

1ª CONFERENZA REGIONALE DELLA SCUOLA

La nostra scuola, la scuola di tutti



Appunti di viaggio
 dai territori
 della scuola piemontese



SOMMARIO

Territori e località che hanno partecipato al percorso preparatorio

Presentazione

A cura di Mercedes Bresso e Giovanna Pentenero

Introduzione ai percorsi. Abbiamo fatto un viaggio nei territori della scuola piemontese

A cura di Gianni Giardiello

Come sostenere e potenziare la capacità istruttiva ed educativa della scuola d'obbligo

A cura di Emilio Ghiggini con Rosa Armocida, Gianluigi Camera, Antonio Campione, Laura Meli

La scuola secondaria di secondo grado tra innovazione e riorganizzazione.

Rapporti con la formazione professionale

A cura di Domenico Chiesa e di Teresina Barbero e Laura Sciolla

Quali risorse e quali scelte culturali sono necessarie per dare sviluppo alla cultura scientifica

A cura di Nuccia Maldera, di Donatella Merlo e di Teresina Barbero e Laura Sciolla

Problematiche educative e scolastiche dell'integrazione di bambini e giovani italiani e stranieri

A cura di Mariangela Colombo Ranzini e Nunzia Del Vento

Integrazione di bambini e ragazzi abili e diversamente abili a scuola e fuori della scuola

A cura di Liliana Carrillo e Luciano Rosso

La scuola nei territori diffusi

A cura di Paolo D'Elia, Claudia Galetto, Vanda Bonardo, Francesca Gramegna

Progetto "Live. La scuola si sente"

A cura di Paola Moriondo, Mauro Maggi e Michele Gagliardo

Costruzione di sinergie, promozione di progetti e iniziative della fondazione per la scuola della Compagnia di San Paolo

A cura di Vittoria Valvassori

Azioni di sistema per le fasce deboli

A cura di Carlo Mini, Enzo Papalettera e Giovanni La Rosa

TERRITORI E LOCALITÀ CHE HANNO PARTECIPATO AL PERCORSO PREPARATORIO

Zone altimetriche



Località delle iniziative e azioni diffuse del Percorso "La nostra scuola, la scuola di tutti"

Luoghi di svolgimento delle iniziative:

PROVINCIA DI ALESSANDRIA

- Alessandria ●●
- Ovada ●
- Spinetta Marengo ●
- Casale Monferrato ●

PROVINCIA DI ASTI

- Villanova d'Asti ●
- Nizza Monferrato ●●

PROVINCIA DI BIELLA

- Biella ●●●
- Mosso / Valle Mosso ●●

PROVINCIA DI CUNEO

- Cuneo ●●
- Alba / Diano d'Alba ●●●
- Mondovì ●
- Fossano ●
- Saluzzo ●
- Valle Po / Val Maira ●
- Vicoforte ●
- Santo Stefano Belbo ●
- Robilante ●

PROVINCIA DI NOVARA

- Novara ●
- Inverigo ●

PROVINCIA DI TORINO

- Torino ●●●●●●●●●●●●●●
- Collegno ●
- Grugliasco ●●●
- Rivoli ●
- Moncalieri ●
- Beinasco ●
- Pianezza ●
- Chieri ●
- Bussoleno ●
- Oulx ●
- Chivasso ●
- Gassino ●
- Cirié ●
- Ceresole Reale ●
- Pinerolo ●●●
- Luserna S. Giovanni ●

PROVINCIA DI VERBANIA / CUSIO / OSSOLA

- Verbania ●
- Santa Maria Maggiore ●

PROVINCIA DI VERCELLI

- Gattinara ●
- Borgosesia ●

LA 1ª CONFERENZA REGIONALE DELLA SCUOLA rappresenta il risultato di oltre 4 anni di lavoro sul versante dell'istruzione – un lavoro intenso e reso ancor più complesso dai numerosi cambiamenti vissuti dalla scuola italiana.

Al di là dei giudizi sulle scelte che si sono susseguite in questi anni emerge un dato nuovo nel panorama dell'istruzione che si è via via sempre più concretizzato con il passare del tempo, ovvero il ruolo centrale e di governance in capo alle Regioni. In tal senso la Regione Piemonte, a partire dalla legge 28/2007, ha cercato di esercitare al meglio le competenze che il rinnovato Titolo V della Costituzione le assegna, ponendosi come interlocutore e punto di riferimento per i vari attori che ruotano intorno al sistema dell'istruzione piemontese.

Sulla base di queste riflessioni, e in attesa di un reale compimento dell'atteso processo di trasferimento al livello regionale della titolarità dell'istruzione, abbiamo recentemente approvato un disegno di legge regionale che definisce ruoli e modalità di gestione della "nostra" scuola.

La scuola piemontese a cui abbiamo lavorato è una scuola in cui si sancisce la centralità del sistema pubblico nel rispetto della libertà di scelta educativa.

Proprio a seguito delle tante occasioni di ascolto e di confronto che abbiamo sviluppato in questi anni, crediamo in una programmazione regionale definita attraverso un processo dal basso verso l'alto, in cui si riconosce effettiva dignità agli enti locali nel quadro di una sussidiarietà dei fatti e non delle parole, finalizzata a dare valore all'autonomia di azione dei territori per dare risposta dirette ed immediate alle necessità dei cittadini.

Solo a partire dai territori, dai loro bisogni, ma anche dalle loro risorse e dalla qualità che la scuola piemontese è in grado di esprimere, possiamo sostenere un modello di scuola innovativo e competitivo, che ponga al centro della propria azione il successo scolastico e formativo che istruisca ed educi.

Solo all'interno di un sistema integrato che privilegi nella governance il dialogo e la concertazione con le parti sociali, gli organi collegiali territoriali, la rappresentanza delle istituzioni scolastiche e formative, le associazioni e tutti gli stakeholders, è possibile rispondere a molti dei problemi che oggi quotidianamente incontriamo, facendo sì che la scuola sia sempre più un patrimonio di tutti e per tutti.

Questa conferenza, pertanto, ha l'obiettivo di mettere sul tavolo le scelte operate dalla Regione in questi anni e di raccogliere i frutti dello straordinario lavoro che il Forum Regionale per l'Educazione e la Scuola, il Gruppo Abele e la Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, con il supporto di Pracatinat S.c.p.a., hanno sviluppato su tutto il territorio piemontese.

La scuola, per diventare sempre di più elemento centrale di sviluppo civile, culturale, sociale ed economico di una comunità, non ha bisogno di ricette semplici, di slogan buoni per i media e dichiarazioni facili, bensì di una politica che ne coglie il valore di investimento per il futuro e di attori responsabili che credono nella necessità di un rinnovato patto fondativo di cui tutti si sentono protagonisti.

Riunire in una giornata la ricchezza di idee e l'entusiasmo di migliaia di docenti, genitori, dirigenti, studenti, amministratori ci è parsa un'opportunità da cogliere per rileggere i risultati del lavoro svolto e per assumerci in pieno la responsabilità di costruire insieme una scuola che, a partire dalla collaborazione tra istituzioni, operatori e territorio, si proponga con coraggio ed entusiasmo al futuro, capace sempre più di formare nella nostra regione "cittadini" prima e "professionisti" poi in grado di garantire alla nostra regione lo sviluppo che si merita in ambito europeo ed internazionale.

Torino, Dicembre 2009

L'Assessore all'Istruzione e Formazione Professionale
della Regione Piemonte

Giovanna Pentenero



La Presidente
della Regione Piemonte

Mercedes Bresso



INTRODUZIONE AI PERCORSI. ABBIAMO FATTO UN VIAGGIO NEI TERRITORI DELLA SCUOLA PIEMONTESE

A cura di Gianni Giardiello

La 1ª CONFERENZA REGIONALE DELLA SCUOLA ha già una lunga storia alle spalle. In decine di incontri in quasi tutti i territori della regione, docenti, dirigenti scolastici, genitori, studenti, operatori del territorio, amministratori regionali e locali hanno discusso confrontandosi sulle questioni più attuali della scuola e dell'educazione in quei territori. Un lavoro capillare che ha consentito di conoscere e valutare i problemi esistenti sui singoli territori, documentando le esperienze e le risorse esistenti, cercando di individuare soluzioni e possibili prospettive grazie al dialogo e al lavoro comune dei diversi interessati, più di 60 iniziative nella regione.

Le iniziative decentrate sviluppate in questi ultimi tre mesi sono state promosse dall'Assessorato Istruzione e Formazione della Regione Piemonte, con le Associazioni della Scuola Aede, Aimc, Andis, Asapi, Amnt, Cidi, Fnism, Legambiente, Mce, Proteo, Uciim, riunite nel "Forum regionale per l'educazione e la scuola", con la Società consortile di "Pracatinat", con il "Gruppo Abele" e con la "Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo".

Moltissime (oltre 120) le scuole e gli istituti scolastici della regione coinvolti negli incontri, dibattiti, interviste, convegni e focus group, insieme a numerosi altri soggetti interessati alle problematiche della scuola.

Un lavoro di collaborazione attiva fra enti e soggetti della scuola e del territorio, già avviato da circa un anno attraverso: la "Conferenza Regionale sul diritto allo studio" istituita dall'Assessorato Istruzione e Formazione professionale della Regione Piemonte; il Tavolo "Riprendiamoci la Scuola" coordinato dal Forum delle associazioni a cui partecipano tutte le principali organizzazioni rappresentative dei soggetti (operatori scuola, genitori, studenti, amministratori locali, ecc.) coinvolti nelle questioni scolastiche ed educative"; il progetto "Live. La scuola si sente" che ha interessato gli studenti, i docenti e i genitori di 28 istituti superiori della regione gestito dal Gruppo Abele insieme all'Assessorato Istruzione della Regione Piemonte.

Accanto a queste iniziative si è inserita l'attività della Fondazione per la Scuola che attraverso l'organizzazione di accademie residenziali, corsi di formazione *learning by doing* e giornate di studio, centrate sui temi dell'apprendimento e delle nuove tecnologie, del clima scolastico e dell'autovalutazione, della riforma della scuola secondaria, ha coinvolto dirigenti e docenti di centinaia di scuole piemontesi.

Nelle iniziative del percorso territoriale e ancor più nello sviluppo di questa Conferenza Regionale il tema su cui abbiamo lavorato e intendiamo lavorare è sostanzialmente unico: "Come si può, insieme, difendere e migliorare la qualità della scuola piemontese".

Per evitare la possibile genericità degli interventi e dei confronti, abbiamo scelto di caratterizzare le diverse iniziative sulla base di tematiche specifiche, rilevanti per la programmazione scolastica sia a livello locale che regionale, e tali da orientare e precisare il confronto e la raccolta di documentazione.

Le scelte tematiche proposte nei diversi focus sono state fatte in relazione a due criteri fondamentali: le indicazioni dell'Assessorato in rapporto alle priorità di intervento assunte dalla Regione Piemonte in materia di istruzione, e le criticità importanti da trattare nell'attuale situazione scolastica e territoriale piemontese.

In questo Quaderno abbiamo cercato di documentare, su ciascun tema, quanto è avvenuto nelle singole iniziative, cercando di rispettarne al massimo le risultanze, i rilievi critici e i problemi emersi, le risorse presenti in quei territori, le prospettive e le possibili alleanze fra i soggetti interessati a perseguirle.

GLI OBIETTIVI DELLA CONFERENZA REGIONALE DELLA SCUOLA

Le sintesi delle iniziative del nostro percorso ci introducono ai principali obiettivi che le organizzazioni impegnate insieme alla Regione si propongono.

Intanto individuare e mappare, grazie al contributo di docenti, dirigenti, studenti e genitori, amministratori locali e operatori del territorio, problemi e criticità all'origine del disagio diffuso che si sta vivendo, costruendo connessioni tra livelli diversi di analisi, per ricondurre il tutto a una visione di insieme.

Il confronto fra le rappresentazioni e le interpretazioni di più soggetti, possono consentire una condivisione dei problemi da trattare, anche mettendosi d'accordo sulle priorità, su chi si può occupare di che cosa a seconda delle proprie responsabilità e campi di intervento.

Inoltre abbiamo chiesto alle scuole, ai docenti e ai dirigenti innanzi tutto, ma anche agli studenti (si veda il report del Percorso "Live. La scuola si sente"), ai genitori, agli amministratori e operatori del territorio di suggerire politiche e linee di azione che

affrontino i problemi condivisi, senza negarne complessità e difficoltà, per incidere in prospettiva sul quotidiano locale (di ciascuna scuola e ciascun territorio) e regionale. E, infine, ma soprattutto, era nostra volontà rendere visibili e valorizzare le risorse presenti sia all'interno della scuola sia sul territorio locale e regionale.

PARTECIPAZIONE MOLTO ELEVATA, MA SOPRATTUTTO, MOLTO CALDA

Abbiamo registrato una grande partecipazione del mondo della scuola piemontese alle iniziative di confronto e abbiamo colto un altrettanto grande bisogno di raccontare e di raccontarsi, di comunicare idee, problemi e prospettive.

Oltre al notevole numero di studenti (circa 2000) coinvolti nei lavori di gruppo predisposti e condotti dal Gruppo Abele nell'arco dell'anno 2009, negli oltre 40 incontri effettuati nei soli mesi di ottobre e novembre 2009, hanno partecipato diverse centinaia di docenti, molti amministratori locali, rappresentanti di organizzazioni culturali e sociali del territorio.

Molta documentazione su alcune delle questioni tematiche di maggiore attualità (multiculturalità, integrazione, qualità degli insegnamenti, ecc.) è stata raccolta grazie alle numerose iniziative programmate sugli stessi temi e in questo stesso periodo da altre organizzazioni, istituzioni, o associazioni operanti nei diversi territori della regione.

Di notevole interesse infine è il materiale raccolto attraverso interviste individuali, dirette a testimoni competenti sulle diverse problematiche della scuola piemontese.

In questo quaderno vi presentiamo le sintesi predisposte dai responsabili delle diverse aree tematiche che ci raccontano in breve ciò che è emerso in ogni territorio e i luoghi dove si sono realizzate le iniziative su una mappa del Piemonte. La documentazione più dettagliata e completa dei focus group, delle interviste, dei resoconti e dei verbali degli incontri, insieme ai materiali messi a disposizione dalle scuole o dai soggetti del territorio coinvolti sarà reperibile sui siti delle Istituzioni e Organizzazioni interessate nella preparazione e realizzazione della Conferenza.

PERCHÉ VOGLIAMO CONTINUARE A PUNTARE SULLA SCUOLA

Se è vero che è necessario puntare sulla scuola, investendo sul suo rinnovamento, e non alla sua sostituzione con altre agenzie formative è pure vero che la scuola non è in grado di vincere la sfida da sola.

In questa direzione va sostenuto e praticato il mandato costituzionale in riferimento al ruolo degli Enti regionale, provinciale e comunale. Lo sfondo è la costruzione del sistema formativo territoriale, attraverso la costruzione delle reti di scuole e delle conferenze territoriali in grado di configurare i patti territoriali sulla formazione che valorizzino le potenzialità delle autonomie "costituzionali".

La costruzione delle reti delle scuole (art. 7 del 275) e delle conferenze permanenti sulla scuola sono l'ossatura per far crescere la capacità di cooperazione tra le due autonomie e per valorizzate tutti i soggetti che operano sul piano educativo.

Il patto tra autonomie locali e il sistema scolastico territoriale è uno dei terreni da rendere centrale in un progetto sulla scuola. L'impegno politico-amministrativo deve dunque muoversi su tre piani: la definizione dei bisogni formativi espressi in un territorio, la programmazione dell'offerta formativa e la gestione dello sviluppo del sistema.

È la costruzione di un nuovo patto tra scuola e "territorio" costruito sul reciproco riconoscimento e sulla capacità di costruire progetti condivisi. La sinergia è la carta vincente: se, sul serio, la formazione viene assunta come una voce d'investimento e non di spesa, se la "città" (come comunità e come istituzioni che la rendono possibile) valorizza la scuola in un ruolo attivo e specifico nel costruire il sistema formativo sul territorio, allora la scuola potrà avere maggiori strumenti per affrontare e vincere la scommessa. La sfida regge solo se si costruisce il respiro politico-culturale con il contributo di tutti i soggetti che vivono e determinano un territorio.

COME SOSTENERE E POTENZIARE LA CAPACITÀ ISTRUTTIVA ED EDUCATIVA DELLA SCUOLA D'OBBLIGO

A cura di Emilio Ghiggini con Rosa Armocida, Gianluigi Camera, Antonio Campione, Laura Meli

Al di là del titolo del tema inizialmente indicato come "Miglioramento della qualità dei processi di apprendimento-insegnamento ed innalzamento dell'obbligo scolastico" è indubbio e fortemente condiviso da tutti coloro con i quali siamo entrati in contatto, che ci troviamo nel cuore del Sistema-Scuola.

In qualsiasi tempo, in qualsiasi luogo, malgrado la molteplicità delle soluzioni agite, "andare a scuola" significa immergersi nel processo mediante il quale ogni società, anche tribale, perpetua se stessa trasferendo intenzionalmente ai piccoli il sistema di valori, di tecnologie e di conoscenze elaborato da chi li ha preceduti.

E la sempre maggior complessità delle società postindustriali è talmente rilevante che nessuna istituzione scolastica può ignorare e non tenere sotto controllo lo stretto rapporto fra l'insegnamento e l'apprendimento, vero banco di prova della produttività del sistema.

Di qui siamo partiti con un assunto di base: al centro della scuola sta l'insegnante che interagisce con gli studenti ed opera affinché si impadroniscano delle *conoscenze*, capacità e competenze, anche quelle formalmente organizzate nelle discipline.

Un secondo assunto che ci siamo dati prevede che il fattore preminente nel processo di apprendimento consista nel "come opera l'insegnante" e ciò da calibrare e modulare in stretta connessione con la cultura pedagogica in costante evoluzione.

Ne è conseguita la prioritaria attenzione a "se e come" i Collegi dei docenti hanno affrontato i problemi della relazione educativa e dell'interdipendenza fra i modi dell'apprendere ed i modi dell'insegnare, attraverso tutto l'ambito delle conoscenze da far acquisire e lungo tutto il percorso scolastico delle giovani generazioni.

Non solo, ci siamo mossi per accertare "se e come" i collegi hanno affrontato il problema dell'autoreferenzialità della Scuola, la cui conseguenza principale è l'inadempimento del bisogno di innovazione e la stanca ed unica ripetizione del trionfo "lezione, esercitazione, interrogazione", con l'immane valutazione finale, nuovamente in voti anche nella scuola primaria.

Ma ci siamo anche occupati del ruolo che ogni docente riveste nei gruppi di lavoro di cui fa parte, siano essi Gruppi di Ricerca/Azione, Gruppi di discussione e di riflessione, Gruppi di programmazione educativa e didattica, Gruppi disciplinari..., avvertendone le intrinseche e differenziate caratteristiche strutturali.

In altre parole abbiamo cercato di porci e porre problemi di natura organizzativa del Collegio dei docenti per accertarne il peso pedagogico nel cuore del sistema-scuola. Abbiamo colloquiato con i docenti cercando di capire se i processi sottesi al rapporto Insegnante-Scolari-Conoscenze sono costantemente monitorati ed i risultati valutati, come fattore necessario per il costante miglioramento qualitativo del sistema.

Questa fase del lavoro, finalizzata alla conoscenza della situazione, è stata condotta con duplice modalità:

costruzione di una griglia per la rilevazione dei dati consegnata alle Istituzioni scolastiche con buon anticipo, salvo la zona di Grugliasco che ha fatto da cavia con noi il 17 novembre 2009 e organizzazione di 5 focus-group in 3 Zone eterogenee della Regione:

1- La Zona Ovest della cintura di Torino con tre comuni, Grugliasco, Collegno e Rivoli, a ricca seppure in calo concentrazione industriale e di servizi, con relativamente bassa concentrazione di immigrazione extracomunitaria, peraltro decisamente positiva, ed a suo tempo investita da fortissima migrazione interna, dal Sud e dall'Est del Paese negli anni del miracolo economico.

