguire una parola nello spazio e nel tempo"** Destinatari: alunni di classe quinta primaria o della scuola secondaria di primo grado

Metodologia di lavoro: classe divisa in piccoli gruppi – insegnante con ruolo di tutor

Strumenti: cartine geografiche, atlante storico, dizionari in cartaceo o reperiti in rete; pennarelli o fili colorati per tracciare i percorsi; LIM (se presente)

Perché proporre un percorso di questo tipo? Nel corso della storia, gli uomini si sono spostati sul pianeta, secondo flussi migratori dovuti a varie cause (guerre, carestie, necessità di abitare nuovi territori, ricerca di risorse alimentari, variazioni climatiche, scambi commerciali, ricerca di nuove rotte di navigazione e così via). Le sole cose che sempre e comunque hanno portato con sé gli umani sono la lingua e le abilità strumentali. Rincorrendo una parola si possono seguire questi spostamenti nello spazio (la geografia) e nel tempo (eventi storici).

Come si scelgono le parole "da inseguire"? Abbiamo individuato alcuni criteri.

Parole, oseremmo dire, "antiche", legate ai bisogni primari dell'uomo. Parole che indicano cibi (zucchero, sale, caffè ...), elementi della natura (acqua, fuoco, terra, cielo, sole, luna, mare ...), emozioni (amore, paura ...), numeri. L'apporto al gruppo da parte dell'alunno migrante è centrale proprio perché questi ha vissuto un'esperienza simile, conosce un'altra lingua, riesce a osservare una cartina con uno sguardo meno eurocentrico, ha un pensiero più flessibile perché abituato/costretto a ri-orientarsi e quindi a immaginare più soluzioni. Al tempo stesso risulta essenziale il contributo del gruppo verso l'alunno straniero per potenziarne l'autostima e la motivazione ad apprendere.

Ciascun docente potrà progettare percorsi didattici ad hoc per "inseguire" parole, utilizzando spunti e materiali scelti su misura per la propria classe, legandoli variamente allo studio della storia, della geografia, degli ambienti. Si possono costruire testi di partenza sui quali lavorare insieme agli alunni, come nell'esempio riportato.

Il vantaggio di un simile percorso è quello di avere un *fil rouge* che lega i vari temi che l'insegnante ha scelto di affrontare. Inoltre la metodologia della ricerca e della scoperta è congeniale alla curiosità degli alunni e permette ad ognuno di dare il proprio contributo a seconda delle capacità, abilità, conoscenze e competenze possedute in quel preciso momento della propria esistenza. Capacità, abilità, conoscenze e competenze che sono in continua evoluzione e che, già dall'attività successiva, possono variare e svilupparsi.

La difficoltà per l'insegnante sta nella predisposizione di materiali e strumenti. Oltre a ciò egli deve assumere il ruolo di guida, di risorsa alla quale attingere nei momenti di difficoltà, di tutor in grado di raccogliere e valorizzare le diverse esperienze per poi restituirle in modo globale affinché entrino a far parte della conoscenza di ciascun componente della classe. Un contributo all'organizzazione delle attività in classe viene dalla Legge n.170 dell'8 ottobre 2010, dalle Linee guida sui D.S.A. e dai Piani didattici personalizzati. Questa normativa, specifica per alcuni alunni, può in realtà servire da guida anche per le modalità di lavoro da mettere in atto con gli studenti non italo-foni (importante è essere consapevoli che le misure compensative e dispensative sono da considerarsi temporanee e che, nel prosieguo del percorso scolastico, possono non essere più necessarie). In questo modo si riduce la percezione delle "differenze" di competenza all'interno del gruppo classe, nel senso che ognuno viene motivato e messo in condizione di agire usando ciò che già sa. Si tratta di accertare non solo ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa.

A questo riguardo ci possono agevolare le didattiche stratificate a punti intermedi, (*Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate, a cura di F. Caon, ed. Guerra, Perugia*) da utilizzare con tutti gli alunni in modo che ciascuno sia sulla stessa strada, anche se non nello stesso punto. Ognuno segue lo stesso cammino, ma con tappe diverse, un po' come succede nei videogiochi (a cui tutti sono abituati) in cui ogni abilità raggiunta è un livello superato ed è strategicamente utile a conquistare nuovi livelli. In questo scenario non c'è antagonismo o discriminazione ma emulazione e cooperazione. Questo traguardo risulterebbe impossibile da ottenere se i percorsi fossero davvero differenziati. Se si percorrono strade diverse, infatti, non vi possono essere incontro e cooperazione reale.