Zona Ovest in cui fin dagli anni '60 sono sorte le prime esperienze nazionali di tempo pieno nella scuola elementare, in stretto collegamento con le Amministrazioni comunali e costituenti forme sperimentali da parte dell'Amministrazione scolastica statale dopo l'entrata in vigore della legge 820/72, dalle quali, successivamente, sarebbero sorte le esperienze di tempo prolungato nella scuola media.

2- La Zona dell'Alessandrino che ruota attorno a Casale Monferrato in cui industria ed agricoltura hanno cercato una difficile convivenza nel terribile periodo della lavorazione dell'amianto.

3- La Zona dell'Astigiano che ha come epicentro Villanova d'Asti con una fiorente produzione di vino ed un forte e recente calo di vari insediamenti industriali, le cui vocazioni economiche non sono mai state fattori rilevanti di passaggio alle istanze della scuola a tempo pieno e del team-teaching.

Ma le richieste che dal mondo della produzione e dallo stesso Trattato di Lisbona vengono incessantemente rivolte alla scuola, fin da quella primaria, sono sempre più esplicite: capacità di apprendere, capacità di operare in gruppo, capacità di collegare le conoscenze e di trasferirle in altre situazioni e contesti.

Su questo abbiamo sollecitato la riflessione dei partecipanti ai focus-group, dirigenti scolastici e docenti, non certo per sindacarne le scelte effettuate nel tempo, quanto per far emergere problemi ed individuare richieste da rivolgere alla Regione, agli Enti locali,

alle Associazioni, alle Università, con una chiara linea di condotta: la scuola si fa carico delle proprie responsabilità pur conscia del peso di quelle altrui, famiglia, mass-media, politica in primis. La scuola, in un accordo di partenariato, chiede il coinvolgimento di chi ha competenza e responsabilità per migliorare insieme il quadro del coinvolgimento-crescita delle giovani generazioni.

La scheda di rilevazione dei dati e dei problemi inserita nei materiali prodotti dal nostro gruppo è sembrata, nei focus-group, significativa per i fini che si propone la Conferenza regionale e passibile, anche, di prospettive future:

1- rilancia il ruolo pedagogico-didattico del Collegio dei Docenti troppo spesso compresso nei meandri di tematiche amministrative proficuamente risolvibili in altre aggregazioni dell'Istituzione scolastica (staff del dirigente scolastico, collegi di plesso...);

2- stimola la riflessione sul modello organizzativo-didattico del Collegio alla ricerca di soluzioni snelle, essenziali, mirate sugli esiti formativi del servizio, senza sovrapposizioni fra le molteplici articolazioni funzionali interne, dotate di autonomia decisionale all'interno del budget inserito nel Piano annuale delle attività;

3- pone alla discussione l'interazione fra le risorse finanziarie destinate al funzionamento didattico ed amministrativo delle Scuole, il Fondo di Istituto e l'organizzazione didattica e sociale del Collegio dei docenti, con l'obiettivo di garantire ad ognuno la conoscenza dell'ambito generale delle risorse disponibili e della loro destinazione, in un quadro di certezza e di programmazione anche pluriennale. In tale contesto la griglia è stata validamente supportata, e reciprocamente, dal dibattito in seno ai focus-group che hanno convenuto, con forza, su un punto fondamentale: **la formazione continua degli insegnanti è l'indice discriminante di una scuola che vuole rispondere ai bisogni della società**, anche se le modalità operative hanno visto posizioni differenziate su almeno quattro possibili alternative:

a) obbligo/non obbligo della formazione per tutti;

b) stretto rapporto fra teoria e prassi individuato, oggi, nei gruppi di ricerca/azione non autoreferenziali anche perché aperti strutturalmente ad esperti esterni;

c) formazione come "cappello" comune da cui, in altri gruppi, si procede alle elaborazioni di tipo didattico;

d) riconoscimento/non riconoscimento della partecipazione alle attività di formazione ai fini del Fondo di Istituto, in quanto attività funzionale all'insegnamento.

Altro elemento comune, diffuso nelle zone coinvolte dal nostro gruppo, è stato il ruolo rilevante che l'Ente locale ha sempre più rivestito nel fornire servizi e risorse umane e finanziarie, tali da permettere alle Scuole una progettazione mirata sulla qualità, i cui indicatori principali sono i seguenti:

1) continuità educativa e didattica lungo tutto l'asse del percorso scolastico di ogni individuo, malgrado un ordinamento giuridico fortemente segmentato e con balzi rilevanti fra i tre ordini di scuola presi in considerazione;

2) centralità del clima relazionale e dell'accoglienza in ogni momento della vita scolastica;

3) dispersione scolastica come fenomeno da contrastare anche attraverso l'attenzione operativa ai diversi tipi di intelligenza presenti sia fra gli individui sia al loro interno;

4) pedagogia del fare oltre che del manipolare simboli astratti ed organizzazione strutturale di laboratori didattici;

5) integrazione socio-culturale degli stranieri come fattore per l'integrazione socio-culturale di ogni soggetto, a partire da chi più ha bisogno degli altri.

Ma il positivo rapporto con le Istituzioni pubbliche (Regioni, Enti locali, ASL, Consorzi...), fecondo perché arricchisce la scuola di un bene prezioso, il superamento della chiusura in se stessa, l'autoreferenzialità, non è esente da criticità:

• può favorire cali nella progettazione educativa e didattica delle Scuole, autonoma ed originale;

• può spingere a fenomeni di delega specie nella gestione di alcune attività nelle scuole dell'infanzia e primaria (musica, sport, teatro, arte), senza rilevanti ricadute sulla professionalità degli insegnanti;

• può giustapporsi al normale svolgimento delle attività di classe, invece di interagirvi contribuendo ad adeguare maggiormente i modi dell'insegnare ai modi dell'apprendere;

• può sovrapporsi, addirittura, sui singoli P.O.F. mediante una rilevante massa di proposte anche accattivanti, anche se la recente stretta finanziaria sugli Enti locali sta operando da forte antidoto.

Ed è emersa con sufficiente chiarezza e condivisione una linea operativa di rilevante spessore culturale e gestionale:

individuazione di pochi filoni tematici stabili nel tempo, essenziali e condivisi, da offrire alla progettualità delle Scuole a cui destinare, pertanto, contributi finanziari di una certa consistenza; tempestività e snellezza delle procedure amministrative per garantire l'avvio delle attività fin dall'inizio dell'anno scolastico; proposte di progettazioni di area culturale, non disciplinare, nelle quali siano possibili operazioni cognitive, manipolative ed artistiche, nonché l'uso diversificato di capacità e conoscenze in crescere: matematiche, linguistiche, scientifiche, tecnologiche...

Particolarmente significativa appare, in tale contesto, l'esperienza condotta da alcune scuole elementari di Casale Monferrato in collaborazione con l'Università, sul Bacino del Po, in quanto l'approccio globale seppure articolato ed articolabile ai problemi pro-

posti, è stato tale da garantire l'individualizzazione del percorso didattico e l'adeguamento in progress delle esperienze alla realtà delle classi interessate.

In sintesi emerge con chiarezza e forza l'irrinunciabilità di un'offerta territoriale di servizi alle Scuole come supporto alla loro progettualità, aperta ad una pluralità di soggetti, Università ed Associazioni culturali in primis, di cui la Regione sia un partner affidabile, capace di recepire esigenze e di operare affinché l'intero territorio regionale ne sia partecipe attivo, senza "discriminazioni" interne.

È molto facile che i piccoli comuni, infatti, trovino maggiori difficoltà a fornire supporti e servizi adeguati, a meno che non si costituiscano in Consorzi od accordi intercomunali favoriti dalla Regione o dalle Province, per garantire ad ogni Istituzione scolastica pari opportunità formative.

Da parte loro queste ultime potrebbero validamente affrontare problematiche fondamentali attinenti a:

- confronto e riflessione sui modelli organizzativi, didattici e sociali, dei Collegi dei docenti che intenzionalmente, costantemente e con rigore si impegnano sul versante del rapporto fra i modi dell'apprendere ed i modi dell'insegnare, progettando nei gruppi di lavoro, operando nelle sezioni e nelle classi, monitorando e valutando gli esiti nei destinatari del servizio, modificando stili e strategie ove necessario o utile;

- la valutazione del Sistema-Scuola e dei processi di apprendimento-insegnamento come costante della professione docente o dirigente scolastico, e come fattore basilare della produttività socio-culturale delle Istituzioni scolastiche.

E se pensiamo che in un incontro di focus-group è stata prospettata l'opportunità di un sistema di valutazione regionale, con espresso riferimento alle esperienze della Catalogna, possiamo ragionevolmente assumere che il riflettere sulla valutazione nella e con la Regione Piemonte, può veramente innescare processi virtuosi in cui Scuola-Università-Enti-Associazioni fanno la loro parte, accomunate dal comune bisogno di innalzare il rendimento e la produttività del sistema di Istruzione e Formazione pubblico.

INIZIATIVE REALIZZATE: COME SOSTENERE E POTENZIARE LA CAPACITÀ ISTRUTTIVA ED EDUCATIVA DELLA SCUOLA D'OBBLIGO

LUOGO E SEDE	DATA	INIZIATIVA - COORDINAMENTO	INTERVENTI E PARTECIPANTI
TORINO	12.11.09	"La scuola microcosmo sociale: riflessione sulle competenze della cittadinanza". Gruppo di lavoro a cura della Ass. Magistrale Nicolò Tommaseo.	Introducono Fabrizio Ferrari e Gian Luigi Camera. Presentazione del progetto.
GRUGLIASCO (TO) SCUOLA BRUNO CIARI	17.11.09	"L'organizzazione della scuola e il miglioramento dei processi di apprendimento /insegnamento". Focus group Coordinamento: Rosa Armocida.	Rappresentanti dei collegi delle scuole comprensive e non della zona di Grugliasco: Dirigenti scolastici e Insegnanti di scuola materna, elementare e media: 12 partecipanti.
COLLEGNO (TO) SCUOLA DON MILANI	24.11.09	"L'organizzazione della scuola e il miglioramento dei processi di apprendimento- insegnamento". Focus group Coordinamento: Emilio Ghiggini.	Rappresentanti dei collegi delle scuole comprensive, e non, della zona di Collegno: Dirigenti scolastici e Insegnanti di scuola materna, elementare e media: 9 partecipanti.
RIVOLI (TO) SCUOLA MEDIA PIERO GOBETTI	25.11.09	"L'organizzazione della scuola e il miglioramento dei processi di apprendimento- insegnamento". Focus group Coordinamento: Laura Meli.	Assessore all'Istruzione di Rivoli e 12 Insegnanti di scuola materna, elementare e media della zona di Rivoli.
CASALE MONFERRATO (AL)	30.11.09	"L'organizzazione della scuola e il miglioramento dei processi di apprendimento- insegnamento". Focus group Coordinamento: Antonio Campione.	Dirigenti scolastici e Insegnanti di scuola materna, elementare e media: 12 partecipanti.
VILLANOVA D'ASTI (AT)	14.12.09	"L'organizzazione della scuola e il miglioramento dei processi di apprendimento- insegnamento". Focus group Coordinamento: Gian Luigi Camera.	Sindaco di Villanova d'Asti, Assessore all'Istruzione del Comune, Dirigente scolastico dell'Istituto Comprensivo: 10 partecipanti.

LA SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO TRA INNOVAZIONE E RIORGANIZZAZIONE. RAPPORTI CON LA FORMAZIONE PROFESSIONALE

L'area tematica si sviluppa in due sezioni.

La prima, a cura di Domenico Chiesa, offre una panoramica ampia e articolata dei processi innovativi e riorganizzativi oggi in atto nella scuola secondaria superiore, spaziando dalle problematiche legate all'innalzamento dell'istruzione, del riordino dei licei, del rapporto con la formazione professionale, ai temi del contenimento della dispersione scolastica, dell'inserimento di studenti diversamente abili dalla scuola alla società e dell'educazione alla cittadinanza.

Di seguito si analizza un aspetto particolare ma significativo dei cambiamenti in atto: l'insegnamento di materie non linguistiche in lingua straniera. Un'innovazione importante, che avvicina i programmi della scuola italiana alle esperienze in atto in molti paesi europei.

PANORAMICA, ANALISI, PROPOSTE

A cura di Domenico Chiesa

CAMPO PROBLEMatico: ALCUNE CHIAVI DI LETTURA

Le innovazioni che stanno interessando e sempre più interesseranno, nel prossimo futuro, il sistema delle scuole secondarie di secondo grado si innestano su una scuola, quella piemontese, con un notevole e qualificato patrimonio di ricerca e di pratiche che si è consolidato dagli anni settanta, accompagnando e sostenendo lo sviluppo della scolarizzazione di questa fascia di età.

Nel processo innovativo, rivolto al miglioramento dei risultati di apprendimento, si sommano tre funzioni a cui corrispondono tre soggetti protagonisti. Lo Stato nella determinazione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni, le Regioni nella legislazione concorrente e le istituzioni scolastiche, dotate di autonomia funzionale, nella costruzione e gestione dei curricula.

Date le indicazioni nazionali, interessa in questa sede analizzare e riflettere in relazione alle azioni sinergiche che l'istanza del Governo regionale e quella delle singole unità scolastiche (ed eventualmente delle possibili reti di scuole) possono realizzare nel costruire la dimensione territoriale del sistema nazionale di istruzione per la fascia dell'adolescenza.

Il cambiamento da sostenere e governare è legato a tre processi:

1) Il processo di innalzamento dell'istruzione almeno fino a sedici anni come previsto dalla legge 296/2006 e dalle relative norme applicative e in vigore a regime dall'a.s. 2009/2010

Estendere l'istruzione a tutti i ragazzi fino a sedici anni è un obiettivo sostanziale di crescita civile, motivato culturalmente e corrisponde a importanti bisogni sociali.

La Repubblica si fa obbligo di garantire a tutti un'istruzione più alta perché la valuta un ingrediente importante del diventare grandi in una società della conoscenza.

Rappresenta una occasione storica positiva che la scuola è chiamata a cogliere su mandato dell'intera società. I soggetti istituzionali e della società civile organizzata sono chiamati a contribuire alla sua difficilissima riuscita. Le agenzie della formazione dovrebbero essere chiamate a contribuire non in concorrenza/ alternativa alla scuola, bensì nel cooperare al raggiungimento dell'obiettivo. È previsto dalla stessa legge: "(...) possono essere concordati tra il Ministero dell'Istruzione e le singole regioni percorsi e progetti che, fatta salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche, siano in grado di prevenire e contrastare la dispersione scolastica e di favorire il successo nell'assolvimento dell'obbligo".

L'estensione della scolarità va dunque interpretata come la leva per rilanciare un reale e profondo processo di innovazione del fare scuola (nei contenuti/modi, spazi/luoghi del fare scuola) che renda sostanzialmente possibile a ciascuno l'apprendimento fino a all'età della prima adolescenza. Il vero obbligo è della scuola ad un cambiamento che sia tale da renderla effettivamente determinante per la vita di tutti e di ciascuno.

È la via da percorrere: *attivare processi di trasformazione condivisi centrati sulla valorizzazione dell'autonomia e attorno all'obiettivo di garantire il rafforzamento di conoscenze e abilità di base nel primo ciclo che assicurino alle allieve e agli allievi effettive competenze in grado di accompagnarli tutti nel proseguimento dell'istruzione obbligatoria fino a 16 anni.*

2) Il riordino dei Licei, degli Istituti Tecnici e degli Istituti Professionali come previsto dalla legge 133/2008 (attualmente ancora in fase di regolamentazione).

In una prima analisi dei regolamenti di "riordino", essendo ancora difficile valutare l'impatto reale con la scuola, si può riscontrare una profonda distanza dalla legge 30 del 10/2/2000 che mirava al "riordino dei cicli di istruzione", e, nello stesso tempo, dalla legge 53 del 28/3/2003 orientata a costruire due percorsi formativi distinti. Sostanzialmente non escono dalla linea tracciata dal governo precedente: conferma dell'impianto dei licei mentre gli istituti tecnici e gli istituti professionali ritornano nel sistema dell'istruzione.

Il sistema quaternario (istruzione liceale, istruzione tecnica, istruzione professionale e formazione professionale), che ha segnato la scuola negli ultimi decenni, sembra essere sostanzialmente confermato; ogni percorso è caratterizzato da propri principi educativi e finalità formative e si rivolge a formare ceti professionali/sociali abbastanza delineati: le professioni liberali, i tecnici intermedi, i lavori con "dimensione operativo/esecutiva" a diversi livelli.

All'interno di questa prospettiva si colloca la possibilità di mantenere aperti spazi (previsti dalla Costituzione) di azione per le autonomie: spazi alle scuole per operare sul serio nella direzione dell'innalzamento sostanziale dell'istruzione fino a sedici anni; spazi alle Regioni e agli Enti locali per sostenere politiche volte a ricomporre, in un progetto culturalmente innovativo e politicamente democratico, la crescita della scolarizzazione nell'età dell'adolescenza percorrendo strade più coerenti con il rispetto dei bisogni formativi dei ragazzi quattordicenni e anche con la formazione al lavoro realizzabile in questa fascia di età.

Per rendere possibile una simile prospettiva è fondamentale che le scuole assumano fino in fondo la caratteristica dei bienni come luogo d'innalzamento dell'obbligo scolastico e rinforzino l'impegno di costruire elementi di coerenza curricolare rivolti, oltre che al triennio, allo sviluppo delle competenze culturali di cittadinanza avviate nel corso del primo ciclo.

È, nello stesso tempo, importante che il dimensionamento e la programmazione scolastica si orienti per quanto possibile alla costruzione di poli scolastici omogenei per ambito di sapere, all'interno dei quali possa, nella prassi, realizzarsi quel confronto e scambio tra licei, istituti tecnici e istituti professionali all'interno delle grandi aree di indirizzo. Poli scolastici che poi divengano formativi (nell'incontro con la formazione professionale l'apprendistato) e oltre ancora poli di ricerca e di alta formazione.

Rappresenta una precisa scelta di politica scolastica regionale volta a valorizzare la ricchezza e le identità dei diversi percorsi senza approfondire la separazione.

3) Lo sviluppo dei rapporti tra il sistema dell'istruzione e quello dell'istruzione e formazione professionale

La normativa in vigore (legge sull'innalzamento dell'obbligo di istruzione e le variazioni previste dalla legge 133/2008) prevedono che gli ultimi due anni dell'obbligo di istruzione si possano assolvere nei percorsi scolastici, in quelli della formazione professionale e in quelli integrati.

È importante riuscire a non porre i due sottosistemi in alternativa netta in una età in cui la formazione culturale di base non è ancora compiuta con il possibile rischio di non garantire in età adulta il raggiungimento di livelli adeguati delle fondamentali competenze culturali di cittadinanza che pure contribuiscono ad una solida e profonda cultura professionale.

Si può invece rilevare come istruzione e formazione professionale, proprio perché distinte nelle funzioni, negli strumenti e negli obiettivi da raggiungere, siano da sole insufficienti e abbiano bisogno di integrarsi. Esse prevedono il reciproco riconoscimento e forme di co-progettazione delle zone di confine e di integrazione. Prevedono nel contempo che ciascuna risulti portatrice di una specifica e forte identità formativa.

Istruzione e formazione professionale possono configurarsi come due sottosistemi complementari da integrare e garantire a tutti nei percorsi della formazione.

Su queste complesse problematiche le esperienze e le pratiche realizzate in Piemonte costituiscono un patrimonio da sviluppare e potenziare non separandolo dall'obiettivo dell'innalzamento dell'istruzione "ad almeno dieci anni".

AZIONI E RIFLESSIONI IN PREPARAZIONE DELLA CONFERENZA REGIONALI

Considerando la complessità e la rilevanza delle problematiche, ma tenendo presente la limitatezza del tempo disponibile, si sono orientate le azioni per preparare la conferenza regionale, attorno su alcuni nodi fondamentali per comprendere lo stato delle cose e le potenzialità che caratterizzano il sistema scolastico regionale nella sua operatività quotidiana:

1- Il sistema dell'istruzione secondaria superiore in Piemonte. Si sono evidenziati due snodi decisivi e centrali nel segnare le difficoltà di sviluppo e le mete da conquistare. Da un lato le problematiche legate alla realizzazione dell'estensione dell'obbligo di istruzione fino a sedici anni andando ad indagare il ruolo che le istituzioni del territorio stanno svolgendo per sostenerlo e dall'altro il rapporto esistente e da sviluppare tra il sistema delle scuole e quello della formazione professionale.

Come sostenere l'innalzamento sostanziale dell'istruzione fino a 16 anni

Mancano rilevamenti sistematici sul come le scuole stanno realizzando il mandato della legge che innalza l'obbligo di istruzione per almeno dieci anni. In realtà alle indicazioni per il primo anno (sperimentale) emanate il 17 dicembre 2007 non sono seguiti altre forme di sostegno al lavoro delle scuole.

Data questa situazione l'approccio con cui le unità scolastiche stanno vivendo il nuovo obbligo risulta profondamente diversificato. Nel comportamento di molti ragazzi, di molte famiglie e anche in quello di non pochi insegnanti l'avvenuta estensione dell'obbligo nella fascia del biennio non risulta ancora acquisita. Gli alti tassi di passaggio alla scuola secondaria superiore in atto da diversi anni contribuiscono a nascondere la visibilità dall'esterno e il livello non modificato della dispersione scolastica rende l'obiettivo molto lontano. Si sta determinando uno scompensamento tra l'obiettivo da raggiungere (piena scolarizzazione fino a sedici anni) e la disponibilità di risorse delle scuole. Per comprendere le difficoltà e le prospettive è utile analizzare alcune azioni che a livello territoriale vengono promosse come sostegno alle scuole; a tal fine si è promosso un focus presso la sede del CeSeDi.

L'incontro ha permesso di ragionare su come le Istituzioni del territorio possano sostenere le Istituzioni scolastiche nel processo di miglioramento della qualità del fare scuola e dei risultati di apprendimento nei primi due anni della secondaria di secondo grado per rendere effettivo l'innalzamento dell'istruzione. La discussione e il confronto ha permesso di analizzare il lavoro e i risultati raggiunti in alcuni settori di azione del CeSeDi che rappresentano un significativo supporto al lavoro delle scuole; sostegni "storici" come il Cooperative Learning e la Peer education e "nuovi" come il Laboratorio del Biennio.

Rapporto tra istruzione e formazione professionale nella fascia scolare tra i 14 e i 17 anni

Il rapporto tra scuola e formazione professionale rappresenta da molti anni un dato determinante nel processo di costruzione del sistema formativo a livello territoriale.

Molto spesso è terreno di scontro più che di confronto. Quando i due percorsi formativi non sono posti in alternativa è possibile cogliere gli elementi di complementarità che possono, dopo l'età dell'obbligo di istruzione, determinare il necessario livello della loro integrazione per garantire da un lato le competenze culturali per la cittadinanza e la loro valorizzazione.

Per affrontare le problematiche legate alle forme di coordinamento, collaborazione e integrazione si è realizzato un focus partendo da una esperienza significativa realizzata nella provincia di Alessandria e, collegandola alle politiche della Regione.

Attraverso la ricostruzione delle attività di integrazione realizzate nella scuola che ha guidato l'incontro (ISS "Cellini" di Valenza) si è potuto concretizzare un confronto tra i soggetti del territorio che di queste forme di cooperazione/integrazione sono i protagonisti.

Il confronto per costruire esperienze positive in cui gli obiettivi dell'istruzione, della formazione professionale per i primi livelli di qualifica e dell'inserimento nelle attività lavorative possano veramente e fruttuosamente realizzarsi, presuppone che ogni soggetto sia riconosciuto e in grado di svolgere il compito di competenza. Quando la scuola, le agenzie di formazione professionale, il mondo imprenditoriale e le agenzie di formazione attivate dalle parti sociali sono in grado di riconoscersi nella complementarità dei ruoli e di coordinare i processi formativi i risultati in termini di formazione alla cittadinanza e all'inserimento qualificato nel lavoro sono significativamente positivi.

È quanto l'esperienza di Valenza ha ricostruito e documentato in riferimento alle attività formative progettate e realizzate nell'ultimo decennio.

La Regione Piemonte, considerando lo sviluppo del sistema formativo professionale un elemento strategico per la crescita della Regione e dei suoi territori, è riuscita a garantire ai percorsi scolastici un partner qualificato, programmando i piani di sviluppo, e coordinando e sostenendo le principali azioni, in accordo e intesa con le Province. Rappresenta un'azione di regia del sistema della formazione che ne costruisce le necessarie condizioni per il suo sviluppo.

2- Esperienze e snodi significativi nella linea delle innovazioni. Un sistema formativo è costituito e può essere descritto partendo dagli elementi strutturali definiti a livello istituzionale ma sarebbe impossibile comprendere limiti e vitalità senza indagare alcune caratteristiche che ne connotano le sue singole unità formative presenti nel territorio.

In riferimento alle risorse e alle pratiche presenti sul territorio regionale sono state evidenziate alcune problematiche valutate particolarmente significative:

- Insegnamento di discipline non linguistiche in lingua straniera - Contenimento della dispersione scolastica - Inserimento di studenti diversamente abili dalla scuola alla società - Educazione alla cittadinanza.

Insegnamento di discipline non linguistiche in lingua straniera

Questa problematica è stata sviluppata con alcune iniziative specifiche (focus group e interviste). Si veda la relazione successiva a cura di Laura Sciolla e Teresina Barbero.

Contenimento della dispersione scolastica

Per promuovere il miglioramento dei risultati di apprendimento è necessario operare in un ampio raggio di azione. Non esistono soluzioni definitive ed univoche; è piuttosto la varietà delle variabili messe in gioco a sostenere la possibilità di ridurre l'insuccesso scolastico e con esso la dispersione.

Si deve agire all'interno del tempo scuola operando sulle variabili fondamentali (qualità culturale del curriculum, qualità delle relazioni educative e qualità del contesto di apprendimento), si devono promuovere azioni di sostegno al curriculum (sostegno alla formazione degli insegnanti intesa come attività di ricerca educativa in particolare nella direzione della didattica laboratoriale, sviluppo dell'offerta formativa garantendo la possibilità di usufruire di spazi formativi presenti nel territorio), si deve anche agire nel tempo che segue quello della scuola.

Le interviste effettuate per ricostruire le azioni realizzate nelle scuole dei diversi territori evidenziano il considerevole patrimonio che caratterizza la nostra Regione e che dovrebbe essere ulteriormente riconosciuto, valorizzato e sviluppato.

Le attività di insegnamento/apprendimento realizzate nel tempo scuola possono essere però fortemente messe in difficoltà se la qualità di vita culturale e relazionale dei bambini e dei ragazzi è inadeguata.

Come studiano i ragazzi nelle ore pomeridiane? Come il territorio può sostenere, non ripetendo la scuola del mattino, lo svolgimento dei loro compiti di studio e la ricchezza dei loro spazi di vita culturale?

Negli ultimi anni si è accresciuta la pratica dei "doposcuola" come forma di sostegno di tipo "parentale" agli impegni pomeridiani. Il focus realizzato presso l'ASAI ha permesso di mettere a confronto esperienze in atto e ragionare sul ruolo che stanno svolgendo gli Enti locali e le associazioni che operano nei quartieri a contatto con il modo giovanile.

Inserimento di studenti diversamente abili dalla scuola alla società

L'inserimento scolastico di ragazzi diversamente abili è nella nostra Regione, come in tutto il Paese, un fiore all'occhiello del nostro sistema educativo. Un aspetto positivo che si deve difendere, difendendo le risorse messe a disposizione e sostenendo la formazione degli insegnanti e degli educatori che di questo servizio sono protagonisti.

Un aspetto collegato all'integrazione scolastica è rappresentato dalle possibili azioni per non lasciare soli gli studenti che lasciano la scuola. Nel focus group realizzato a Pianezza si è cercato di valorizzare, attraverso il confronto con i protagonisti, un'esperienza di elevata significatività sulle tematiche del rapporto tra scuola e lavoro con particolare riferimento ai ragazzi diversamente abili.

Si tratta dell'iniziativa "Scuola, impresa e solidarietà" nata nel particolare contesto ambientale dell'Istituto tecnico agrario Giovanni Dalmasso di Pianezza (TO), caratterizzato da un elevato numero di studenti disabili (circa il 10% dell'utenza).

L'Istituto si è posto il problema di creare un progetto ponte per facilitare gli studenti disabili nella delicata fase di passaggio tra il mondo della scuola e quello del lavoro al termine del ciclo degli studi.

L'iniziativa si basa su una premessa determinante: in alcune attività agricole la produttività dei soggetti disabili è uguale (ed in alcuni casi superiore) a quella dei normodotati. Ciò, unitamente alle agevolazioni contributive, costituisce un notevole punto di forza per attrarre la domanda di lavoro da parte degli imprenditori agricoli.

Da questa premessa ha preso avvio l'ideazione del progetto che è stato strutturato in due macro-obiettivi:

- assicurare un'adeguata domanda di lavoro in primis agli ex studenti disabili dell'Istituto Dalmasso, e più in generale ai soggetti disabili e/o socio-economicamente svantaggiati;
- garantire la gestione di un Gruppo di acquisto privilegiato (GAP) che venda a prezzi sociali beni agro-zootecnici a famiglie e soggetti socio-economicamente svantaggiati indicati dalle associazioni di volontariato, dalle reti parrocchiali e dagli Enti locali.

Il progetto all'Istituto Dalmasso comincia a rappresentare un modello di intervento che verrà ripreso e riprodotto in altre regioni ed entrerà a far parte di un progetto di cooperazione internazionale con altri Paesi dell'Unione europea.

Educazione alla cittadinanza

L'impegno educativo della scuola per lo sviluppo della cittadinanza va considerato tra le sue finalità centrali. La scuola educa attraverso la qualità dell'istruzione. A scuola si declinano gli ambiti e si perseguono le competenze chiave per la cittadinanza.

Questo processo si esplica nei vari ambiti disciplinari che costituiscono il curriculum verticale.

I vissuti, i contesti culturali diventano occasioni di conoscenza consapevole, fruibile, operativa e generativa, consentendo di dare concretezza al concetto/esperienza di cittadinanza.

Il filo conduttore della proposta di ricerca e formazione analizzata si riferisce alle seguenti tre chiavi tra loro intrecciate:

1) Un percorso sulla cittadinanza non deve costruirsi fuori dalla centralità del curriculum verticale, progressivo, basato su competenze culturali.

Formare alla cittadinanza (e al suo interno al comportamento democratico) non si ottiene come aggiunta moralistica e predicatoria ad un

fare scuola asettico e neutro. La scelta di essere un cittadino consapevole e responsabile in grado di rispettare doveri e di rivendicare diritti non può essere "pretesa" (in questo senso sono insensate le idee di valutare il comportamento "in positivo"; è una scelta individuale ed è effettiva solo in quanto "scelta" e "individuale". La scuola ha il compito di rendere disponibili tutti gli strumenti culturali per realizzare questa scelta. La formazione alla cittadinanza è innanzitutto legata alla qualità del curriculum: è nella qualità della formazione linguistica, matematica, scientifica, storica, dell'espressività che si gioca l'incremento della consapevolezza civica.

2) Il percorso deve contenere un forte carattere di significatività.

Si sottolinea come, in particolar modo per tematiche come quella della cittadinanza, oltre alla dimensione trasversale a tutte le aree del sapere, si incontra la doppia funzione della scuola nel tempo dell'obbligo: da un lato essere il luogo/tempo della formazione culturale per essere cittadini consapevoli e responsabili e dall'altro rappresentare effettivamente un "laboratorio di democrazia" in cui le regole della convivenza democratica sono praticate e dove si dimostrano "convenienti" per i singoli e per la società. Quindi il rispetto dei bisogni formativi propri delle diverse età e la forte significatività e ricaduta per la vita di ciascuno garantisce il superamento dell'alone di retorica che può svilire il valore formativo dell'intervento didattico.

3) La formazione alla cittadinanza è caratterizzata da una forte connotazione storica.

La contestualizzazione storica è un elemento fondante del processo dell'imparare/apprendere la cittadinanza. La dimensione storica risulta trasversale a tutti i percorsi curricolari caratteristici delle diverse aree di sapere e di competenza. Solo garantendo la consapevolezza storica del significato di cittadinanza e di convivenza democratica è possibile costruire una formazione pervasiva, persistente e in grado di segnare il comportamento in modo non retorico superando la dimensione dell'imperativo moralistico.

Le proposte di ricerca-azione analizzate si muovono nella direzione di produrre modifiche non marginali e superficiali di elementi dei curricula attraverso la costruzione di azioni didattiche inserite nel progetto curricolare con una particolare attenzione alla coerenza verticale e orizzontale.

ALTRI SVILUPPI DELLA TEMATICA: INSEGNARE LE DISCIPLINE NON LINGUISTICHE IN LINGUA STRANIERA

A cura di Laura Sciolla e Teresina Barbero

INSEGNARE LE DISCIPLINE IN LINGUA STRANIERA

Il progetto di Riforma per i licei e le scuole superiori prevede nell'ultimo anno lo studio di una disciplina in lingua straniera.

Si tratta di una proposta importante per molti motivi: risponde alle istanze europee sulla diffusione delle lingue comunitarie; adeguata i programmi della scuola italiana alle innovazioni in campo metodologico; tiene conto di esperienze che ormai da una decina di anni si stanno realizzando nelle scuole italiane e che sono molto diffuse in altri paesi europei.

In Piemonte sono in corso da anni svariate esperienze di insegnamento in lingua straniera; benché le scuole coinvolte siano, in alcuni casi, organizzate in rete e abbiano avviato importanti collaborazioni sul territorio e con realtà europee, tuttavia non esiste ancora negli insegnanti una consapevolezza diffusa di questa opportunità.

Attraverso un'indagine nella Regione, abbiamo voluto raccogliere testimonianze nella convinzione che solo la partecipazione e la conoscenza delle *buone pratiche* possano migliorare la scuola, a partire proprio da coloro che la scuola la vivono ogni giorno.

I vantaggi della metodologia CLIL

La metodologia CLIL è espressamente sostenuta dalla Commissione Europea (Piano d'azione 2004-2006) che ne sottolinea le potenzialità in termini di:

- *maggiore motivazione* nello studio delle lingue straniere da parte degli studenti che applicano immediatamente le conoscenze linguistiche ad un contesto disciplinare,
- *economia di tempo*, lingua e disciplina sono appresi contestualmente,
- *potenziamento* di entrambi gli ambiti, lingua e contenuto.

La doppia focalizzazione sulla lingua e sui contenuti ha stimolato la riflessione sulla didattica di entrambi, trovando nel *linguaggio* un elemento comune: quasi tutto ciò che abitualmente chiamiamo *conoscenza* è linguaggio, il che significa che la chiave per capire una disciplina è capirne il linguaggio, una disciplina è uno strumento di conoscenza ed ogni cosa conosciuta è inseparabile dai simboli – essenzialmente parole – in cui il conoscere è codificato. Cercando *strategie* che rendano possibile la comprensione in lingua diversa da quella materna si è finito per arricchire la metodologia sia della lingua che della disciplina di nuovi strumenti. Le interviste e i focus group attuati in diverse province del Piemonte hanno evidenziato in modo concreto e documentato procedimenti e tecniche innovative:

- distinzione fra lingua *passiva* e lingua *attiva*, lingua dell'*insegnante* e lingua di *apprendimento*;
- la particolare attenzione al modo con cui l'insegnante espone i contenuti e *struttura il discorso* tipico della disciplina;
- l'uso di *tecniche* e *strategie* che facilitino la comprensione dell'*input*;

- modalità di organizzazione della classe volte a favorire l'interazione fra gli studenti, gli studenti e l'insegnante, gli studenti e la disciplina;
- modalità di programmazione che sottolineino il carattere *trasversale* delle lingue e favoriscano il *plurilinguismo*;
- l'uso delle *tecnologie* e degli strumenti multimediali in genere;
- ampia varietà di *tasks* che arricchiscono i repertori costituiti dai tradizionali esercizi e che rendono le attività didattiche più simili a quelle *autentiche*.

In particolare, Marina Federici, coordinatrice della Rete CLIL del Verbania Ossola, sottolinea che si tratta di "un *approccio innovativo all'apprendimento*, in quanto costituisce un tentativo per superare i limiti dei curricula scolastici tradizionali, favorendo l'integrazione curriculare e formando una conoscenza "complessa" e "integrata" del sapere, è uno *strumento flessibile* che permette l'insegnamento per un intero anno scolastico di una o diverse materie, oppure l'insegnamento di un modulo o di una parte di un corso regolare". Aggiunge che è "uno *strumento migliorativo* perché sviluppa la competenza nella seconda lingua e le conoscenze e le abilità nelle aree non linguistiche. Il CLIL – dice - si avvantaggia di: *metodi interattivi, gestione cooperativa della classe*, enfasi sui diversi tipi di comunicazione. La presentazione dei contenuti disciplinari diventa più concreta e visiva: si enfatizza l'importanza del supporto visivo e multimediale per superare problemi derivanti dall'impiego di linguaggi specialistici. I significati e le nozioni vengono costruite attraverso forme dialogiche interattive che permettono un buon radicamento concettuale. Si favorisce inoltre la cooperazione tra l'insegnante della materia disciplinare e quello di lingua straniera. Il CLIL favorisce la concentrazione e la motivazione dell'apprendente, migliora l'efficacia dell'apprendimento delle lingue straniere, permette di migliorare la conoscenza delle materie, promuove l'interdisciplinarietà e la comprensione delle potenzialità della cittadinanza europea".

Il CLIL in Piemonte

Anche in Piemonte come in altre regioni italiane si sono realizzati progetti CLIL: molti degli insegnanti intervistati hanno citato la loro partecipazione al progetto SLIL (Science and Language Integrated Learning, 2002), che coinvolgeva tutte le province del Piemonte e oltre 90 insegnanti di scienze e di lingue, in team.

A differenza di quanto accadde in Lombardia e in Veneto, nessuna continuità è stata assicurata dalle istituzioni a questo progetto né ad altri progetti CLIL in modo sistematico. Percorsi CLIL continuano tuttavia ad essere sperimentati in modo autonomo dalle singole scuole, come dimostrano le interviste effettuate presso Istituti superiori di diverso tipo, in particolare:

- Liceo Norberto Rosa di Bussoleno; - Istituto Steiner di Bussoleno; - IPSIA Fermi di Alessandria; - Istituto Ferrini di Verbania (Rete CLIL); - Liceo Peano di Cuneo (Rete CLIL).

I problemi

Tutti gli insegnanti intervistati sono concordi nel sostenere il carattere particolarmente innovativo della metodologia, la sua efficacia didattica e le reazioni positive di studenti e famiglie, ma ne rilevano al contempo le problematicità:

- *Chi insegna*, il docente di lingua o di disciplina?
- *La compresenza* è un modello sostenibile? (nella maggior parte dei casi realizzati gli insegnanti operano in compresenza, almeno nella fase di programmazione)
- Quali *competenze* deve possedere l'insegnante CLIL?
- Quali modalità di *valutazione* adottare per gli studenti?
- A quale *livello* di scolarizzazione deve essere introdotta?
- Perché solo nell'ultimo anno, come indicato dal progetto di riforma Gelmini?
- Quali *discipline* scegliere?
- Quali strumenti, quali *materiali*?
- Con quali modalità formare gli insegnanti?
- Quali *incentivi* per l'insegnante?