Un modello di programmazione differenziata

I bisogni educativi sono uguali per tutti i bambini: non è il bisogno che è speciale, ma il modo in cui viene soddisfatto. Occorre, quindi, creare un equilibrio nuovo all'interno della classe e riorganizzare le attività, predisponendo materiali e spazi, clima e tempi. Il contesto nel quale alunni e insegnanti si trovano a operare deve favorire questa

nuova organizzazione a *step*. Diventa essenziale promuovere pratiche inclusive, coordinando l'apprendimento e presentando attività che stimolino la partecipazione di tutti e che sostengano la comprensione della differenza. Ben sappiamo che gli alunni apprendono meglio se messi in condizione di collaborare: se si sentono valorizzati, si aiutano l'un l'altro in modo proficuo. Il clima in classe diventa così accogliente e improntato al mutuo rispetto, favorendo al massimo grado la "costruzione di una comunità di apprendenti". I vissuti degli alunni, e delle loro famiglie, portano all'attenzione del gruppo esperienze diverse dalle quali trarre ricchezza culturale. Da qui può cominciare il nuovo "viaggio", attraverso le discipline, per costruire insieme il sapere.

Si tratta di un modello di programmazione integrata, differenziata per livelli di difficoltà e per l'uso di strumenti e codici (ricordiamoci che, laddove non si possa ancora utilizzare la scrittura, esistono suoni e immagini che possono essere portatori di significati), caratterizzato da un andirivieni lungo le zone cerniera delle discipline in modo da favorire connessioni con il vissuto e con il saper fare dei discenti. Insomma, si tratta di costruire il sapere attraverso l'azione, con un percorso libero, nel senso di individuale, sia per lo sviluppo, sia per la durata.

Come è noto l'apprendimento assume un valore soltanto se diventa possibile reinvestirlo in situazioni diverse da quella in cui è stato acquisito. Se proponiamo questioni anche complesse ma legate alla reale esperienza del gruppo, ognuno potrà trovare la propria collocazione, potrà comprendere la situazione problematica, potrà rappresentarsi alcune possibilità per la soluzione del problema, potrà sperimentare e confrontarsi con i compagni, potrà, in ultima analisi, costruire conoscenza. Conoscenza rappresentata secondo lo *step* che ha raggiunto in quel momento: con concettualizzazione in lingua nativa e rappresentazione tramite immagini o mappe, con l'aggiunta di didascalie, con l'esposizione orale o con la composizione di brevi testi. Unendo tutti i prodotti si ha il materiale "di classe", una specie di dossier al quale attingere per continuare a "fare insieme".

Quale ruolo per l'insegnante?

Le classi di oggi sono molto simili all'idea di *melting pot*, ossia un crogiolo di lingue, tradizioni culturali, confessioni religiose, attitudini, personalità, aspettative legate al percorso migratorio e molto altro ancora. Pensiamo, nello specifico, alla distanza tipologica tra la L1 e la lingua italiana, ai diversi stili di apprendimento, alle diverse intelligenze, alla fragilità psicologica del bambino migrante, alla sua possibile idea di rapporto educativo alunno-insegnante.

Questa grande varietà può essere trattata come una risorsa o come un problema: sta all'insegnante sviluppare in classe un atteggiamento che, preso atto delle differenze, valorizzi la complementarità attraverso la conoscenza di esperienze e punti di vista diversi. Come ricorda l'art. 3 della Costituzione italiana, la scuola ha il dovere di "pensare a tutti". In una situazione come quella descritta, l'insegnante non può più essere al centro del processo formativo, anche perché non avrebbe le forze per gestire compiutamente tutti questi aspetti. Si delinea quindi un suo nuovo ruolo, quello di tutor organizzatore, promotore, animatore, che è presente, ma che sa fare un passo indietro per sollecitare un ruolo fortemente attivo degli alunni nel processo di costruzione del proprio bagaglio culturale. Un ruolo molto simile a quello di un direttore d'orchestra che sa creare le giuste condizioni e indicare la strada. Sarà un'orchestra dove ognuno porta un sapere personale che viene riconosciuto, valorizzato e integrato; dove ognuno può collegare ciò che apprende con ciò che già sa e con ciò che sanno gli altri.