Per rispondere a questi interrogativi sarebbe necessaria una formazione sistematica degli insegnanti.

Lavorare in rete

Per supplire alle carenze istituzionali, alcune scuole si sono riunite in Reti, in Piemonte essenzialmente due: la Rete CLIL di Verbania e la rete CLIL di Cuneo e Torino, le quali coinvolgono in continuità verticale diversi ordini di scuola.

Nelle interviste alle coordinatrici delle due reti: M. Federici (Verbania) e C. Griseri (Cuneo e Torino) sono state evidenziate le finalità principali del lavoro in Rete:

- migliorare l'offerta formativa nell'ottica di ampliare, innovare e rispondere ai nuovi bisogni;
- promuovere, sostenere e coordinare unitariamente iniziative di formazione;
- sviluppare i processi di cooperazione;
- condividere documenti, materiali, esperienze;
- diffondere informazioni, iniziative e buone pratiche.

INIZIATIVE REALIZZATE. LA SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO TRA INNOVAZIONE E RIORGANIZZAZIONE. RAPPORTI CON LA FORMAZIONE PROFESSIONALE. PANORAMICA, ANALISI, PROPOSTE. INSEGNARE LE DISCIPLINE NON LINGUISTICHE IN LINGUA STRANIERA

LUOGO E SEDE	DATA	INIZIATIVA - COORDINAMENTO	INTERVENTI E PARTECIPANTI
VERBANIA ITC FERRINI	03.11.09	<i>Le reti CLIL, perché mettersi in rete?</i> Focus group con insegnanti della Rete CLIL di Verbania Coordinamento: Marina Federici (rete CLIL Verbania).	Angela Curatolo (IC Cannobio, primaria), Patrizia Barbara (scuola media di Verbania), docenti IIS Ferrini.
CUNEO LICEO SC. PEANO	10.11.09	<i>Il plurilinguismo nella metodologia CLIL</i> (l'esperienza della rete CLIL di Cuneo). Focus group Coordinamento: M.Carla Griseri, docente di francese.	Docenti e Dirigenti.
BUSSOLENO LICEO SC. NORBERTO ROSA	11.11.09	<i>Quale formazione per gli insegnanti CLIL?</i> Intervista.	Doriana Tassotti, docente di inglese.
ALESSANDRIA IPSIA ODONTOTECNICI	16.11.09	<i>Team teaching in CLIL.</i> Intervista.	Cristina Oddone, docente di inglese.
BIELLA, ISTITUTO COMPRENSIVO DI PETTINENGO	20.11.09	<i>Potenziare l'inglese attraverso l'insegnamento delle scienze alla scuola media.</i> Intervista.	Marina Drigo, docente di inglese.
CUNEO SEDE UCIIM	24.11.09	<i>Insegnare Italiano L2 con metodologia CLIL.</i> Intervista.	Silvia Sordella, docente di scuola primaria.
PIANEZZA I.T. AGRARIO "GIOVANNI DALMASSO"	23.11.09	<i>"Scuola, impresa e solidarietà": formare ed inserire i disabili.</i> Focus group Coordinamento: Domenico Chiesa.	Dirigente scolastico e insegnanti di sostegno L. Carrillo (Pracatinat s.c.p.a); L. Sciolla (Uciim).
TORINO CESEDI	01.12.09	<i>Il laboratorio del biennio.</i> Focus group. Coordinamento: Laura Forneris (CeSeDi).	Dirigenti Scolastici e Insegnanti, Studenti.
TORINO ASAI	01.12.09	<i>Il ruolo del territorio nella lotta alla dispersione, l'esperienza dei doposcuola.</i> Focus group. Coordinamento: Sergio Durando (ASAI).	Educatori e volontari nei doposcuola; rappresentanti del Comune e della Provincia; Dirigenti Scolastici e Insegnanti; Genitori.
SPINETTA MARENGO (AL) CASTELLO DI MARENGO	03.12.09	<i>Il rapporto Istruzione e Formazione professionale: Esperienze di integrazione tra i sistemi.</i> Incontro pubblico. Coordinamento: Alessandro Montaldi (ISS "Cellini" - Valenza).	Assessorato all'Istruzione e Formazione Professionale Regione Piemonte; Assessore all'Istruzione Provincia di Alessandria; Rappresentanti e operatori di Centri di F.P.; Dirigenti Scolastici e Insegnanti; Esponenti del mondo del lavoro; Amministratori Locali.
CIRIÈ DD. "CIARI" DI CIRIÈ	17.09.09 - 15.10.09 19.11.09 - 10.12.09	<i>Insegnare e apprendere la cittadinanza.</i> Corso di aggiornamento. Ricerca e confronto.	Insegnanti della rete territoriale.
SEDI VARIE		Interviste a testimoni competenti sulla lotta alla dispersione scolastica.	

QUALI RISORSE E QUALI SCELTE CULTURALI SONO NECESSARIE PER DARE SVILUPPO ALLA CULTURA SCIENTIFICA

Oltre al tema centrale "Sviluppo della cultura scientifica a scuola" a cura di Nuccia Maldera, si sono sviluppati altri due aspetti connessi: "L'uso delle tecnologie informatiche" a cura di Donatella Merlo e "Insegnare scienze in lingua straniera" a cura di Teresina Barbero e Laura Sciolla.

SVILUPPO DELLA CULTURA SCIENTIFICA DIFFUSA

A cura di Nuccia Maldera

La scuola e le Istituzioni Piemontesi si sono connotate, nel tempo, per l'attenzione ai processi di innovazione didattica nell'ambito dell'Educazione Scientifica.

L'azione, spesso sinergica, tra Scuola, Università ed Enti ha reso la scuola del territorio ricca di esperienze, di ricerca innovativa e di sperimentazione didattica.

La preparazione del Meeting ci offre l'occasione per incontrare i protagonisti, di questo prezioso lavoro e per chiedere che ciascuno, con la diversità delle proprie esperienze, delle proprie competenze e ruoli istituzionali, ci aiuti a fare emergere, potenzialità, criticità e bisogni dell'educazione scientifica nella nostra Regione. Le problematiche intorno alle quali ci interroghiamo sono: L'innovazione nella pratica didattica e la formazione.¹

1) L'innovazione nella pratica didattica

Le domande

- Che cosa è cambiato, soprattutto nella scuola dell'infanzia e nella scuola di base, nell'insegnamento delle scienze dalla fine degli anni '80 (programmi della scuola media unica e della scuola elementare) ad oggi?
- L'educazione scientifica si pone oggi, il problema di rispondere alle urgenze di partecipazione democratica dei cittadini, come e con quali strategie si può supportare la crescita e lo sviluppo del pensiero scientifico dei bambini e dei ragazzi?
- Quanto e come i contributi della ricerca pedagogica e delle teorie sull'apprendimento, hanno influito sulla costruzione di percorsi didattici attenti al significato dell'apprendere e non irrigiditi sui contenuti e "sulla costruzione di nomenclature" spesso insignificanti per gli studenti?

Sintesi delle riflessioni

La molteplicità delle attività formative e le diverse esigenze organizzative, (pensiamo ad esempio all'organizzazione di un istituto Comprensivo) hanno potenziato il dibattito sulla costruzione del curriculum verticale delle scienze, inteso come percorso didatticamente coerente con le potenzialità cognitive degli allievi, culturalmente significativo e metodologicamente efficace.

La ricerca internazionale che si occupa di indagare le modalità con cui gli individui apprendono e la ricerca di metodologie efficaci di insegnamento, hanno messo in crisi il modello di trasmissione culturale intesa come patrimonio di conoscenze che vengono *trasferite* da chi insegna a chi impara.

Allo stesso tempo anche le scienze hanno messo in evidenza le problematiche epistemologiche delle discipline scientifiche. È stata messa in crisi l'idea che esistano verità immutabili e certezze assolute ma allo stesso tempo affermano ed evidenziano quanto sia profondo il legame tra le modalità che guidano la conoscenza, i risultati del capire e gli oggetti della conoscenza stessa.

La progettazione dell'insegnamento attraverso la didattica "laboratoriale" diventa, dunque, la risposta per l'apprendimento significativo. Una proposta che è svincolata da forme di mnemonismo ma che si struttura come laboratorio cognitivo che consente cioè, a ciascun individuo, di imparare ad organizzare aspetti del reale, di mantenere alta la motivazione e il coraggio per continuare ad indagare e a porsi domande.

Si tratta di aiutare i bambini e i ragazzi ad intrecciare i momenti di scoperta individuale con l'utilizzo sistematico e consapevole di strategie di deduzione e induzione e di processi inferenziali.

Si tratta di costruire, attraverso il fare scienze, un ricco e stimolante rapporto di relazione tra docente/allievo, tra allievi, tra docente/allievi.

¹ Le conclusioni riguardano nella maggior parte gli esiti dell'incontro del 15 dicembre 2009.

La Formazione

Le domande

- Quali paure e diffidenze nei confronti della cultura scientifica, e quali problemi organizzativi, (sempre più) ostacolano gli insegnanti nella pratica e nella progettazione quotidiana del "fare scienze"?
- Se pensiamo che la **formazione** dei docenti sia un cardine fondamentale per il cambiamento di strategie didattiche, quali problemi emergono nella *formazione in servizio*, nei diversi segmenti della scuola, nelle scienze?
- Quali problemi e intoppi istituzionali organizzativi, finanziari, culturali, sindacali, si possono elencare per marcare la **grande carenza di formazione permanente**? Quali aspettative per il futuro...?

Sintesi delle riflessioni

Il modello di insegnamento/apprendimento che ciascun insegnante propone in classe è fortemente marcato dal modello di apprendimento che egli stesso ha elaborato.

Il "come si insegna" è segnato dalle modalità di approccio che l'insegnante utilizza nei confronti della relazione tra il mondo che lo circonda e la costruzione di un pensiero scientifico che tenta di dare spiegazioni ed interpretazioni ai fenomeni ma, non di meno, è legato anche alla padronanza dei contenuti culturali della disciplina che insegna.

Agli insegnanti di scienze, manca spesso, la "sensibilità" per capire le scienze.

La diffidenza nei confronti di una didattica meno trasmissiva deriva fondamentalmente dal fallimento dell'insegnamento/apprendimento che ha caratterizzato molti dei percorsi formativi degli insegnanti soprattutto della scuola dell'infanzia e della scuola di base (ma coinvolge anche insegnanti di discipline scientifiche, in altri ordini di scuola). Ma lo scarso convincimento da parte dei docenti a proporre agli allievi percorsi alternativi, diversi dalla trasmissione di conoscenze, è spesso dovuto alla mancanza di conoscenza relativa ai processi cognitivi che soggiacciono al capire e alla difficoltà di costruire situazioni didattiche problematiche che vadano oltre l'esperimento scientifico da libro di testo.

La trasmissione di conoscenze slegate dai significati e dai percorsi di conoscenza sembra essere la risposta che placa le ansie di inadeguatezza di molti docenti e spesso degli allievi stessi. Ma questo atteggiamento molto lontano dalle dinamiche di apprendimento, fa sì che per i ragazzi sia molto difficile "entrare" nelle concretezze delle situazioni e trovare la risonanza tra ciò che a scuola "studiano", l'interpretazione dei fenomeni costruita e sedimentata nella cultura e il mondo reale che li circonda.

Molti insegnanti e ricercatori, si sono chiesti quali fossero le difficoltà di apprendimento nelle scienze e con quale criteri si possano prevedere le scansioni curriculari. Ci sono problemi di approccio, di linguaggio, di costruzione e lettura di modelli, ci sono bambini e ragazzi che hanno bisogno di tempi e stimoli per crescere culturalmente e affettivamente. Le riposte e le piste di ricerca sono variegate, si può sottolineare come riflessione comune che la formalizzazione è, ad esempio, presentata molto prima che questa possa essere riconosciuta, nel pensiero dei bambini, come rappresentazione generalizzata e modellizzata della fenomenologia della vita e del mondo in cui essi vivono.

Purtroppo questa semplificazione non fa altro che avvallare, fin dalla scuola primaria lo stereotipo culturale che le scienze siano solo un corpus di formule e modelli spesso incomprensibili.

La formazione in servizio è problema molto serio e molto sentito soprattutto da parte di coloro che hanno fatto della formazione una parte irrinunciabile e integrante della propria professione. I percorsi formativi sono diventati cammini solitari e la poca partecipazione collegiale sta provocando disagi nella relazione e nella comunicazione tra docenti. Ma anche nella proposte formative occorre fare delle scelte.

Nella formazione, i docenti, devono poter sperimentare che il sapere si mette in gioco attraverso la riflessione, la discussione, la ricerca di soluzioni possibili in ambienti e climi relazionali facilitanti.

Per questo motivo la formazione on line non può diventare il solo modello formativo, ma strumenti di supporto alla formazione tra pari, in gruppi di lavoro.

Ci sono difficoltà legate all'organizzazione scolastica che non favoriscono la formazione in servizio, è necessario pensare altre e nuove modalità (gli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria finiscono per aderire a proposte di formazione che si svolgono dalle ore 17 alle ore 19 dopo una lunga giornata di lavoro!). Già a partire dall'esperienza torinese del progetto "10 Laboratori nella città di Torino" ed ora quella del Ministero con la partecipazione e il supporto delle associazioni di insegnanti di discipline scientifiche "Insegnare le Scienze Sperimentali", si ipotizza che avere sul territorio e nelle scuole degli insegnanti a cui viene riconosciuta autorevolezza all'interno della collegialità e che sappiano pertanto supportare i colleghi nella riflessione e nella progettazione e nella ricerca continua di soluzioni innovative che sappiano tener conto della crescita cognitiva, relazionale e culturale dei propri allievi.

Quali priorità per lavorare in collaborazione con la Regione

- continuare ad avere attenzione per l'educazione scientifica;
- supportare con scelte oculate le esperienze formative già in atto;
- predisporre progetti formativi coerenti con le linee della ricerca e dell'innovazione;
- valorizzare le risorse umane presenti sul territorio al fine di non disperdere energie e professionalità significative;
- la formazione in ingresso. Se pensiamo che la formazione dei docenti sia uno dei fattori decisivi per il cambiamento e l'innovazione, dobbiamo fare emergere i problemi della formazione in ingresso dei futuri insegnanti, alla ricerca di emergenze istituzionali, organizzative, finanziarie, presenti in quest'area formativa.

ALTRI SVILUPPI DELLA TEMATICA: L'USO DELLE TECNOLOGIE INFORMATICHE A SCUOLA, FACCIAMO IL PUNTO

A cura di Donatella Merlo

L'uso delle tecnologie informatiche a scuola

Il tema dell'introduzione delle tecnologie informatiche nella scuola e il loro uso effettivo nella pratica didattica quotidiana in questi ultimi tempi è di nuovo al centro del dibattito nelle scuole, soprattutto per l'introduzione, su scala abbastanza ampia nella scuola dell'obbligo (scuola secondaria inferiore) delle Lavagne Interattive Multimediali (LIM). Di nuovo, come alcuni anni fa con i progetti ministeriali 1A e 1B, sono entrate in azione le *task force* informatiche delle scuole per elaborare progetti al fine di accaparrarsi lo strumento là dove non è ancora arrivato, in particolare nelle scuole primarie. Ma al di là di questa novità, che ha nuovamente evidenziato il problema della scarsa alfabetizzazione informatica degli insegnanti, è importante riflettere su dove stia andando l'informatica. A partire da che cosa è successo dal '97 in poi, occorre elaborare indicazioni operative che guidino in futuro l'azione della Regione in questo settore, evitando errori e fraintendimenti.

Questo primo documento è il risultato di un focus group effettuato nella sede del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) il 30 novembre scorso a cui hanno partecipato alcuni insegnanti di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado e il dirigente di un istituto comprensivo insieme ai membri della segreteria del MCE Torino. Non intende pertanto essere esaustivo delle problematiche relative all'informatica ma dare una prima lettura della realtà piemontese rispetto a questo settore.

Le domande-stimolo elaborate dai promotori per avviare la discussione nel focus group sono state le seguenti:

- In situazioni di carenze strutturali e di finanziamenti specifici, quanto riescono a fare le scuole rispetto all'introduzione delle nuove tecnologie? Che cosa si può chiedere alla Regione per supportarle da questo punto di vista?
- L'informatica offre degli strumenti di lavoro, non è una nuova disciplina: basta, dunque, finanziare l'acquisto di software didattico o di nuove apparecchiature o bisogna piuttosto puntare sulla formazione degli insegnanti? Ma quale formazione? Solo tecnica o anche metodologico didattico affinché l'uso delle tecnologie favorisca e supporti, trasversalmente, l'apprendimento degli alunni?
- L'introduzione delle tecnologie (in particolare quelle informatiche) ha favorito l'innovazione didattica? Qual è il rapporto fra l'uso di tecnologie e attività di laboratorio multi-disciplinare che metta in gioco anche un sapere non tecnologico? Utilizzando le tecnologie si modifica qualcosa anche nel modo di pensare e di imparare degli allievi?
- Come si pone la scuola rispetto alle tecnologie di ultima generazione (web 2.0, social network...) che si stanno diffondendo fra gli allievi in modo sempre più massiccio? Quale atteggiamento è più consono: ignorarle o trasformarle in uno strumento in più per favorire la comunicazione tra scuola e allievi?

I temi del dibattito

I problemi principali che sono emersi nel corso del lavoro sono i seguenti:

Formazione degli insegnanti: ovunque il livello di alfabetizzazione informatica è scarso e questo dipende solo dalla disponibilità degli insegnanti o è il sistema di formazione che non ha funzionato? Il ministero ha fatto i corsi ma non erano obbligatori, quanti insegnanti hanno partecipato? La formazione - il problema non si pone evidentemente solo per l'informatica - è meglio incentivarla economicamente o conviene renderla obbligatoria? Finora è avvenuta a cascata a partire dagli insegnanti formati nei corsi ministeriali (Fortic A, B, C) ma la non obbligatorietà ha fatto sì che il gap, tra insegnanti formati e non, si sia andato ampliando tanto da sembrare ormai incolmabile, data anche l'accelerazione con cui si evolvono gli strumenti informatici;

Obsolescenza dell'hardware: come reperire i fondi per rinnovare il parco macchine e come gestire le donazioni di enti che potrebbero offrire in alcuni casi macchine meno obsolete ma comunque da 'attrezzare' per adeguarle alle esigenze della scuola (schede audio, schede di rete, microfoni, wireless ecc.)?

Mancanza di tecnici informatici nella scuola dell'obbligo: il supporto viene dato dai centri di servizio ma è comunque insufficiente perché le macchine necessitano di manutenzione continua, senza parlare poi dei tempi necessari per rendere operativi i pc ricevuti con le donazioni (formattazione, sistemi operativi, ecc.);

Modello del laboratorio vs pc nell'aula: i due modelli ora convivono, ma verso quale occorre puntare? L'introduzione delle LIM va verso la direzione dell'aula attrezzata, ma occorrerebbero anche pc in classe per il lavoro autonomo degli studenti: 2-3 pc per classe, un portatile per ogni studente, un carrellino con 25 pc da spostare nelle classi all'occorrenza?

Costo della manutenzione: mantenere un parco macchine che si è andato ampliando nel tempo costa in termini di tempo per garantirne l'efficienza e in termini di materiali da acquistare (schede da aggiungere, parti da sostituire, acquisto licenze dei software...);

Non continuità e/o parzialità dei progetti finanziati: quando una scuola accede ad un finanziamento riesce a impiantare un laboratorio o a rinnovare l'esistente, ma non ha comunque garanzie per il futuro;

Volontariato: i laboratori finora sono stati tenuti in funzione grazie a tanto volontariato e in alcuni casi gli insegnanti si sono improvvisati esperti anche con minime competenze solo perché si erano resi disponibili;

Disparità fra scuola dell'obbligo e scuola superiore: i fondi a disposizione della scuola dell'obbligo, comprendendo anche la scuola dell'infanzia, per questo settore praticamente non esistono più e devono essere ricavati sacrificando altre voci di spesa. Il bilancio di una scuola superiore, in particolare di un istituto tecnico, che ha necessità delle macchine per svolgere l'attività didattica è ben diverso;

Ruolo dell'informatica nell'organizzazione della scuola: non va sottovalutata l'importanza che ha ora l'informatizzazione anche nella gestione ordinaria della scuola (diffusione circolari, documenti, modulistica, verbali, orari degli insegnanti, comunicazione fra plessi distanti, informazione alle famiglie ecc.).