E allora, come dirigere quest'orchestra? Attivando percorsi didattici legati al potenziamento dei processi cognitivi, all'esperienza e alla multisensorialità e applicando metodologie individuate di volta in volta come più adeguate ed efficaci (cooperative learning, glottodidattica ludica, peer tutoring, problem solving). Emerge il quadro di una didattica differenziata/stratificata, coerente con le esigenze di apprendimento delle classi plurilingui e multietniche. Questo approccio interculturale può destabilizzare l'insegnante, almeno nella fase iniziale, in quanto esiste il rischio reale, perseguendo lo scopo di coinvolgere tutti, di attestarsi su livelli di obiettivi minimi per poi non riuscire ad andare oltre. Non sono da trascurarsi fra l'altro, le dinamiche che sorgono all'interno della classe: il gruppo del bambino che fa qualcosa di diverso deve sempre avere una percezione positiva del proprio operato. Percezione che deve essere rassicurante anche per le famiglie, le quali, vedendo i propri figli seguire percorsi differenziati, possono temere "che restino indietro". In ultimo, ma non per importanza, occorre non perdere mai di vista la finalità principale della scuola, ossia quella progettuale ed educativa.

**Vanda Losco insegna italiano ai bambini non italofoni nella scuola primaria "A. Gabelli" di Torino. Collabora come tutor coordinatore presso il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, presso l'Università di Torino.*

Re-insegniamo il francese

a cura di Mariliana Geninatti referente del MCE.

L'esperienza narrata è un progetto della rete di scuole ESSERE EUROPA. I partners di questa rete sono: l'Alliance Française, l'Associazione Baobab, il Comune di Rivoli, il Castello di Rivoli Museo d'Arte Contemporanea, il Centro Territoriale Permanente per l'Educazione degli adulti di Rivoli e Val Susa, la Società di Pracatinat, l'Institut Français Italia/ Ambassade de France, l'Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte.

Le scuole che fanno parte della rete sono le scuole di Rivoli, l'IC Matteotti capofila, le DD Rivoli I, Rivoli III e Rivoli IV, l'IC Levi e alcune altre scuole, l'IC Borgaretto, l'IC Mappano e l'IC Turollo. La narrazione che segue è frutto del dibattito avviato nel focus dell'I.C. "Matteotti" di Rivoli To.

Prima e dopo la rete

Il progetto che si è concretizzato nella rete ESSERE EUROPA è nato per "passione": tutte le insegnanti presenti (è stato un focus tutto al femminile) non si sono arrese al fatto che il francese sparisse dalle scuole proprio in un territorio di confine. Nelle nuove indicazioni si parla di lingue moderne e tuttavia l'insegnamento del francese non può avere inizio solo a 14 anni: tutte concordano sull'importanza di introdurre le lingue, e quindi il francese, a livello precoce. L'esperienza delle insegnanti conferma che l'approccio alla lingua nella scuola media è del tutto diverso, perché c'è nei ragazzi imbarazzo e vergogna nel pronunciare suoni particolari, cosa che non esiste con i più piccoli. Inoltre la conoscenza del francese è importante in un territorio in cui la Francia è il luogo in cui si va a sciare d'inverno e al mare in estate e sui cartelli stradali si possono leggere i nomi delle città francesi più vicine. La passione deve però essere sostenuta da una struttura: la rete si è quindi costituita a partire da progetti che esistevano già collegati con altri progetti e persone con cui si era lavorato anche nel passato. Questo insieme di scuole e persone è stato definito una sorta di "famiglia allargata". Esperienze con insegnanti madrelingua e laboratori nella scuola dell'infanzia, seminari di formazione in Val d'Aosta, a Vichy, a Nizza, visite nelle scuole e scambi con insegnanti francesi, scambi nel campo dell'arte e visite di musei d'arte contemporanea sono stati il terreno che ha permesso negli ultimi tre anni di supportare la presenza dell'insegnamento del francese nelle scuole e di richiedere un Erasmus Plus, progetto europeo per le lingue.

Le pratiche didattiche

Ogni insegnante ha raccontato come e perché ha ripreso ad insegnare francese: per tutte il denominatore comune è stato l'amore per la lingua e la cultura francese.

Nel concreto per reintrodurre il francese in età precoce si è pensato a un progetto CLIL (veicolare apprendimenti non linguistici utilizzando una lingua straniera) arte e francese: arte insegnata utilizzando il francese anche con l'aiuto del personale del Museo d'Arte Contemporanea del Castello di Rivoli. Il percorso in francese al museo non come sostituzione di una lezione di lingua ma come offerta agli insegnanti di un qualcosa in più, l'arte contemporanea che è internazionale.

Altre insegnanti raccontano della pratica di un francese diffuso all'interno della giornata: canzoni, teatro, musica, danze e poi il raccontare, con l'aiuto della mimica. E il teatro, attraverso simulazione di situazioni, giochi, invenzione di situazioni comunicative: eccellente attività di verifica, fattibile da subito, in piccolo gruppo, coinvolgendo tutti. In quinta infine la proposta di uno spettacolo in francese.