Come appare chiaro da questo elenco ci si è soffermati più sugli aspetti tecnico-organizzativi che non su quelli legati alla didattica: questi ultimi in generale risultano più di competenza delle scuole e quindi non impegnano in prima istanza la Regione anche se la gestione dei laboratori di informatica ricade inevitabilmente anche sulle pratiche didattiche. Il discorso sulla didattica dovrà essere ripreso in futuri incontri a partire da esperienze significative svolte in ambito regionale ma non solo.

Gli interventi di alcuni insegnanti rivelano però l'esigenza di trovare degli interlocutori: l'idea forte è che la conoscenza e la competenza si costruisce tutti insieme, insegnanti di realtà scolastiche diverse che nella loro realtà specifica si trovano isolati e poco valorizzati in un rapporto cooperativo si potrebbero sentire meglio e ricevere ulteriori stimoli. Sarebbe quindi importante attivare delle *reti di scambio* fra gli insegnanti che si occupano di tecnologie, ad esempio attivando l'uso di Skype per comunicare: così si impara ad usare uno strumento e se ne scopre nello stesso tempo la valenza didattica. Questo modo di rapportarsi con gli altri fa parte del DNA del Movimento di Cooperazione Educativa e quindi ci sentiamo, anche in questa occasione, di proporlo a tutti gli insegnanti che vogliono affrontare questi problemi con dei "compagni di viaggio".

Per superare alcune criticità il gruppo ha cercato di abbozzare delle proposte:

1) Sono emersi modelli molti simili di gestione dell'informatica nelle scuole. Di solito il settore informatico è affidato ad un insegnante esperto supportato da un gruppo che si assume diverse responsabilità ampliando poco per volta le competenze di tutti (logica dei piccoli passi). Ma è diffusa l'esigenza di bypassare le competenze tecniche introducendo nelle scuole strumenti strutturati (es. Content Management System) che diventano operativi con brevissimi corsi di formazione. Questo consente di coinvolgere anche altri insegnanti e allargare ulteriormente le competenze di base. In particolare è risultato importante lo sforzo fatto da Dschola per introdurre le piattaforme *sharedschola* nelle scuole del territorio piemontese. Questo tipo di azione va quindi incentivato, tenendo presente che l'uso di una piattaforma favorisce la familiarizzazione con gli strumenti informatici e contribuisce in modo significativo ad aumentare le competenze di base degli insegnanti.

2) Il problema della manutenzione andrebbe affrontato incrementando numericamente i *centri di servizio* sul modello di Dschola, andando a costituire delle minireti formate da una scuola dell'obbligo e un istituto superiore, vicini territorialmente, in modo da consentire contatti diretti fra le persone interessate.

3) Per la didattica, anche se il tema non è stato ancora approfondito, è emersa chiaramente l'esigenza di nuove figure professionali: si è delineata la figura di un *tutor*, sul tipo di quelli pensati per l'educazione scientifica, che funga da mediatore tra il momento della formazione più disciplinare - alfabetizzazione informatica come disciplina per gli insegnanti - e quello dell'attività didattica concreta in classe. Utili anche le repository di materiali e di buone pratiche, gestite non solo a livello nazionale, ma anche regionale e soprattutto a livello di scuola (identità della scuola) con strumenti adeguati.

4) Tra le risorse extrascolastiche a cui tutti hanno fatto riferimento ci sono innanzitutto le competenze fornite dall'*Associazione Dschola* e, per reperire fondi e beni (ad es. nuove macchine), la possibilità di avere contatti più strutturati, magari con progetti gestiti a livello regionale, con enti (imprese, banche, enti pubblici) individuandoli anche territorialmente.

5) Sono quindi emerse alcune indicazioni sulle possibili scelte da suggerire alla Regione come punti qualificanti della sua azione di governo del sistema regionale piemontese di istruzione e formazione che si possono così riassumere:

Creazione di *reti di scuole con istituti superiori capofila* con il coordinamento della Regione per:
gestione parco macchine di ogni scuola;

- partecipazione a progetti nazionali o europei, ricerca di finanziamenti esterni;
- formazione continua sulle tecnologie informatiche aprendo la scuola anche alle famiglie e al territorio.
- Reperimento di fondi per i Comuni per la *messa in sicurezza degli impianti* e il *cablaggio* delle scuole.

Impegno diretto nella *formazione degli insegnanti* attivando le risorse esistenti (umane e strumentali) con progetti mirati a far acquisire non solo competenze tecniche ma anche capacità di progettazione didattica con l'uso delle nuove tecnologie.

Individuazione di *scuole pilota* diffuse sul territorio per sperimentare *nuovi strumenti informatici* e promuoverne l'uso nella pratica didattica quotidiana (es. pc per ogni studente anche per favorire l'uso di libri digitali).

Diffusione delle esperienze pilota sul territorio regionale, dopo le sperimentazioni, fornendo supporti adeguati a tutte le scuole sia dal punto di vista finanziario sia tecnico.

Supporto all'implementazione di *portali* in tutte le scuole per migliorarne la gestione sia dal punto di vista istituzionale sia dal punto di vista didattico.

Materiali prodotti: Sui siti delle Organizzazioni coinvolte nella Conferenza verranno messi a disposizione sia gli strumenti utilizzati fino a questo momento sia ulteriori materiali di riflessione che verranno elaborati in seguito: Documento preparatorio mandato agli insegnanti esperti e utilizzatori di tecnologie informatiche inviato come invito per l'incontro del 30 novembre; Testo delle interviste realizzate; Verbali degli incontri; Elaborazioni degli esiti dei dibattiti, degli incontri e dei focus group; Elenco dei partecipanti (soggetti, scuole, organizzazioni, ecc) alle iniziative.

INIZIATIVE REALIZZATE. IL PUNTO DI VISTA DELL'EDUCAZIONE SCIENTIFICA E DELLE TECNOLOGIE INFORMATICHE

LUOGO E SEDE	DATA	INIZIATIVA - COORDINAMENTO	INTERVENTI E PARTECIPANTI
TORINO, SEDE DEL MCE	30.11.09	<i>L'uso delle tecnologie informatiche a scuola: facciamo il punto (1°) Focus Group.</i> Coordinamento: Donatella Merlo.	Giovanna Cresto Scuola dell'Infanzia IC Livorno Ferraris; Luigi Chatel Scuola Primaria Agazzi Torino; Renata Campini Dirigente scolastico IC San Maurizio Canadese; Raffaella Specogna Scuola Primaria Anna Frank Torino; Marina Sibona SMS Peyron-Fermi Torino; Gabriella Di Domenico Scuola Primaria Umberto I Torino; Mariliana Geninatti MCE Torino; Nuccia Maldera MCE Torino; Laura Bassino MCE Torino
TORINO, SEDI DIVERSE	da novembre 2009 a gennaio 2010	Interviste a testimoni competenti.	Alberto Pian sull'uso didattico del podcasting; Leila Moreschi sull'uso dei blog didattici; Carmen Indelicato sulla gestione del sito Infanziaweb; Marco Guastavigna sull'esperienza con gli OLPC e uso dei NetPc; Alessandro Rabbone sull'esperienza con le lavagne povere; Dario Zucchini sull'esperienza nell'Associazione Dschola; Luciano Rosso sulla sua esperienza all'AREA di Torino; (L'elenco non è esaustivo).
TORINO SEDE MCE	15.12.09	<i>I temi dell'educazione scientifica nella scuola: l'innovazione didattica e la formazione.</i> Gruppo di lavoro Coordinamento: Nuccia Maldera.	Insegnanti di tutti gli ordini di scuola di Torino e provincia.
TORINO, SEDE DEL MCE	08.01.10	<i>L'uso delle tecnologie informatiche a scuola: facciamo il punto (2°).</i> Focus Group Coordinamento: Donatella Merlo.	Sono stati invitati i partecipanti al primo focus group oltre agli invitati assenti al 1° incontro.
IN PIEMONTE E ALTRE REGIONI	da febbraio a marzo 2010	Incontri con esperti.	Incontri sulla Robotica educativa dal titolo "Il Progetto Roberta e la robotica a scuola" in collaborazione con Scuola di Robotica di Genova. Conferenza di Roberto Didoni dell'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica della Lombardia su "Cittadinanza digitale: gli strumenti del web 2.0 nella scuola".
	da settembre 2009	Sito internet del MCE Torino http://www.mcetorino.it .	Pubblicizzazione delle iniziative e raccolta dei materiali prodotti.
		Ning a invito " <i>Parlare di didattica, nonostante...</i> " http://mctorino.ning.com/	Coinvolgimento delle persone potenzialmente interessate al dibattito mettendo a disposizione un ambiente più riservato.
		Gruppo 'MCEtorino' su Facebook http://www.facebook.com/group.php?gid=160244838955	Diffusione delle iniziative dell'associazione sulla rete più ampia.

ALTRI SVILUPPI DELLA TEMATICA: INSEGNARE SCIENZE IN LINGUA STRANIERA

A cura di Teresina Barbero e Laura Sciolla

Il linguaggio delle scienze

Nel volume *Language and Literacy in Science Education* (2001, Open University Press, Philadelphia), J. Wellington e J. Osborne, docenti di scienze, affermano che “nell’insegnamento delle scienze comunemente usato per la preparazione agli esami, raramente si va al di là del livello in cui gli allievi imparano risposte da pappagallo per rispondere a domande chiuse e limitate. Se si richiede di giustificare il loro pensiero o di collegare l’idea a un altro concetto, vengono crudelmente alla luce le limitazioni della loro conoscenza [...]. Se vogliamo che gli studenti sappiano *leggere e scrivere* di scienze, allora è importante sviluppare la conoscenza e la comprensione del linguaggio scientifico. In breve, ***insegnare il linguaggio delle scienze non è un optional, ma è centrale nel processo di apprendimento delle scienze***”. Siamo partiti da questa provocatoria affermazione per condurre un’indagine fra gli insegnanti di scienze del Piemonte. Basandoci sull’assunto di Wellington e Osborne, che considerano il linguaggio “centrale nel processo di apprendimento delle scienze”, ci siamo concentrati non tanto sui contenuti (ai quali rimanda un’altra parte di questa pubblicazione), quanto sul linguaggio che li trasmette. Tale linguaggio (che, com’è noto, rappresenta una varietà linguistica costituitasi a partire dal ‘500-‘600, in concomitanza con il progressivo abbandono del latino come lingua della ricerca e dell’insegnamento), non è mero veicolo di nozioni, ma intrinseco e costitutivo delle nozioni stesse. La capacità di comprenderlo e di usarlo non è perciò secondaria, ma, al contrario, è centrale nel processo di apprendimento.

Insegnare scienze in lingua straniera

In tale prospettiva, acquistano particolare rilievo le esperienze di insegnamento delle scienze in lingua straniera secondo la metodologia CLIL (*Content in Language Instruction*), che sono state effettuate con successo in diverse scuole piemontesi. Nonostante le significative sperimentazioni, si tratta però ancora oggi di esperienze quasi “di nicchia”, in gran parte affidate all’intraprendenza, alla dedizione e allo spirito di iniziativa degli insegnanti. Sono tuttavia destinate a estendersi, sia perché, com’è noto, il progetto di riforma del ministro Gelmini introduce nell’ultimo anno dei licei l’insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera, sia per il loro valore intrinseco. Esse infatti toccano almeno quattro degli otto ambiti di competenza chiave individuati dalla Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo (18 dicembre 2006) per la “strategia di Lisbona”, considerate come essenziali per una piena partecipazione dell’individuo alla vita sociale: la “comunicazione nelle lingue straniere”, le “competenze di base in scienza e tecnologia”, la “competenza digitale” (promossa dai contatti *on line* con classi straniere e dai progetti di *e-twinning*, molto spesso associati al CLIL), le “competenze sociali e civiche” (promosse dall’apertura “europea” dell’insegnamento in lingua straniera di una materia non linguistica).

Il “difficile” facilita

Di primo acchito, l’uso di una lingua non materna, e pertanto più “difficile” nell’insegnamento di una materia già di per sé impegnativa come la scienza, può parere controproducente. Invece, come si vedrà dai risultati dell’indagine, tale uso costringe a una riflessione più consapevole sul linguaggio e, di conseguenza, sui contenuti da esso trasmessi. Nonostante la - o forse proprio in forza della - maggiore difficoltà, gli studenti sono più interessati allo studio, con motivazioni diversamente declinate, a seconda delle realtà e anche del sesso di appartenenza: i ragazzi di solito si dicono più motivati ad usare la lingua straniera, perché interessati all’argomento trattato (le scienze); le ragazze, invece, sostengono di essere più motivate allo studio delle scienze, perché trattate in lingua straniera.

L’uso di una lingua straniera obbliga a maggiore precisione, sollecita confronti, rende consapevoli della specificità del linguaggio scientifico. Non bisogna dimenticare, inoltre, che la letteratura scientifica è ormai prevalentemente in inglese (che ha preso il posto un tempo occupato dal latino come lingua della scienza), e che gli studenti devono essere preparati ad affrontarne la lettura ed eventualmente la scrittura. Infine, *last but not least*, questa metodologia favorisce gli scambi e i contatti con classi di paesi stranieri, rafforzando la formazione di una identità e una cittadinanza autenticamente europee: fra i tanti esempi, basti citare i progetti *Science across the World*, *Socrates*, *Scienze e lingue*. Nell’ambito di quest’ultimo, che è il più recente, la classe 3 C bilingue del liceo scientifico “Peano” di Cuneo (con le insegnanti Ornella Reinaudo e Maria Carla Griseri) ha avviato una collaborazione a distanza e in presenza con una classe terza del *Lycée les Eucalyptus* di Nizza (con gli insegnanti Robertino Polchi e Gisèle Furlanini-Delage), con il coinvolgimento anche del parco delle Alpi Marittime, che ha offerto lezioni teoriche e *stages* sul territorio,

L’indagine

La nostra indagine ha coinvolto alcune fra le esperienze più significative del territorio piemontese, in una serie di interviste e *focus*

group. Sono stati interpellati docenti di Torino, San Mauro, Bussoleno, Alessandria, Biella, Cuneo. La lingua straniera scelta per l’insegnamento delle scienze in tali realtà è per lo più l’inglese, ma non mancano esperienze in francese, spagnolo e tedesco.

L’indagine si è svolta secondo la seguente traccia:

- Sintesi della tua esperienza di insegnamento delle scienze in quanto tali e dell’insegnamento in LS in particolare.
- Per quali motivi hai scelto di realizzare questa esperienza?
- Quali problemi hai incontrato? Quali vantaggi ne hai tratto?
- Sei stata sostenuta dalla scuola? Da altri enti?
- Come hanno reagito gli studenti? / i loro genitori?
- Quali modalità di formazione hai seguito? A quale livello ritieni che sia la tua competenza linguistica (A1, A2, B1, B2...)?
- Quali modalità di collaborazione hai avuto con i colleghi di lingue?
- Cosa pensi del progetto di riforma che introduce nell’ultimo anno dei licei l’insegnamento di una disciplina in LS?
- Condividi il giudizio negativo sull’insegnamento delle scienze espresso da Wellington e Osborne in *Language and Literacy in Science Education* (2001, Open University Press, Philadelphia)? Sei d’accordo sull’enfasi posta sull’uso del linguaggio nell’insegnamento delle scienze?

Sei d’accordo sull’enfasi posta sull’uso del linguaggio nell’insegnamento delle scienze?

- Pensi che le tecniche usate per l’insegnamento delle lingue possono essere applicate anche allo scopo di favorire l’alfabetizzazione scientifica?

Le risposte

I perché della scelta

Gli insegnanti di scienze che hanno optato per la metodologia CLIL sono per lo più accomunati da amore per le lingue straniere, i viaggi, i contatti come sottolinea Matilde Mundula, insegnante di scienze e membro del direttivo nazionale ANISN. Fra le ragioni della scelta, gli intervistati citano:

- “l’intenzione di sperimentare nuove strategie didattiche per motivare tutti gli studenti, anche i più deboli” (Alessandra Zanetta); la convinzione che “questa modalità abitui gli allievi ad affrontare lo studio di discipline non linguistiche in un contesto non esclusivamente italiano ma sempre di più europeo” (Doriana Tassotti, Anna Conti);
- la garanzia di “un avvicinamento” al mondo del lavoro e a quello universitario;
- la consapevolezza negli apprendenti che “la lingua inglese non è soltanto una materia scolastica ma uno strumento per effettuare ricerca scientifica ed eseguire operazioni e sperimentazioni” (Cristina Oddone, Elisabetta Gaita);
- la certezza che “proporre attività CLIL nelle discipline scientifiche sia un ottimo modo di avvicinare gli studenti al mondo universitario e della ricerca. La conoscenza di un lessico scientifico in inglese è ormai imprescindibile nell’attuale panorama scientifico europeo” (Doriana Tassotti, Anna Conti).

Punti di forza

Tra i punti di forza dell’esperienza, ricorrono:

- “l’impiego di strumenti tecnologici vicini all’interesse degli studenti e di laboratori per rispondere alle necessità di agire in prima persona per costruire conoscenze”;
- “la costante condivisione di obiettivi, strumenti e mezzi operativi da parte dei docenti” (Cristina Oddone, Elisabetta Gaita);
- l’opportunità di “trattare un argomento del programma di Scienze in modo approfondito con tempi più distesi” e l’“uso di strategie laboratoriali” (Patrizia Bambara, Alessandra Zanetta);
- l’utilizzo “di metodologie alternative alla lezione frontale (drammatizzazione, gioco, laboratorio...), in parte mutate dalle strategie di insegnamento delle lingue straniere. Molto diffuso è inoltre il *cooperative learning*, con risultati di grande efficacia” (Maria Luisa Gambirasio).

Difficoltà e problemi

Di contro, le difficoltà segnalate rimandano alla carenza (o addirittura assenza) di formazione e/o allo scarso sostegno delle istituzioni scolastiche (con molte lodevoli eccezioni). Non esiste infatti un piano di formazione nazionale o regionale: di contro, a livello europeo esistono diverse possibilità, l’adesione alle quali è affidata all’iniziativa dei singoli insegnanti. Per esempio M. L. Gambirasio racconta la sua iniziazione al CLIL attraverso borse di studio Comenius e partecipazione a corsi in diversi paesi europei: “In tali sedi ci si è confrontati, si sono scambiate esperienze utili per migliorare l’insegnamento e l’apprendimento”. Difficoltosa è inoltre l’organizzazione degli orari, che richiederebbero maggiore flessibilità, la possibilità di compresenze e la liberazione dalle pastoie dell’“organico di cattedra” (che ha purtroppo sostituito il più agile “organico funzionale”).

La riforma

A proposito del progetto di riforma che introduce nell'ultimo anno dei licei l'insegnamento di una disciplina in LS, si precisa che "l'insegnamento di una disciplina in L2 sarebbe auspicabile a partire già dalla classe terza ma è indispensabile delineare in modo chiaro e non fumoso i ruoli dei singoli insegnanti (chi insegna cosa) e i loro spazi temporali nell'ambito del quadro orario. La scelta della disciplina e della Lingua Straniera non può essere una scelta "a priori". Perché un intervento CLIL abbia successo è indispensabile che tra i docenti coinvolti esista una certa empatia e condivisione di interessi" (Doriana Tassotti, Anna Conti). Molti evidenziano la necessità di un percorso a monte e le difficoltà che potrebbero derivare dall'introduzione *ex abrupto* di un insegnamento in lingua straniera delle scienze (o di altra materia non linguistica) nell'ultimo anno.

Allargando lo sguardo dall'insegnamento delle scienze in lingua straniera all'insegnamento delle scienze *tout court*, segnaliamo le "Analisi e proposte dell'Associazione Nazionale di Scienze Naturali (ANISN) sulla riforma della scuola secondaria di secondo grado", che non solo evidenziano i problemi del progetto di riforma, ma avanzano proposte subito realizzabili per superare le difficoltà e migliorare l'insegnamento delle scienze.

INIZIATIVE REALIZZATE. INSEGNARE SCIENZE IN LINGUA STRANIERA

LUOGO E SEDE	DATA	INIZIATIVA - COORDINAMENTO	INTERVENTI E PARTECIPANTI
TORINO SEDE UCIIM	06.11.09	<i>Insegnare scienze in inglese alla scuola primaria.</i> Interviste a cura di L. Sciolla e T. Barbero.	Lucia Guino, docente di scienze e di inglese (Scuola elementare Nino Costa di San Mauro T.se).
BUSSOLENO LICEO SC. NORBERTO ROSA	11.11.09	<i>Quali competenze linguistiche per gli insegnanti di scienze in CLIL?</i> Interviste a cura di L. Sciolla e T. Barbero.	Anna Conti docente di scienze.
ALESSANDRIA ISTITUTO PROFESSIONALE PER ODONTOTECNICI	16.11.09	<i>Insegnare chimica in inglese negli Istituti professionali, una proposta sostenibile.</i> Interviste a cura di L. Sciolla e T. Barbero.	Elisabetta Gaita, docente di chimica.
BIELLA, ISTITUTO COM- PRENSIVO DI PETTINENGO	10.11.09	<i>Insegnare scienze in inglese alla scuola media.</i> Interviste a cura di L. Sciolla e T. Barbero.	Alberto Garbella, docente di scienze.
CUNEO LICEO SC. PEANO	20.11.09	Un percorso di insegnamento delle scienze plurilingue dalla scuola media al liceo. Interviste a cura di L. Sciolla e T. Barbero.	Ornella Reinaudo, docente di scienze al liceo scientifico, e Maria Amerio, docente di scienze alla scuola media.

PROBLEMATICHE EDUCATIVE E SCOLASTICHE DELL'INTEGRAZIONE DI BAMBINI E GIOVANI ITALIANI E STRANIERI

A cura di Mariangela Colombo Ranzini e Nunzia Del Vento

La doppia connotazione di questa area tematica può riassumersi negli aggettivi "politica" e "trasversale". Per meglio comprendere questi attributi, basterà formulare qualche rapida riflessione.

Come si sa, nella nostra Regione vivono e lavorano, da anni, comunità di provenienza europea ed extracomunitaria e, tra le più significative conseguenze del fenomeno, si constata la presenza, numericamente sempre più imponente, di alunni non italiani nelle scuole di ogni ordine, con le quali si è avviato e approfondito un importante processo di integrazione sociale e culturale.

Il fenomeno prospetta perciò una serie di problemi di natura "politica" in senso lato, evidenziando un aspetto formativo generale, legato a quel concetto di inclusione, che si oppone a qualsiasi prassi di esclusione-emarginazione della persona, qualunque ne sia la provenienza o la storia individuale e di gruppo.

È perciò particolarmente significativo che a quest'area tematica si accompagnino i termini "educativo" e "scolastico". Il primo di essi, infatti, richiama le ragioni culturali generali – di natura socio-cognitiva ed emotiva – costitutive di ogni processo formativo (rispetto alle quali sarà sufficiente richiamare la storia delle riforme strutturali della scuola italiana, nate dalle profonde mutazioni sociali e politiche, succedutesi nei decenni seguiti alla seconda guerra mondiale), mentre il secondo comporta il trasferimento (o la trasformazione) di quelle ragioni in atti concreti di natura didattica, finalizzati al loro inserimento in un preciso curriculum scolastico, che comprenda l'intero percorso, dai livelli di base ai livelli della scuola superiore. Tale percorso dovrà essere mirato, sistematico, inter e transdisciplinare (e quindi "trasversale"), finalizzato alla presa di coscienza di quella cittadinanza che costituisce uno dei fondamentali obiettivi – sanciti dalla Costituzione – della scuola.

Tuttavia, proprio l'evidenza del fenomeno sociale, che vede, oggi, la convivenza e la prossimità tra comunità di differenti provenienze, impone una lettura nuova dei concetti di cittadinanza e di educazione interculturale.

Infatti, proprio i rapidi e tumultuosi spostamenti delle persone tra Paesi diversi (spesso reciprocamente lontanissimi, e non soltanto facenti parte dell'Unione Europea, ma situati in Africa, nel vicino e lontano Oriente, o nel centro-sud America), cui si accompagna la diffusione globale di una multimedialità plurilingue e interattiva – frutto della pervasività di tecnologie informatiche, gestite, con assoluta disinvoltura, proprio dalle giovani generazioni – impongono ormai di considerare il concetto di cittadinanza non solo in termini locali, ma in una prospettiva europea e mondiale.

Non solo. Occorre anche rivedere e superare un concetto – ancora, in più di una situazione, considerato prioritario – di "multiculturalità" (che implica il semplice riconoscimento del diritto all'esistenza di culture "altre" dalla nostra), affrontando, con deciso spirito di ricerca e di approfondimento, il concetto di "educazione interculturale", che implica la capacità di creare autentiche relazioni tra culture / storie / comportamenti reciprocamente differenti, in una prospettiva di mutuo arricchimento.

Si tratta, quindi, di affrontare una sfida nuova e complessa, all'interno della quale "Oggi la scuola non è più un'agenzia formativa esclusiva", ma "...deve aprirsi al territorio e ad altri soggetti, per integrare saperi e competenze che non possiede in toto, pur mantenendone la regia" (Marilena Salvarezza, dell'Ong Fratelli dell'Uomo).

Ciò contribuirà allo sviluppo di una "... mens critica e alternativa" (Giovanna Cipollari, Ong Cvm), e comporterà la messa a disposizione, nella pratica didattica, di testi, kit educativi multimediali, materiali di documentazione, etc., atti a promuovere attività di laboratorio e corsi di formazione e aggiornamento, utilizzabili da destinatari diversi – alunni, insegnanti, famiglie, mediatori culturali e operatori sociali – impegnati nella realizzazione di un progetto di scuola partecipativa che – dai livelli iniziali di prima alfabetizzazione culturale – dovrà portare verso la conquista di quel senso condiviso di cittadinanza che sta alla base della democrazia.

ESPERIENZE, CRITICITÀ, PROPOSTE

Incontro FNISM

La giornata di convegno ha prodotto un vasto dibattito, al centro del quale - insieme alle problematiche attinenti all'etica, alla laicità nella scuola (col ricorrente contrasto con l'integralismo religioso), al rischio dell'insorgenza di rigurgiti xenofobi e razzisti, legati (per lo più) all'ignoranza e/o all'interessato pregiudizio – è stato, in più di un intervento, affrontato il tema-chiave delle barriere linguistiche, psico-linguistiche e cognitive che si frappongono, in quasi tutte le realtà sociali (in Italia e all'estero) a una piena integrazione inter e transculturale delle comunità provenienti da Paesi stranieri.

*In questo quadro, molto significativi sono stati:*¹

- gli interventi (centrati, per lo più, sull'approccio cognitivo alla formazione di operatori interessati ai temi del disagio e dello svantaggio sociale) di esperti nazionali e internazionali che adottano il metodo Feuerstein nelle scuole, nei centri di recupero, nelle cliniche, nei centri associativi per adulti (insegnanti e famiglie), situati in Italia e nel mondo.
- le minuziose analisi critiche e storico-critiche formulate da esponenti del Miur, da anni impegnati in un lavoro di ricerca e formazione proprio nel settore della comunicazione linguistica e psicolinguistica.
- il documentato intervento (Lend /USR Piemonte), dedicato alla disamina e all'analisi approfondita delle implicazioni della ricerca-azione, su cui si basa tanta parte dei processi formativi-informativi, destinati all'utenza adulta e studentesca.

Incontro INVORIO (Novara)

L'incontro è stato preceduto da una serie di contatti telefonici con la dirigenza della scuola, e dall'invio di una documentazione, contenente: a) il documento-base di motivazione del meeting regionale del prossimo gennaio a Torino, con l'elenco delle diverse tematiche previste; b) il calendario generale degli incontri nelle varie province; c) la sintesi delle motivazioni relative all'area tematica prescelta per l'incontro; d) l'indicazione della metodologia di lavoro proposta per l'incontro, basata su un focus group (integrabile con contatti a distanza), il cui asse era costituito da una griglia di domande, finalizzate a evidenziare: 1) le esperienze positive in atto, 2) le criticità, 3) le proposte di ricerca-azione per l'attività futura.

All'incontro erano presenti – insieme al dirigente Nicola Fonzo – alcuni insegnanti dei diversi ordini (dalla materna alle superiori), provenienti da varie scuole del Vergante, un funzionario dell'ufficio di segreteria, il sindaco di Massino Visconti, due genitori del Consiglio di Istituto della scuola, l'insegnante Ornella Seramondi (sc. secondaria di Invorio), impegnata sui temi dell'intercultura nel territorio e l'ex-docente Franco Barigozzi, appartenente al movimento dei Laici Comboniani di Gozzano.

L'asse degli interventi si è focalizzato soprattutto sulle proposte per affrontare le problematiche aperte dalla presenza di stranieri sul territorio. Fra gli Enti interessati, nel documento elaborato dall'insegnante O. Seramondi si citano (insieme alle amministrazioni comunali, al CTP di Borgomanero, alla comunità montana e ai servizi sociali) le Associazioni "Terra di tutti" di Gozzano, la cooperativa Keleidoscopio di Omegna, la "Terra di confine" di Lesa e "Les cultures" di Meina. (vedi documentazione a parte).

I progetti, attuati a partire dall'a.s. 2004 /2005 ("Diritto di parola" 1-2-3- "Ponti di culture"; "I colori del mondo"; "A scuola di mondo e il mondo a scuola"), hanno consentito di perseguire le seguenti azioni: a) interventi di mediatori culturali, con elaborazione di un protocollo di accoglienza d'istituto; b) progettazione e attivazione di laboratori linguistici di italiano come L2, con supervisione di un esperto di programmazione e consulenza nei consigli di classe; c) corsi di lingua e cultura italiana per adulti (matri e donne immigrate); d) percorsi di incontro/confronto fra genitori immigrati e non sul tema del ruolo della scuola; e) corsi di formazione sulla didattica della L2 e sull'approccio interculturale alle diverse discipline.

Le criticità evidenziate:

- nelle difficoltà di coinvolgimento dei genitori immigrati (oltretutto rispetto alla comunicazione linguistica) anche per quanto riguarda l'organizzazione scolastica e gli stili educativi;
- nella quasi-impossibilità (per mancanza di ore di compresenza) di utilizzare momenti di recupero individualizzato, specialmente nei casi di prima alfabetizzazione;
- nella difficoltà di interventi mirati ed efficaci, in carenza di risorse finanziarie adeguate, destinate a questo scopo, nelle varie scuole.

Particolarmente ricco di suggestioni e proposte operative è il materiale (si veda la documentazione), illustrato nell'intervento dell'insegnante F. Barigozzi (collaboratore laico dei missionari comboniani, molto attivi soprattutto in Africa), da tempo impegnato in tutte le iniziative di integrazione e solidarietà, nei confronti degli stranieri (anche dei bambini ricoverati in ospedale), che si sono concretizzate – oltretutto in progetti di respiro pluriennale che hanno coinvolto più Comuni del Vergante – anche in materiale multimediale di grande interesse, diffuso non solo sul territorio italiano, ma utilizzato, a livello internazionale, dall'ONU e dall'Unesco.

Incontro presso la Scuola Gabelli con Circostrizioni n. 6 e n. 7 di Torino

In apertura, è stata illustrata l'iniziativa regionale, con l'elenco delle diverse aree tematiche previste. È inoltre stata presentata la proposta di metodologia (focus group) - basata sulla traccia di domande già citata (v. documento a parte).

Il dibattito che ne è seguito ha consentito una circolarità di interventi di grande profondità critica – e quindi di notevole interesse, soprattutto in vista di quelle evidenti ricadute "politiche" delle quali si è parlato nella premessa di questa relazione. Quasi tutti gli interventi, infatti – pur elencando le esperienze/ sperimentazioni (anche di respiro europeo) realizzate sul territorio nel corso degli anni (rispetto alle quali esiste una ricca documentazione) – si sono focalizzati sull'emergere di criticità sempre più drammatiche, rispetto alle quali è ormai inderogabile l'assunzione di risposte "di sistema" (di natura politico/ organizzativa – quindi, inevitabilmente, "finanziaria") da parte delle Istituzioni.

Al di là di una minuziosa analisi di questi interventi (per i quali si rimanda al relativo verbale), appare più fruttuoso, in questa sede, formulare qualche considerazione di ordine generale, desunta da una "lettura" delle condizioni reali di convivenza (e quindi "operative", sia sul piano degli interventi strettamente educativo/scolastici, sia dal punto di vista delle quotidiane occasioni di interazione sociale extrascolastica) che vedono confrontarsi la popolazione "nativa" con quella "straniera", all'interno di questo specifico territorio. Va quindi subito rilevato che ben diversa è la condizione di un territorio, nel quale la presenza straniera è numericamente poco significativa, dal territorio nel quale tale presenza raggiunge percentuali elevate o elevatissime. Varrà allora la pena di sottolineare che, nelle Circostrizioni 6 (ex quartiere Barriera di Milano) e 7 (Porta Palazzo e quartiere Aurora), la presenza di provenienti da paesi UE ed extracomunitari è la più alta rispetto all'intero comprensorio cittadino.

Non solo: è ormai consolidata una realtà di presenze di giovani che – sebbene di origine UE ed extracomunitaria – essendo già nati a Torino, frequentano ormai le scuole di ogni ordine e grado (le cosiddette "seconde generazioni").

Pesante è perciò il rischio di una progressiva – ma rapida e, per molti versi, irreversibile – trasformazione di questo territorio urbano in una sorta di "China town", "Maroc town", "Rom town", ... – strettamente coese al proprio stesso interno (sul piano linguistico / comportamentale / "valoriale"), ma "chiusa" verso un "esterno", a sua volta animato – nella migliore delle ipotesi – da uno spirito di "volontariato solidale", incapace, tuttavia, di avviare quel processo di interazione socioculturale del quale si è parlato in premessa.

È alla luce di questa fondamentale pregiudiziale che vanno quindi valutati gli interventi dei presenti: interventi che hanno evidenziato, accanto alle pur ottime sperimentazioni avviate da anni, le criticità da affrontare.

Fra queste:

a) Il livello di scolarizzazione: 1) quali problematiche (scientificamente monitorate e valutate) occorre affrontare nei casi di prima alfabetizzazione? Esiste la consapevolezza che il problema coinvolge tutta la classe, compresi i "nativi"? Fino a qual punto le problematiche si diversificano nei successivi livelli di apprendimento?; 2) entro quali termini la comunicazione linguistica deve e può coinvolgere – insieme agli alunni – le loro famiglie?; 3) entro quali termini occorre coinvolgere i mediatori culturali, nella consapevolezza che ogni forma di conoscenza / competenza di carattere eminentemente linguistico (tipica del mediatore) deve potersi confrontare con la consapevolezza/ competenza (evidentemente didattica/formativa), tipica dell'insegnante, in un incessante processo di mutuo apprendimento?; 4) quali rischi (e di quale livello) si corrono, rispetto alla potenziale confusione tra "difficoltà cognitiva" e "malattia" o "devianza" conclamata e irreversibile?; 5) attraverso quali interventi programmati è possibile il coinvolgimento dei livelli di scolarità successivi al ciclo di base, in cui diventa pressante risolvere il problema della padronanza di un sicuro lessico disciplinare?

b) Il ruolo del territorio e delle istituzioni nella formazione: 1) Occorre rifondare una politica di formazione permanente e ricorrente degli insegnanti, predisponendo interventi specifici, basati su processi innovativi e sperimentati, come ad es. la ricerca-azione (che prevede, tra l'altro, la partecipazione di un osservatore esterno nel corso del processo stesso). 2) Occorre rivalutare (riqualificandone l'azione di supporto sociale e culturale) la funzione delle associazioni e degli enti che, da anni, affrontano sul territorio le problematiche interculturali.

In conclusione

La complessità del problema implica – da parte delle istituzioni – una "lettura" articolata del sistema scolastico in vigore, con la messa in evidenza delle sue criticità culturali e organizzative, che devono urgentemente essere affrontate in tutti i loro aspetti, elaborando programmi aperti e lungimiranti, al centro dei quali, inevitabilmente, deve porsi la scelta politica e amministrativa di contribuire finanziariamente alla loro realizzazione.

¹ Si segnala che gli atti del convegno riportano sia un abstract stralciato da una relazione di M. Colombo, dal titolo: "Pensare europeo per essere cittadini del mondo", sia una sintesi dell'intervento di N. Del Vento, dal titolo: "Le capacità delle scuole nell'epoca delle migrazioni" (si veda tutta la documentazione a parte).

INIZIATIVE REALIZZATE:

PROBLEMATICHE EDUCATIVE E SCOLASTICHE DELL'INTEGRAZIONE DI BAMBINI E GIOVANI ITALIANI E STRANIERI

LUOGO E SEDE	DATA	INIZIATIVA - COORDINAMENTO	INTERVENTI E PARTECIPANTI
TORINO SALONE CASA VALDESE	10.11.09	<i>"La scuola nella società multiculturale"</i> Convegno FNISM – Sezione Torino.	MIUR e Istituzioni; Comitato "Oltre il razzismo" - Formatori UTS; USR Piemonte, LEND; Università di Torino; Museo del Cinema, Torino ATC Feuerstein; ACMOS Scuole Ebraiche; Scuole e associazioni del territorio
INVORIO (NO) ISTITUTO COMPRENSIVO DI INVORIO	25.11.09	<i>"Problematiche educative e scolastiche dell'integrazione di bambini e giovani italiani e stranieri"</i> . Incontro pubblico Coordinamento: Nunzia Del Vento e Mariangela Colombo.	Dirigente scolastico Nicola Fonzo; Insegnanti dei diversi ordini (da materna a superiore) di tutto il Vergante; Funzionario uff. segreteria Sindaco di Massino Visconti; Genitori Consiglio Istituto; Ornella Seramondi Insegnante /funz.intercultura; Franco Barigozzi Ex docente /Movimento Laici Combomiani di Gozzano.
TORINO SCUOLA GABELLI	30.11.09	<i>"Problematiche educative e scolastiche dell'integrazione di bambini e giovani italiani e stranieri"</i> . Incontro pubblico. Coordinamento: Nunzia Del Vento e Mariangela Colombo.	Dirigenti scolastici e referenti delle scuole delle circoscrizioni n. 6 (Barriera di Milano) e n. 7 (Porta Palazzo e Aurora). Scuole: Gabelli – Sabin, Perrotti, Viotti, Bobbio, Croce, Lessona. Associazioni: Mamre e Alma Terra. Dirigente Comune di Torino.
TORINO FORUM DELLE ASSOCIAZIONI		Incontri e contatti con le Associazioni (AEDE e ASAPI).	