Efficace la lettura delle storie anche se non è facile trovare qualcosa di diverso dalle fiabe tradizionali. Si possono leggere o ascoltare da cd anche in classe prima. La lettura è piaciuta molto nelle classi in cui è stata praticata, aiutando a cogliere la cadenza del parlato. Anche con i bambini con difficoltà, cognitive e/o relazionali, funziona bene l'approccio giocoso, orale attraverso dialoghi, canzoni, filastrocche, immagini: tutti si sentono a proprio agio. In generale è molto importante per motivare l'apprendimento l'utilizzo di una didattica ludica. Ricorre spesso il confronto con la lingua inglese: lingua straniera unica nell'attuale scuola, voluta e richiesta dai genitori, ma spesso non molto amata dai bambini e a volte insegnata solo attraverso l'eserciziario e il libro di testo.

Curiosamente uno svantaggio che poi, secondo le insegnanti presenti, diventa un vantaggio è che chi insegna francese non ha strumenti: gli insegnanti sono "costretti" a trovare diverse strategie, utilizzando quel che "capita", che però è scelto dall'insegnante e quindi più interessante e coinvolgente.

Il rapporto con i genitori

Si cerca di far comprendere l'importanza del plurilinguismo. Le famiglie ritengono che l'unica lingua "utile", anche se ai figli non piace, è l'inglese. Tuttavia se la materia "francese" è ufficiale, se sulla pagella c'è anche la valutazione, se quindi c'è una legittimazione del lavoro svolto è ben accolto il fatto di poter ufficialmente insegnare il francese.

Si possono addirittura coinvolgere i genitori: chi conosce una lingua può offrirsi per fare conversazione. Ad esempio in alta Val Susa dove il francese si è continuato a farlo anche senza le specialiste ci sono genitori che collaborano e anche a Rivoli si potrebbe fare perché ci sono dei francesi che vivono a Rivoli e i genitori coinvolti a scuola su progetto possono a loro volta coinvolgerne altri.

La formazione

Per poter sostenere questo progetto è però necessaria una continua formazione. Recentemente c'è stata una settimana di formazione a Nizza con tutte le persone interessate italiane e francesi, negli anni passati ci sono stati altri periodi di formazione con la regione Valle d'Aosta e in Francia e momenti formativi con il CTP per la parte linguistica.

Un'ottima idea scaturita dallo stage di Nizza è stata quella di costruire dei video di situazioni quotidiane di vita dei bambini: pediatra, parco giochi, supermercato. Costruiti in italiano per avere un modello di lingua corretto. Stessa cosa per il francese: unità didattiche fatte dai bambini per i bambini. Per i bambini a cui è stato proposto c'era il sentimento di fare una "cosa" speciale, di essere pionieri per altri bambini, preparare cioè dei materiali autentici. Lo studio del francese come privilegio piuttosto che come materia in più.

Per finire c'è anche stata una formazione in collegio docenti: è necessario che il collegio sia coinvolto e quindi il progetto è stato inserito nel POF.

Le criticità

Un momento critico è il passaggio alla scuola media: il lavoro fatto nei primi anni poi si perde. Il francese nella primaria e nella media è molto diverso così come la fruizione del museo d'arte contemporanea: nella scuola media tutto cambia. Un esempio: nemmeno una classe di scuola media ha partecipato nell'ultimo anno alle attività promosse dal museo. Per far funzionare bene le cose c'è però bisogno di un grande dispendio di energia e questa può essere una criticità, perché lavorare con l'eserciziario è molto più rilassante che portare avanti un insegnamento innovativo. E questo anche in altre discipline. Non tutti hanno e sono disposti a spendere tutte queste energie. Il problema è quello di una categoria non rinnovata, con uno scarso ricambio generazionale, dove anche la formazione iniziale spesso è più disciplinare che didattica.

Un'ulteriore criticità riguarda le risorse sempre più ridotte: da parte dei dirigenti si può avvertire un certo disagio nel richiedere impegno e prestazioni non retribuite: lo si può fare solo se non è andata persa la passione per l'insegnare.

Le prospettive

Il gruppo di insegnanti di francese che lavora in questa rete dovrebbe diventare un gruppo di lavoro didattico, al di là delle certificazioni che ognuno ha. Anche l'impatto sulla scuola, sulla famiglia, sugli altri sarebbe differente. Costruire materiale comune e diffondere materiale comune renderebbe l'esperienza più visibile a livello territoriale. Si suggerisce di utilizzare il monte ore previsto dal contratto (le 40+40 ore) e fare richiesta di utilizzarne alcune per autoformazione nel mese di settembre. Si sottolinea inoltre l'importanza dell'aver proposto la creazione di un gruppo di lavoro all'interno della rete anche con una collaborazione tra le regioni limitrofe (Piemonte, Liguria, Lombardia). Il progetto quindi può andare avanti con un lavoro sul campo a tutti i livelli.

Conclusione

L'incontro termina con l'intervento di un'insegnante di scuola primaria: "È importante, visto che molte insegnanti che formano questo gruppo sono insegnanti di una generazione che ha lavorato per innovare la scuola e che la scuola adesso non sembra più quella degli anni settanta ottanta, che ci sia un progetto, un qualcosa di nuovo che possa far nuovamente entusiasmare. Stimolo, gratificazione, condivisione. Ci siamo chiuse nel nostro guscio, è importante uscire di nuovo fuori: vorrei ancora divertirmi a stare a scuola."

Documento conclusivo della Quarta Conferenza Regionale della Scuola (2013)



Contributo per un'agenda di politica del cambiamento

I 26 focus territoriali e i 7 laboratori realizzati nel seminario del 5 settembre hanno coinvolto, complessivamente, diverse centinaia di insegnanti, dirigenti, genitori, educatori, studenti, amministratori locali, operatori del territorio. Sono emerse riformulazioni di nodi problematici, idee, argomentazioni, proposte da assumere come contributo per costruire un'agenda della politica sulla scuola e da rivolgere alle istituzioni che governano il sistema di istruzione e formazione. Questo documento di sintesi finale raccoglie le sollecitazioni al cambiamento valutate come indispensabili per rilanciare la scuola. Le esperienze di sessanta scuole piemontesi che, come tante altre, cercano di non arrendersi alla situazione difficile in cui si trova da anni il nostro sistema dell'istruzione, sono state alla base del confronto collegiale e di gruppo realizzato dalla 4.a Conferenza regionale.

La sintesi integra i contenuti del quaderno di documentazione con i risultati di quel confronto con lo scopo di porre in evidenza **le azioni di cambiamento valutate come determinanti per la qualità del fare scuola e rispetto alla quali nessuno può sentirsi estraneo all'assunzione di responsabilità**, dal Ministero alle singole Unità scolastiche. Esse riguardano, in particolare, quattro importanti campi di iniziativa:

- Garantire le condizioni essenziali per valorizzare la scuola
- Progettare l'ambiente educativo in funzione del processo di insegnamento-apprendimento
- Ripensare il curriculum verticale nella logica delle Indicazioni nazionali
- Promuovere e sostenere la scuola come risorsa del territorio

Garantire le condizioni essenziali per valorizzare la scuola

"... O ci sono margini per un reinvestimento nella scuola pubblica, oppure devo smettere di fare il ministro dell'Istruzione. Mi rendo conto in questi giorni, che la scuola ha subito tanti, troppi tagli. Occorre invertire la rotta degli ultimi anni e rilanciare un investimento in un settore cruciale per lo sviluppo e per la vita quotidiana dei cittadini. Altrimenti io che ci sto a fare?".

(Da un'intervista di M. Iossa, alla Ministra M.C. Carrozza, Corriere della Sera, 25.5. 2013)

Come riconosciuto dalla Ministra M.C. Carrozza, per dare senso condiviso ad un progetto di cambiamento che possa coinvolgere come protagonisti tutti i soggetti della scuola è necessario garantire le condizioni essenziali necessarie al processo di insegnamento-apprendimento.

Tra i presupposti indispensabili per permettere una efficace flessibilità finalizzata al miglioramento dell'apprendimento (come previsto dal DPR 275/99) si pone in evidenza:

- l'organico di scuola stabile e funzionale,
- l'adeguatezza del numero alunni per classe e del numero di classi per insegnante,
- la riduzione della frammentarietà dei piani di studio,
- la formazione in servizio centrata sulla ricerca.

Progettare l'ambiente educativo in funzione del processo di insegnamento-apprendimento

La riorganizzazione interna viene posta a "servizio" del miglioramento dell'apprendimento di tutti e di ciascuno, puntando sul riconoscimento e la valorizzazione delle competenze, sulla flessibilità delle soluzioni, sullo scambio delle esperienze, sulla ricerca costante della condivisione dei progetti e obbiettivi, e sulla divisione equa dei compiti.