INTEGRAZIONE DI BAMBINI E RAGAZZI ABILI E DIVERSAMENTE ABILI A SCUOLA E FUORI DELLA SCUOLA

A cura di Liliana Carrillo e Luciano Rosso

Se la nostra scuola deve continuare ad essere la “scuola di tutti”, ha necessità di guardare alla profondità e alla ricchezza di cui è portatrice ciascuna singola persona. Per questo la scuola italiana deve difendere, contro ogni tentativo di ridimensionamento, una sua preziosa tradizione: quella dell’integrazione degli allievi disabili nelle classi “normali”. Questa esperienza ormai pluridecennale ha fatto maturare in tutti gli insegnanti più consapevoli, e non solo in quelli direttamente impegnati nel sostegno, la convinzione che non esista alcuna “normalità”, nel senso di uno standard precostituito di abilità e competenze cui tutti si devono adeguare; esiste piuttosto una molteplicità irriducibile e preziosa di esigenze da accogliere e di differenze da valorizzare. Non si tratta, tuttavia, di un modello universalmente condiviso. Negli incontri organizzati in vista della Conferenza, insegnanti e dirigenti hanno ripetutamente evidenziato l’insufficiente coordinamento tra docenti di sostegno e docenti delle discipline, la convinzione ancora diffusa che l’insegnante di sostegno debba essere l’unica figura ad occuparsi dell’integrazione degli alunni diversamente abili, la presenza nei consigli di classe di docenti che vedono lo studente diversamente abile come un peso all’attività scolastica. Queste carenze di coordinamento e la mancanza di un modello condiviso nelle scuole è tanto più problematico quanto più numerosi sono, nel caso dell’integrazione, i soggetti che debbono operare intorno allo studente, insieme alla scuola e alla famiglia: riabilitatori, assistenti, psicologi, neuropsichiatri, volontari delle associazioni di persone disabili, o delle loro famiglie, presenti sul territorio...

Dott. Fusaro: “ non si sta sfruttando l’enorme quantità di conoscenze, esperienze, pratiche... che abbiamo costruito in questi anni. Grazie all’autonomia e al ruolo della Regione (con legislazione, risorse, linee guida, ecc.) occorre impegnarsi a trovare i modi per non gettarle via ma utilizzarle” .

IL CAMPO PROBLEMatico: ALCUNE CHIAVI DI LETTURA

Un linguaggio comune di riferimento

L’esigenza di dotarsi almeno di un linguaggio comune di riferimento ha spinto a progettare l’adozione, a livello regionale, della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF, OMS; dottor Guido Fusaro - ASL 12 di BIELLA). L’ICF è lo sviluppo coerente della concezione secondo cui l’handicap non è un fatto assoluto, ma relativo alle condizioni di vita e di lavoro, cioè alla realtà in cui l’individuo è collocato: è dunque un incontro fra individuo e situazione. Questa impostazione consente di rovesciare la prospettiva abituale in funzione della valorizzazione del singolo: si parla in positivo di funzioni, strutture, attività e partecipazione anziché di impedimenti, disabilità, handicap. La classificazione ICF potrebbe dunque costituire un modello concettuale di riferimento e un linguaggio condiviso per una progettualità centrata sulla persona, considerando i suoi punti di forza e di debolezza in interazione con l’ambiente in cui è collocata. Anche se non è stata pensata per la scuola, opportunamente riadattata ed estesa per bambini e ragazzi, potrebbe contribuire fortemente ad attenuare le difficoltà, più volte sottolineate dai colleghi dei servizi territoriali, ad articolare la programmazione con la scuola.

Coordinamento tra scuola e territorio

Scuola e servizi territoriali sono infatti da tempo consapevoli della necessità di organizzare e sostenere una efficace rete di relazioni, il cui nodo centrale è indubbiamente il ragazzo disabile, ma che si deve estendere, oltre che all’insegnante di sostegno e ai terapeuti, anche agli altri insegnanti del consiglio di classe, al gruppo classe, alla famiglia, ad assistenti, educatori, allenatori e ad ogni altro eventuale operatore. Realizzare un lavoro d’integrazione in rete dovrebbe anche aiutare ad evitare il rischio di un approccio pietistico, di confondere il lavoro con una missione, di cadere nell’illusione di poter operare come “proprietari esclusivi di un segmento della persona disabile” .

Modello d’apprendimento condiviso

L’importanza di un modello concettuale di riferimento vale anche se per un momento facciamo astrazione dal contesto relazionale più generale, per focalizzare l’attenzione sui nodi “locali” interni alla scuola. A questo proposito va rilevato come molti colleghi segnalino, tra i **criteri essenziali per la qualità dell’integrazione**, la necessità di provare a rovesciare la prospettiva abituale, in modo del tutto analogo al mutamento di prospettiva indotto dall’ICF: non è sufficiente pensare l’integrazione come condizione e premessa essenziale per l’apprendimento scolastico dei ragazzi “diversamente abili”; si può e si deve pensare all’apprendimento stesso come a un processo di integrazione, che riguarda e coinvolge tutti i soggetti della scuola.

Si potrebbe ad esempio prendere in considerazione il “costruttivismo socio-culturale”, che interpreta l’apprendimento come “partecipazione periferica legittimata” a una comunità di pratica (Etienne Wenger). Da questa prospettiva la natura profonda dell’apprendimento

è intesa come un processo progressivo di integrazione sociale, come maturazione e ridefinizione delle diverse identità e dei diversi ruoli all'interno di una comunità e della sua impresa collettiva; come tragitto che conduce dall'iniziale posizione periferica a posizioni sempre più "integrate". Dove la contrattazione e lo scambio degli obiettivi, dei significati e delle competenze diventa sempre meno asimmetrico e i nuovi venuti passano da una situazione iniziale di prevalente adozione degli scopi altrui a una diversa situazione, in cui possono anch'essi proporre autonomamente i propri obiettivi e significati alla comunità.

Se tutti impariamo in questo modo allora il problema dell'integrazione a scuola non è un problema particolare, ma è la questione centrale, che coinvolge tutta la scuola, che non riguarda solo gli insegnanti di sostegno, o solo i ragazzi con "difficoltà". All'inizio di ogni nostro percorso di apprendimento siamo tutti marginali, tutti "diversamente abili".

Accessibilità e pluralismo

Nella stessa prospettiva è possibile leggere in forma "allargata", non strettamente tecnologica, il tema dell'**accessibilità**. Accessibilità, infatti, non è solo abbattimento delle barriere architettoniche o adeguamento dei siti web e dei prodotti multimediali alle linee guida del W3C. In stretta connessione con il ribaltamento del punto di vista sulla disabilità e sull'apprendimento, associabile alla classificazione ICF e al modello costruttivista, e nell'analogo intento di mettere al centro della progettazione la persona e le opportunità che le vengono offerte dai diversi contesti socio-relazionali, l'accessibilità può essere vista come una variante nient'affatto banale della partecipazione democratica, della formazione attiva del cittadino e dell'esercizio effettivo dei diritti di cittadinanza. In questo senso il processo sociale e culturale di integrazione si traduce nell'allargamento progressivo delle opportunità di accesso alle informazioni, alle conoscenze, alle decisioni e alle relazioni. Accessibilità allora significa anche accettare "**il fatto del pluralismo**" che caratterizza, e sempre di più caratterizzerà in futuro, le nostre scuole, che spesso dichiarano a parole di voler "valorizzare le differenze", ma rischiano talvolta di escludere i "diversi", disabili, stranieri o ragazzi "difficili" che siano, proponendo standard di profitto e criteri di valutazione uniformi.

Comunicazione e multimedialità

Il pluralismo, dal punto di vista didattico, si può articolare intorno ad almeno tre temi principali: la comunicazione aumentativa e alternativa, la diversità delle strategie cognitive, le tecnologie ipermediali.

Se la condizione essenziale dell'apprendimento è la possibilità di accesso a una comunità di pratica, il ruolo critico è svolto dai processi comunicativi, soprattutto in presenza di patologie della comunicazione verbale (da una semplice dislessia all'impossibilità totale di articolare il linguaggio). Un conto è, infatti, subire le regole e adottare strumenti e linguaggi di una comunità senza averne "negoziato" e interiorizzato il significato, adeguandosi a una logica controllata da altri. Un altro conto è che le attività vengano assunte con responsabilità e consapevolezza almeno parziali. La **comunicazione aumentativa e alternativa** mette a disposizione, a questo scopo, tutte le modalità di comunicazione che possono facilitare e migliorare l'integrazione delle persone che hanno difficoltà ad utilizzare i più comuni canali comunicativi, soprattutto il linguaggio orale e la scrittura. Si tratta di un approccio che tende a creare opportunità di reale comunicazione attraverso diverse strategie e tecnologie e a coinvolgere insieme alla persona tutto il suo ambiente di vita.

In quest'ottica si può affermare la **priorità dei bisogni comunicativi** su quelli strettamente alfabetici, dove il termine "alfabetizzazione" viene esteso, sia pure con qualche forzatura, all'apprendimento dei linguaggi socialmente dominanti e delle loro varianti di prestigio (dalla lingua nazionale ai registri formali e tecnici della stessa).

La priorità della comunicazione sull'alfabetizzazione va dunque intesa come una priorità educativa, quella che si realizza quando nella scuola si propongono attività linguistiche non troppo slegate dalle esigenze e dai reali contesti comunicativi dei soggetti dell'apprendimento, e si promuove l'espansione multimediale dei linguaggi, mettendo in discussione il privilegio gerarchico dei linguaggi verbali.

Così i temi del pluralismo, dell'accessibilità e dell'accoglienza possono essere riaccostati non solo dal lato della pluralità dei linguaggi ma anche da quello delle diverse **strategie cognitive** e delle diverse possibili visioni del mondo.

Alla stessa stregua va trattato il tema delle **tecnologie multimediali**, dove l'accento va messo sul metodo didattico e non più sugli aspetti tecnici della questione. Nel recente passato, infatti, le incalzanti novità tecniche hanno costretto a focalizzare l'attenzione, e di conseguenza gli interventi di consulenza e di aggiornamento, sul mercato degli ausili. Ma ormai questo mercato è maturo e si è stabilizzato: la problematica dell'accessibilità va riorientata dagli aspetti "informatici" a quelli della facilitazione cognitiva e didattica.

Accanto alle linee-guida dell'**Universal Design** (che si propone di inserire le opzioni di accessibilità già al livello della progettazione di ausili e servizi, in modo che siano concepiti fin dall'inizio come adattabili alle esigenze di tutti gli utenti potenziali) si vengono così a collocare i principi dell'**Universal Design for Learning**: a) **molteplicità degli strumenti di rappresentazione**, per offrire opportunità diverse di acquisizione di informazioni e conoscenze; b) **molteplicità degli strumenti di espressione**, per fornire agli studenti opzioni alternative per dimostrare ciò che conoscono; c) **molteplicità delle proposte di impegno**, per coinvolgere gli studenti, offrire loro sfide appropriate e accrescerne la motivazione. Per garantire l'universalità del diritto all'apprendimento, si insiste insomma sulla molteplicità degli strumenti, delle attività, delle strategie didattiche e delle tecniche di rappresentazione.

GLI ELEMENTI DI CRITICITÀ

Questa rapida ricognizione di un campo problematico molto complesso, che meriterebbe ben altra articolazione, soprattutto in riferimento alle diverse esigenze dei tipi specifici di disabilità, non vuole assolutamente mettere in secondo piano altri elementi di criticità spesso segnalati dai colleghi.

Si va dalla mancanza di un percorso di aggiornamento per tutti i docenti, e di momenti di formazione specifica in rapporto alla tipologia di handicap che il docente deve affrontare in classe, al problema della continuità tra ordini di scuola e di stabilità degli insegnanti di sostegno. Dalla necessità di una più stretta collaborazione con i servizi socio-sanitari a quella di formare anche i compagni di classe all'accoglienza, soprattutto nel caso di inserimento di allievi con handicap di tipo psichiatrico; senza di che gli allievi sentono solo di subire il comportamento di quel "diversamente abile" così lontano dalla loro realtà.

Alcune recenti disposizioni ministeriali hanno aggravato la situazione, imponendo classi più numerose, con conseguente clima di apprendimento più difficoltoso e possibili problematiche di piena inclusione; tagli all'organico, con riduzione delle risorse economiche a disposizione e aumento di problematiche di ordine didattico e organizzativo; diminuzione o annullamento delle compresenze, che si ripercuotono anche sulla qualità dell'inserimento scolastico di alunni disabili... Senza contare che alcune delle indicazioni del Ministero mirano esplicitamente a "promuovere una cultura valutativa centrata più sui risultati che sui processi di formazione, a individuare la missione del docente più in chiave di trasmissione di conoscenze disciplinari che di educazione e formazione delle persone, di impegno finalizzato a preparare gli studenti al raggiungimento di valide performance cognitive, piuttosto che competenze sociali e di cittadinanza." A questi problemi "interni alla scuola" si aggiungono quelli esterni: la scuola è comunque un ambiente protetto. Quando l'alunno diversamente abile giunge al termine della sua esperienza scolastica e si affaccia alla realtà esterna deve fare i conti con un certo smarrimento e disorientamento. Da subito, insieme alla sua famiglia, deve affrontare gravi difficoltà a trovare un impiego e ad avviare nuovi percorsi di integrazione sociale.

LE PROSPETTIVE. LE IPOTESI PER SUPERARE LE CRITICITÀ, PER PROGETTARE SVILUPPI

Dall'analisi di alcune esperienze già sviluppate e attualmente in corso su diversi territori, emergono i seguenti suggerimenti, alcuni in stretto rapporto alle criticità evidenziate, altri di più largo respiro:¹

Dotarsi di criteri di qualità a livello regionale

Un sistema che permetta la condivisione di un modello e di un linguaggio comune, un lavoro coerente tra scuola, servizi, famiglie, soggetti territoriali che collaborano con la scuola.

Un "progetto di scuola"

Per superare l'insufficiente coordinamento tra docenti (curricolari e di sostegno), l'assenza di continuità dello stesso docente d'appoggio sull'allievo disabile, la carenza di competenze specifiche, è essenziale un'organizzazione:

- che programma e sostiene percorsi di formazione perché serve a *tutti* gli insegnanti (sulle problematiche della disabilità in rapporto alle diverse tipologie di handicap, ai problemi della collaborazione tra ordini di scuola e con i servizi, agli strumenti e contesti per affrontare casi gravi, e in particolare legati all'inserimento di allievi con difficoltà di tipo psichiatrico).
- che imposta e alimenta una metodologia di lavoro per favorire la coerenza di modello educativo, linguaggio, stile dell'intervento con la persona disabile, con il gruppo classe, nella conduzione del rapporto con la famiglia e con gli altri soggetti coinvolti.
- che costruisce alleanze nei territori.

Due esempi:

1) **Il Gruppo Territoriale HRETEALBA** - rete collaborativa tra 3 Circoli Didattici, 2 Scuole secondarie di I grado dell'Albese, progressivamente estesa agli istituti superiori, l'APRO (Istituto professionale del territorio), il Consorzio socio-assistenziale Alba-Langhe-Roero, la cooperativa Emmaus, l'associazione Kairòn (gruppo di volontariato creato dai genitori di alunni diversamente abili) e gli Istituti comprensivi dei paesi limitrofi: un'azione sinergica di famiglia, scuola e servizi. La continuità, orizzontale e verticale, è elemento essenziale per l'integrazione e nasce dall'esigenza primaria di garantire il **diritto dell'alunno** ad un percorso formativo funzionale e completo. Da 7 anni si lavora all'elaborazione dei **protocolli d'intesa** per i passaggi dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria e da questa alla scuola media, a numerose proposte di aggiornamento, molti dei quali allargati alle famiglie e altri alla città e paesi vicini, ai cicli, rassegne, convegni e pubblicazioni in collaborazione con Kairòn, di cui l'ultimo convegno "Passaggi delicati".

¹ Tutta la documentazione raccolta e prodotta ad hoc sarà pubblicata sui siti delle organizzazioni coinvolte nella preparazione della Conferenza.

2) "Scuola, impresa e solidarietà" dell'Istituto Tecnico Agrario G. Dalmasso di Pianezza (TO), caratterizzato da un elevato numero di studenti disabili (circa il 10% dell'utenza). L'Istituto si è posto il problema di creare un progetto ponte tra una pluralità di soggetti pubblici e privati per facilitare gli studenti disabili nella delicata fase di passaggio tra il mondo della scuola e quello del lavoro al termine del ciclo degli studi. Inoltre, garantire la gestione di un GAP-Gruppo di acquisto privilegiato che venda a prezzi sociali beni agro-zootecnici a famiglie e soggetti socio-economicamente svantaggiati indicati dalle associazioni di volontariato, dalle reti parrocchiali e dagli Enti locali.

Accoglienza

Un maggiore investimento in percorsi di accoglienza e integrazione, volti a costruire "disponibilità" nel tempo con i gruppi-classe per accogliere positivamente la diversità.

Possono favorire accoglienza tutti i momenti aggregativi (integrando quelli già esistenti con interventi di sviluppo di esperienze collettive) e le reti formali e informali in una riapertura al territorio, cercando di conoscere e farsi conoscere, concretizzando alleanze e collaborazioni con enti e strutture, operatori, famiglie, esperti ma anche soggetti sensibili e rilevanti della società locale.

L'accoglienza si esprime anche quando scuola e territorio offrono momenti di sperimentazione di autonomie e protagonismo attivo quotidiano, per esempio attraverso attività di conoscenza del territorio, condivisione del tempo libero, utilizzo consapevole dei servizi alla persona. Sperimentare percorsi di tirocinio o stage o attività di volontariato favoriscono la costante ristrutturazione delle proprie competenze operative e comunicative.

Un esempio:

1) I.C. Pertini Ovada (AL). La scuola si apre ai disabili gravi del territorio, non solo della scuola. Il pluralismo, dal punto di vista didattico, trova espressione attraverso alcuni importanti dispositivi di carattere metodologico: la comunicazione aumentativa e alternativa, l'attivazione dell'insegnamento attraverso una diversità di strategie cognitive, l'utilizzo di tecnologie ipermediali, la progettualità di qualità e su problemi "nuovi e sentiti" con proposte originali e creative.

Far circolare le idee, far diventare le azioni esperienze e le esperienze risorse

Osservare, analizzare e condividere esperienze realizzate o in corso, nella propria scuola o da altri come risorse per pensare/immaginare/ricreare contesti di lavoro che offrano aperture, connessioni e collaborazioni utili, che sviluppino altri orizzonti, che facciano scoprire i vantaggi del lavorare "con" rispetto al lavorare "per", di poter partecipare e condividere responsabilità, di sperimentare il piacere di fare "non da soli".

Un esempio:

1) "Bufficina" - Laboratori con la scuola all'Uliveto di Luserna San Giovanni (Comunità per disabili gravi) si svolgono in parte a scuola e in parte nella sede, sfruttando gli spazi comuni e con la partecipazione degli ospiti della struttura oltre che ovviamente dei bambini e delle bambine eventualmente inseriti nelle classi. Durante gli incontri è costante e continuo il richiamo alla valorizzazione della diversità; i giochi e le attività sono comuni e strutturati in modo che tutti e tutte possano partecipare, chiedendo che l'aiuto di cui i bambini e le bambine in difficoltà hanno bisogno, arrivi dalle compagne e dai compagni, che ci si ingegni insieme per trovare soluzioni e strategie affinché realmente tutti e tutte siano partecipi del momento.

Mettere in risonanza la molteplicità di contesti che favoriscono l'integrazione, e non soltanto quella dell'allievo disabile, ma di tutti in quanto gruppo. Una co-progettazione e co-partecipazione che sostenga i docenti e tutto il personale della scuola nel lavoro quotidiano, che aiuti:

- a migliorare le competenze per una più consapevole attenzione alle difficoltà di apprendimento, di *tutti* gli studenti,
- a comprendere meglio gli elementi di quel confine sottile che differenzia la difficoltà d'apprendimento dalla disabilità,
- a costruire una più allargata responsabilità educativa del proprio ruolo, oltre i limiti della "propria disciplina",
- a rapportarsi meglio anche con enti e servizi, da dove possono scaturire risorse non solo economiche ma umane, di competenze, di supporti e ausili.