Tutti gli aspetti della vita scolastica devono essere coinvolti: le attività curricolari, la gestione della segreteria, i progetti attivati, la gestione degli spazi, il lavoro quotidiano con gli allievi. Così come devono essere coinvolti tutti i soggetti della scuola: insegnanti, studenti, dirigenti scolastici, personale ATA, genitori, in un patto di co-responsabilità basato sul riconoscimento e la valorizzazione delle competenze, sulla flessibilità delle soluzioni, sullo scambio delle esperienze, sulla ricerca costante della condivisione dei progetti e obiettivi, e sulla divisione equa dei compiti.

La scuola come "comunità di apprendimento" è impegnata a promuovere esperienze collaborative e cooperative costruendo percorsi condivisi ai quali tutti concorrano in base al proprio ruolo e alle proprie competenze, per

- creare condizioni per una reale partecipazione dei bambini e degli adolescenti, introducendo alcuni elementi essenziali (quali il radicamento nella realtà vissuta dai ragazzi, la passione, l'emozione) e per stimolare interesse e coinvolgimento nei percorsi educativi e di apprendimento

- valorizzare le risorse presenti e le esperienze vissute sia dai ragazzi sia dagli adulti che si relazionano nel percorso di insegnamento-apprendimento

- scegliere una didattica quotidiana interattiva che dia spazio alla riflessione sull'esperienza.

In particolare è importante ripensare alla collegialità che deve ritornare ad essere il nucleo centrale e vitale di ogni scuola che voglia presentarsi al proprio territorio come luogo di rielaborazione culturale e come presidio educativo con una sua identità e connotazione specifica

La collegialità va declinata, va costruita a partire dalle passioni e dalle competenze di tutti i soggetti e va accudita in un clima di responsabilità e corresponsabilità; si costruisce attraverso momenti di senso.

In questa visione di scuola, il collegio dei docenti rappresenta il momento di sintesi delle riflessioni e delle proposte già mediate e maturate dai docenti in gruppi di lavoro formali (riunione di plesso, interclasse, consigli di classe, dipartimenti).

Le figure strumentali e le figure organizzative devono ritornare ad essere figure di collegamento fra i docenti, la dirigenza e il territorio. Il dirigente dovrebbe favorire e potenziare il confronto e farsi garante del Progetto di scuola.

Ripensare il curricolo verticale nella logica delle Indicazioni nazionali

La scelta di istituire Istituti comprensivi deve essere sorretta dal lavoro di organismi /commissioni interni appositamente dedicati, in cui siano presenti le diverse figure professionali e funzionali delle scuole coinvolte.

Il concetto di verticalità e di continuità si compenetrano e mettono in moto un processo che si sviluppa attorno alla crescita dell'alunno da un lato e che dall'altro chiama in causa il docente con le sue dimensioni professionali quali la formazione, la riflessione personale, la capacità di mettersi in gioco, la disponibilità, la capacità di valutarsi e di valutare.

Costruire verticalità efficace è un processo complesso, a più mani, che deve cercare di armonizzare elementi di specificità e di discontinuità, una vera scommessa culturale da giocare sia sul piano interno della scuola sia sul territorio. Le discipline sono definite nelle IN come chiavi di lettura della complessità; se l'approccio culturale è verso il curricolo unitario di istituto, questo non è la somma dei curricoli disciplinari, ma la cornice che dà un senso alle scelte disciplinari nel senso di una discontinuità. Come si fa a fare in modo che contribuiscano al profilo? Occorre fare una riflessione su cosa c'è già nelle pratiche che noi stiamo mettendo in campo che va nel senso di ciò che le Indicazioni chiedono? Cosa sto già facendo di coerente con quello che chiedono le Indicazioni? Da lì si parte per sistematizzare e condurre il lavoro.

Inoltre il processo si sviluppa come progressione parallela alla crescita/maturazione del ragazzo, al potenziamento delle sue capacità, all'accompagnamento a successivi e consapevoli cambiamenti orientati a costruire competenze spendibili per il suo progetto di vita.

Bisogna sviluppare una cultura fondata su percorsi formativi condivisi tra ordini diversi di scuola.

La formazione e l'aggiornamento devono basarsi sull'attività di ricerca-azione a partire dalle esperienze efficaci realizzate nelle scuole e sul territorio nazionale, valorizzando le competenze presenti tra gli insegnanti.

Promuovere e sostenere la scuola come risorsa del territorio

La scuola può diventare un motore riconosciuto di cambiamento molto rilevante per l'intera comunità locale. Si può ampliare il senso della massima educativa africana "per far crescere un bambino ci vuole un villaggio". Potremmo dire: "Per fare cambiare e crescere una scuola ci vuole una comunità, ma per far crescere una comunità ci vogliono scuole virtuose".

La costruzione di reti territoriali di scuole

Le scuole che stanno realizzando una autonomia di tipo "virtuoso", hanno un banco di prova immediato e ineludibile: la scelta di non chiudersi al proprio interno, ma al contrario di aprirsi all'esterno, avviando azioni di collaborazione con altre scuole e con i servizi del territorio. Una particolare forma di apertura delle singole scuole e la scelta di fare rete con altre scuole dello stesso territorio.

La rete territoriale fra scuole ha una notevole rilevanza nei processi di cambiamento. Alcuni problemi del territorio vengono affrontati "insieme" e ciò agevola la ricerca di soluzioni condivise a problemi che sono dell'intero territorio. La rete di scuole consente anche di mettere insieme le risorse della formazione. Ogni scuola può ancora decidere autonomamente delle iniziative, ma tutte vengono messe a disposizione dell'intero territorio. La rete è anche un punto di forza per i nuovi dirigenti, che nella rete possono attingere a un bagaglio di esperienza e di conoscenza del territorio.

Dalla rete di scuole alla collaborazione con altri soggetti del territorio

I luoghi e i soggetti dell'educazione per i ragazzi e per tutti i cittadini sono molteplici e a ciascuno di questi competono responsabilità multiple, diverse e anche complementari. Le esperienze di collaborazione e di scambio fra le scuole e altri soggetti che operano sul territorio rappresentano un "motore" di cambiamento e di innovazione educativa per lo sviluppo di percorsi di insegnamento/apprendimento ricchi di richiami interdisciplinari e interculturali.

Il Territorio è relazione e l'obiettivo è quello di realizzare progetti comuni basati su un patto di reciproca responsabilità. Ciò significa in particolare:

- curare i processi, le relazioni e comunicazioni, garantendo le funzioni di facilitazione, accompagnamento, animazione del processo. Tali funzioni sono in parte responsabilità diffusa di tutti, ma può anche essere affidata in specifico a qualcuno;
- avviare il processo di costruzione della rete e di co-progettazione con chi ci sta, per poi ampliare via via la rete, costruendo nel contempo un dispositivo metodologico e organizzativo capace di supportare il lavoro di rete. Possono essere utili anche Conferenze di territorio annuali per lanciare le integrazioni ed i progetti;
- individuare terreni, temi di interesse comune per co-progettare. Possono esserlo i grandi temi della sostenibilità, oppure quello di scrivere la premessa del POF Scuola e Territorio insieme. Per essere efficaci è necessario occuparsi di problemi "prendibili", cioè "definiti", alla portata dei soggetti partecipanti, contestualizzati, affrontabili nei contesti di risorse, preoccupandosi anche di documentare le esperienze, diffonderle, apprendere dai limiti e punti di forza.
- e, soprattutto, attivare formazione relazionale (meglio ancora se congiunta) come volano della capacità di lavorare in rete.

La produzione di un bilancio sociale della scuola

È importante che le scuole, in quanto istituzioni pubbliche, siano poste nelle condizioni di realizzare la RENDICONTAZIONE SOCIALE al contesto ambientale nel quale operano, DANDO VALORE (non solo in termini meramente numerici) agli interventi formativi che progettano e realizzano.

Il Bilancio Sociale è uno strumento attraverso il quale l'istituzione scolastica racconta tutto quanto viene messo in atto per perseguire il successo scolastico degli alunni e alunne. Questo in estrema sintesi, ma nel dettaglio si parte dall'analisi del territorio e della propria utenza per poi rendicontare come sono state utilizzate le risorse economiche e finanziarie, qual è stato l'utilizzo delle risorse umane, quali i progetti attivati, quali i risultati accademici degli apprendimenti e così via.

Non è affatto un percorso facile, complicato dall'assenza di linee guida in materia e di percorsi già sperimentati, ma lavorare sul bilancio sociale per una scuola vuol dire migliorare la governance attraverso la rendicontazione di quanto avviato nella propria istituzione scolastica, dei propri processi, percorsi e dei successi e possibili miglioramenti.

Le ricadute a livello di studenti e studentesse, sulla missione della scuola si toccano con mano e vanno molto al di là delle attese. Le scuole, attraverso il Bilancio Sociale possono confrontarsi sulle modalità didattiche, organizzative, gestionali delle seppur esigue risorse, sui risultati attesi e verificati, sugli importanti valori portati in classe quotidianamente dagli insegnanti, impegnati in prima persona a realizzare quanto la scuola ha progettato sulla carta.

Le riflessioni sugli apprendimenti essenziali e imprescindibili, sulla costruzione dei curricula, sulle modalità di valutazione, sui risultati INValSI, sulle progettualità, sui laboratori sono alternate alle riflessioni sulle risorse disponibili, sulle politiche scolastiche, sulle modalità di esercizio delle autonomie, in un quadro costruttivo e virtuoso con modelli in grado di mettere nero su bianco quanto la scuola mette in campo per il futuro della società, nonostante le forti e grandi carenze di uno stato centrale incapace di investire nell'istruzione e nella formazione delle future generazioni.

Mattino

Ore 8.30

Accoglienza, iscrizioni e consegna quaderno di documentazione.

Ore 9.00

Apertura della conferenza. Saluti istituzionali

Ore 9.30-10.30

SOCIETÀ E SCUOLA

Oltre l'isolamento e l'accerchiamento. Il posto della scuola

Adriana Luciano (*Università di Torino*)

Giovani e lavoro: i nodi e le scelte

Luciano Abburrà (*Ires Piemonte*)

Ore 11-13

IDEE PER LA "BUONA SCUOLA"

Per un'idea di scuola

Massimo Baldacci (*Università di Urbino*)

Un viaggio nei territori piemontesi alla ricerca della buona scuola

Domenico Chiesa (*Forum Scuola Piemonte*)

Narrazioni di buona scuola

Manuela Olagnero (*Università di Torino*)

Pomeriggio

Ore 14.30-18

TAVOLI DI RESPONSABILITÀ

Sono molti i soggetti istituzionali e non, che hanno responsabilità importanti nel sostenere lo sviluppo della "buona scuola". Merita avere con loro un confronto vero e approfondito

Le condizioni del lavoro a scuola (OOSS della scuola)

La gestione del sistema scolastico e il sostegno all'innovazione (MIUR)

La programmazione e il governo del sistema educativo territoriale (Regione, Provincia, Comune)

I servizi per la scuola (Iter, Cesedi, Terzo settore, ANCI)

La formazione iniziale e in servizio (Università e Associazioni scuola)

Promozione e sviluppo dell'autonomia (Dirigenti Scolastici)

Il sapere dei genitori e il sapere della scuola (Genitori)

Inviare la richiesta d'iscrizione al Ce.Se.Di.:

mail: cesedi@provincia.torino.it

fax: 011 8613600 - tel. 011 8613645

per ulteriori informazioni:

www.forumscuolapiemonte.it

Le associazioni del Forum sono soggetti qualificati per l'aggiornamento e la formazione del personale della scuola; il seminario si configura pertanto come attività di formazione e aggiornamento. È possibile chiedere l'esonero dal servizio ai sensi dell'art.62 del Ccnl 2002/05.

LE ASSOCIAZIONI PROFESSIONALI DEGLI INSEGNANTI ADERENTI A FORUM REGIONALE PER L'EDUCAZIONE E LA SCUOLA DEL PIEMONTE.

AEDE (Associazione Europea degli Insegnanti)	www.aede.it
AIIG (Associazione Italiana Insegnanti Geografia)	www.aiig.piemonte
AIMC (Associazione Italiana Maestri Cattolici)	www.aimcpiemonte.it
AMNT (Associazione Magistrale Niccolò Tommaseo)	www.associazionetommaseo.it
ANDIS (Associazione Nazionale Dirigenti Scolastici)	www.andispiemonte.it
ANISN (Associazione Nazionale Insegnanti di Scienze Naturali)	www.anisn.it
ASAPI (Associazione Scuole Autonome Piemonte)	www.asapi.it
CIDI (Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti)	www.ciditorino.org
CIS (Comitato Integrazione Scolastica. Handicap & Scuola)	digilander.libero.it/handicapscuola
FIEP (Federation International d'Education Phisque) Referente Italia	http://www.fiepeurope.eu/ stefania.cazzoli@libero.it
FNISM (Federazione Nazionale Insegnanti)	www.finsm-torino.it
GNNI (Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia)	www.grupponidiinfanzia.it
GRUPPO ABELE /settore insegnanti	scuola@gruppoabele.org
LA CASA DEGLI INSEGNANTI	www.lacasadegliinsegnanti.it
LEGAMBIENTE /Scuola e Formazione Piemonte-Valle Aosta	www.legambientescuolaformazione.it
LEND (Lingua e Nuova Didattica)	www.lend.it/torino
MCE (Movimento Cooperazione Educativa)	nuke.mcetorino.it/
PROTEO/ fare e sapere	www.proteofaresapere.it
UCIIM (Unione Cattolica Insegnanti)	www.uciimtorino.it

La buona scuola

Quinta Conferenza Regionale della Scuola

Torino, 9 settembre 2014

**Aula Magna del Campus Universitario Luigi Einaudi,
Lungo Dora Siena, 100**

Con il patrocinio di