Esperienze di integrazione di qualità

Un modello "inerentemente inclusivo" dell'apprendimento si può articolare in diverse dimensioni:

- di pratica (apprendimento come fare)
- di comunità (apprendimento come appartenenza)
- di identità (apprendimento come divenire)
- di significati (apprendimento come esperienza "negoziata")

Proponiamo dunque di assumere queste dimensioni come indicatori della qualità delle esperienze di integrazione, riprendendo alla lettera i suggerimenti raccolti, soprattutto tra i docenti dell'I.I.S.B.O di Mosso (BI) e gli operatori del CISSABO e di altri partecipanti alla raccolta dati. Relativamente al primo asse (apprendimento come fare), i colleghi hanno segnalato: il fare "con" e non solo fare "per" le persone; attività espres-

sive di laboratorio, concepite soprattutto come occasioni per far interagire gli alunni in un contesto stimolante e gratificante, non strettamente valutativo e non legato a pretese di professionalità; impiego di strumenti informatici e audiovisivi per la realizzazione di prodotti multimediali. Rispetto all'apprendimento come appartenenza: attenzione centrata, più che sugli aspetti contenutistici dell'insegnamento, sui modi di apprendere dell'alunno, creando un buon ambiente relazionale; favorire la specificità e la creatività del singolo rendendone fruibili alcuni aspetti a favore del gruppo; il ruolo attivo e di utilità per la "realtà" di cui si entra a far parte; l'approfondimento della conoscenza dell'altro nella sua unicità; partecipazione attiva alle decisioni prese dal resto della classe; disponibilità degli insegnanti a riservare spazi alle attività cooperative nell'ambito delle discipline scolastiche.

Rispetto al divenire della propria identità nel gruppo: partecipazione alla vita quotidiana della classe, favorendo occasioni di incontro ma anche eventuale scontro con la diversità; attivare le risorse sia dei singoli sia del gruppo riconoscendo anche le parti fragili; spostare il focus dai bisogni alle risorse; valorizzazione delle potenzialità degli alunni diversamente abili.

Rispetto infine alla contrattazione di un ruolo significativo: un clima di dialogo e di scambio di punti di vista; presenza di coeducazione e azioni di *peer education* spontanee; aspetto non giudicante delle esperienze che supera la logica valutativa della scuola; coinvolgimento di esperti esterni alla scuola, di una pluralità di soggetti e di organismi operanti sul territorio con diversi ruoli e compiti.

LE INDICAZIONI E SUGGERIMENTI EMERSI COME PUNTI QUALIFICANTI DI UN SISTEMA REGIONALE DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE

Innanzitutto assumere che le scuole sono un insieme di forze, competenze, risorse, capacità e il fare scuola non è qualcosa di già dato ma una continua costruzione tra tutti i soggetti implicati; che le scuole sono Organizzazioni e soprattutto Organizzazioni nel territorio; che insegnare è apprendere, che ogni scuola non è solo un luogo di apprendimento, e non lo è solo per i ragazzi.

La Scuola e le scuole sono un *Progetto di vita* per gli individui nella società e nel mondo. Bambini, ragazzi e giovani *insieme* agli adulti che nella scuola lavorano.

Le scuole piemontesi come Organizzazioni *nel territorio*, possono diventare (o continuare ad essere) parti attive e significative che vivono e creano grazie alla relazione con altre parti della società. La scelta di difendere il valore del proprio lavoro e l'investimento quotidiano è legittimo, e necessario, perché si evidenziano troppo le criticità ma si osserva troppo poco l'enorme lavoro che moltissimi docenti, dirigenti e operatori realizzano. Ma è anche essenziale non perdere di vista *il ruolo della scuola, di ogni scuola, come soggetto sociale nel proprio luogo di vita*, con le persone che lo abitano. Un ruolo che è possibile affrontare con un approccio progettuale, un approccio **progettuale di se stessa**, pensandosi come "organismo-nel-suo-ambiente" [Gregory Bateson], per poter incidere sui nuovi problemi che pone la società, la politica, l'economia, la cultura, la comunicazione oggi. Per essere un luogo di cultura e di esperienza, un servizio in quell'ambito locale dove le persone dentro e fuori la scuola incontrino occasioni per sperimentare e sperimentarsi, aprirsi per conoscere, confrontarsi con le difficoltà e scoprire e sviluppare risorse e strumenti, provare piacere, vedere un senso... essere capaci di responsabilità rispetto ai diritti e ai doveri attraverso la partecipazione, attraverso una vita democratica nella scuola, con la scuola.

La scuola di oggi sul problema della conoscenza ha ancora sfide vecchie e altre nuove da affrontare. Una scuola che superi il problema della conoscenza come unità di informazione (come prodotto) potrà investire nella ricerca dell'acquisizione della conoscenza, non solo attraverso lo studio ma anche per mezzo di azioni ed esperienze e relazioni, favorendo i processi cognitivi propri della persona e la costruzione di conoscenza nel gruppo/ nella scuola/ con altri. La mente è intersoggettiva, la persona non può creare se non in contatto con l'altro, col mondo.

In stretto rapporto alla conoscenza quindi vi è l'integrazione: è un problema centrale delle scuole perché questo è la scuola. Riflettere sui problemi dell'integrazione è riflettere sulla natura profondamente sociale dell'apprendimento. Significa lavorare nella prospettiva della scuola "di tutti e di ciascuno", significa *contrastare i modelli autoritari* che confinano i soggetti "non normali" nella categoria di "deboli" e in ruoli e situazioni che prefigurano una loro presente e futura esclusione, significa attivare una *reale evoluzione* da tradizioni didattiche puramente trasmissive verso pratiche che garantiscano la centralità del soggetto nei propri percorsi di conoscenza e la centralità della reciprocità dei rapporti, ovvero il diritto a conoscere e ad essere conosciuti.

Si propone quindi come qualificante, una scuola capace di diventare o ricrearsi come luogo e ambiente locale polo di risorse umane, capace di sviluppare un capitale sociale d'eccellenza nell'integrazione in quanto valore tra i più alti di una comunità attiva per la democrazia e la cittadinanza consapevole. Il riferimento è al concetto di "comunità educante", che va costantemente sostenuta e rinforzata, e che va pensata come lavoro con il territorio, in rete, con uno sviluppo non lineare, che ha bisogno di tempo.

I ragazzi di Mosso dicono: "...essere in una classe con disabili non mi ha rallentato, anzi! Che cosa non è cambiato in me... la disabilità del mio compagno mi ha fatto capire le mie abilità e le mie disabilità." [Classe 5ª Ist. "P. Sella" di Mosso (BI)].

INIZIATIVE REALIZZATE: INTEGRAZIONE DI BAMBINI E RAGAZZI ABILI E DIVERSAMENTE ABILI A SCUOLA E FUORI DELLA SCUOLA

LUOGO E SEDE	DATA	INIZIATIVA - COORDINAMENTO	INTERVENTI E PARTECIPANTI
MOSSO (BI) I.I.S.B.O	11.11.09	Il contributo del Biellese Orientale. <i>"Risorse, criticità e prospettive dell'integrazione dei disabili a scuola. Esperienze e progetti svolti sul e con il territorio"</i> . Incontro pubblico. Coordinamento: Liliana Carrillo e Luciano Rosso.	Interventi: Giovanna Pentenero Assessore all'Istruzione Regione Piemonte; Mariella Biollino Ass. Cultura Istruzione Turismo Provincia di Biella; Adalberto Codetta Preside dell'IISBO; Guido Fusaro ASL Biella; Michele Rolando Direttore Dip. H IISBO; Studenti classe 5° tecnico servizi sociali I.P. Sella di Mosso; Paolo Gallana; Luciano Mazzon; Liliana Carrillo Pracatinat; Luciano Rosso CIDI. Partecipazione 72 persone (allievi, docenti e dirigenti diverse scuole Zona Valle Mosso, amministratori, responsabili servizi, cooperative e associazioni, genitori).
ALBA (CN) LOCALITÀ ALTAVILLA	07.11.09	<i>"Passaggi Delicati. Crescere e imparare a vivere le trasformazioni della vita"</i> . V Convegno su diversabilità Promozione Associazione Kairòn.	A cura delle ass. "Kairon" e "Società solidale". Presentazione esperienze dalla scuola elementare alla secondaria superiore.
PIANEZZA (TO) I.T. AGRARIO "GIOVANNI DALMASSO"	23.11.09	<i>"Scuola, Impresa e solidarietà: formare ed inserire i disabili"</i> . Focus group. Coordinamento: Domenico Chiesa.	Dirigente scolastico Giovanni Paciariello e Vicepreside. Insegnanti: Abramo Candido, Luigi Torchia, Marisa Del Vecchio, Rachele Pedalino. Laura Sciolla (Uciim) e Liliana Carrillo (Pracatinat s.c.p.a).
LUSERNA S.GIOVANNI ULIVETO – COMUNITÀ PERSONE DISABILI	24.11.09	<i>"Bufficina" – Esperienze con la scuola all'Uliveto</i> . Focus group. Coordinamento: Liliana Carrillo e Luciano Rosso.	Direttrice Uliveto: Loretta Costantino Educatori: Alberto Piergiorgio e Manuela Masini.
ALBA (CN)	25.11.09	<i>Esperienze sulla continuità tra ordini di scuola e lavoro di rete tra scuole e associazionismo nell'albese: HReteAlba integrazione persone disabili</i> . Focus group. Coordinamento: Liliana Carrillo e Luciano Rosso.	Insegnanti Laura Meinardi II Circ. G. Rodari e Bianca Marengo I. C. Diano d'Alba; Aurelia De Stefanis Associazione Kairòn; Marica Marchesi genitore.
OVADA (AL) SCUOLA MEDIA PERTINI	1.12.09	<i>Tecnologie e gravi disabilità. La scuola si apre al territorio</i> . Incontro. Coordinamento: Liliana Carrillo e Luciano Rosso.	P. Moretti (I.C. Pertini di Ovada AL), Nadia Marengo (Educatrice Centro Hanna).
TORINO E PROVINCIA PROVINCIA DI BIELLA PROVINCIA DI CUNEO PROVINCIA DI ALESSANDRIA	Ottobre Novembre 2009	<i>"Politiche e pratiche nella scuola e tra scuola e territorio della inclusione/integrazione abili e diversamente abili"</i> . Colloqui/interviste e raccolta dati attraverso questionari a testimoni competenti delle scuole e dei territori. A cura di Liliana Carrillo e Luciano Rosso.	C. Calcagnile (Itis Majorana Grugliasco), A. Donato (I. Giulio To). F. Spallacci (I.C. King To), A. Beltramo (D.D. Gassino), C. Gagliardi (S. M. Macrino di Diano d'Alba), B. Marengo (S. M. di Diano d'Alba), L. Costantino e équipe educativa (Uliveto Luserna SG), S. Bertolusso (Alter Ego, Alba), S. Aledda (Aprò, Alba), M. Pesci (Sportabili), S. Calligaris e Insegnanti di sostegno della scuola primaria (D.D. S. Stefano Belbo), D.S. S. Calcagno e Commissione DSA (I.C. Robilante), G. Cencio (III Circolo di Alba), F. Garzetti, M. Morichini e M. Cagna (CISSABO), Docenti IISBO: C. Bandini, A. Chigioni, G. De Stefano, P. Gallana, L. Mazzon, E. Parlamento, D. Pesce, M. Rolando, C. Scilla, F. Simone, S. Stoppa, A. Monopoli. Hanno collaborato fornendo informazioni e contatti: Luciano Mazzon (I. Sella Mosso), Manuela Scitutto (LT Alba-Bra), G. Tartara (Moncalieri), C. Bolla (AIR To), F. Furioso (To. Gruppo H), F. Belloni (Coop. Alice, Alba).

LA SCUOLA NEI TERRITORI DIFFUSI

A cura di Paolo D'Elia, Claudia Galetto, Vanda Bonardo, Francesca Gramegna

Premessa

Se e come sostenere (o anche solo garantire) scuola e istruzione nei territori diffusi, nelle piccole comunità locali, e quali rapporti fra scuola e territorio? è la domanda generale che ci ha guidati nel confronto con persone di Scuola e di altre istituzioni e organizzazioni del territorio, di alcune realtà del territorio piemontese.

Nel delineare questo campo di analisi abbiamo in mente le scuole distribuite in modo capillare su tutto il territorio regionale nelle piccole realtà (scuole di montagna, di pianura e di collina, di piccole dimensioni), considerate oggi "emergenza" di cui occuparsi poiché alcune di esse rischiano la chiusura sulla base di valutazioni di ordine prevalentemente economico.

Senza tralasciare gli aspetti di attualità e i conflitti, si è voluta orientare la nostra analisi nel **mettere a fuoco problemi, significati e prospettive** che oggi si possono assumere rispetto a questa realtà estremamente variegata ed è originata dall'ipotesi che queste scuole e il territorio in cui si collocano debbano affrontare problemi diversi ed abbiano oggi significati differenti dalle scuole "di città" (anche se vi sono collegate perché talvolta plessi di istituti comprensivi distribuiti sul territorio).

LE TESI CHE ORIENTANO L'ANALISI

Il senso delle attuali difficoltà di chi lavora nella scuola, per poter essere compreso, va ricercato nel **contesto storico, sociale e culturale** più complessivo di cui la scuola è parte.

Assumere questa prospettiva di partenza significa sostenere che:

1) dalla crisi delle istituzioni nella società attuale la scuola non è immune; laddove le trasformazioni in atto nella società e le influenze che hanno sull'organizzazione scolastica non siano sufficientemente analizzate, comprese e assunte in modo adeguato, le risposte organizzative (a diverse scale) ed educativo che si danno alla attuale crisi della Scuola, rischiano di risultare ora inefficaci, ora frammentarie e incoerenti, se non addirittura foriere di nuove criticità oltre a quelle già esistenti (*prima tesi*).

2) laddove vi sono "scuole marginali" (connotate da fattori quali isolamento, scarse risorse, pochi bambini, scarsità di scambi con l'"esterno"...) esse sono il frutto di "territori marginali"; si tratta di rimettere al centro la cura e lo sviluppo di tali territori, se si desidera che la Scuola recuperi centralità e legittimità nell'educazione dei giovani cittadini così come il dettato costituzionale le impone (*seconda tesi*).

Strettamente derivante da queste tesi è l'**assunzione di una prospettiva territoriale per guardare alla Scuola**, piuttosto che di una prospettiva autoreferenziale che guarda prioritariamente al sistema scolastico locale e alle singole e puntiformi scuole (*"ci troviamo tra persone di scuola e discutiamo dei problemi di scuola dentro la scuola..."*).

Assumere una prospettiva "territoriale" significa comprendere che le analisi e i problemi da affrontare sono individuati nell'intreccio di dimensioni istituzionali, sociali, culturali, economiche, ambientali.

In questa prospettiva il territorio è molto più del semplice 'extrascolastico'. Non si tratta di un *extra moenia* in cui sarebbe collocato tutto ciò che "scuola non è" (istituzioni, famiglie, aziende...) e che con la scuola dovrebbe interagire per aiutarla a realizzare il proprio progetto educativo... quasi che esistesse davvero un dentro e un fuori (le mura) della scuola. Si tratta, piuttosto, della dinamica complessa che coinvolge tutti i soggetti che vivono nel territorio, ne plasmano la fisionomia e ne determinano le possibilità di sviluppo. Il territorio, in quest'ottica, è lo spazio entro cui la scuola esce dal proprio recinto e assume un ruolo attivo nello sviluppo della comunità locale¹.

Come ha detto qualcuno nel percorso: *"Il territorio visto non come spazio di transito...: ci vivo un po' e poi me ne vado. O luogo delle gite domenicali e della vacanza"*.

Il territorio addirittura come "un'opera d'arte: forse la più alta, la più corale che l'umanità abbia espresso [...], un prodotto del dialogo, della relazione fra entità viventi, l'uomo stesso e la natura, nel tempo lungo della storia."² E con essa, o in essa, la Scuola.

Metodologia

Le tesi sopra esposte hanno guidato sia il tipo di dispositivi di ascolto, osservazione e raccolta delle informazioni messi in campo, sia l'analisi del materiale raccolto.

I dispositivi messi in capo sono stati: 1) incontri pubblici (Pinerolo, Saluzzo, Vicoforte); 2) riunioni di gruppo (Asti); 3) colloqui e questionari (Cuneo e Valle Po).

¹ Vedi di Aluisa Tosolini (a cura di), *Oltre la riforma Gelmini*, EMI, 2008.

² Vedi di Alberto Magnaghi, *Il progetto locale*, Bollati Boringhieri, 2000.

L'obiettivo di questi dispositivi non era tanto quello di parlare dei singoli e parziali problemi di ordine economico e tecnico o di soffermarsi sull'elenco delle mancanze o delle eventuali colpe e responsabilità; ma piuttosto, a partire dall'esperienza degli attori contattati, quello di provare a delinearne la/prospettiva/e attraverso a cui guardare i problemi con l'intento di chiarirsi quali rappresentazioni della realtà della scuola e dei problemi di sviluppo di un territorio guidano i nostri discorsi sulle piccole scuole.

Ciò che abbiamo dovuto operare in prima istanza nell'individuare attori e interlocutori da coinvolgere nel percorso è stato dunque un "riposizionamento della scuola": da istituzione cui è "delegata" la gestione dell'educazione e dell'istruzione ad istituzione co-implicata sul territorio nell'attivazione di processi locali volti a promuovere una educazione e cura delle giovani generazioni diffusa.

Per questo motivo sono stati contattati e coinvolti negli incontri e nelle interviste i seguenti attori: personale della scuola (insegnanti e dirigenti), genitori, amministratori degli Uffici Istruzione di Comune e Provincia, amministratori pubblici (Comuni, Consorzi, Comunità Montane, Parchi...), associazioni del territorio, soggetti economici del territorio.

I territori coinvolti

La sintesi delle criticità e delle prospettive emerse dal lavoro derivano è frutto di una analisi trasversale ai diversi territori, che coglie gli elementi comuni nel rapporto tra piccole scuole e territorio.

Tuttavia ci siamo anche resi conto di come in ciascun luogo i problemi, le prospettive con cui si guarda ai problemi e le azioni che vengono proposte siano fortemente legate al particolare contesto e al modo unico e caratteristico con cui gli attori e la natura di quel luogo, gli interessi, la storia e la cultura si sono intrecciati e hanno costituito il tessuto e la trama di quel territorio.

Per questo motivo riteniamo utile dare alcune *pennellate* dei singoli territori incontrati (assolutamente parziali e provvisorie...) che possono dare la cifra della peculiarità e distintività di ciascun territorio.

Pinerolo, pinerolese e Valli: "un angolo di Europa importante", "una terra felix", che gode della vicinanza della grande città (Torino) senza tuttavia esserne aggredita; un luogo in cui "potenza del localismo e apertura al mondo" sembrano aver trovato una sintesi originale e feconda. Il problema del pinerolese, oggi, starebbe piuttosto nella paura di perdere un suo primato e nel rischio che le istituzioni non siano all'altezza del credito che ancora gli si concede in questo territorio...

Asti e astigiano: tendenza all'aumento demografico e al ri-popolamento delle aree rurali, dovuto anche alla presenza di stranieri. Necessità di differenziare ulteriormente fra Asti, frazioni, piccoli comuni e comuni medio grandi (S. Dalmazzo, Canelli, Nizza...).

Valle Maira, Varaita, Po pianura saluzzese e cuneese: spopolamento e invecchiamento i fattori di rischio maggiore per le comunità montane. Luoghi straordinari, dalle importanti radici storiche, talvolta rinnegate. Esperienze forti di collaborazione tra amministrazione e comuni. A Cuneo 55.300 abitanti, di cui il 44,4% vive nelle 15 frazioni. La situazione delle frazioni è simile a quella del piccolo comune; in esse la scuola ha la stessa valenza di punto di riferimento culturale.

Valli del Monregalese (Mondovi, Vicoforte): anche qui fenomeni di senilizzazione e immigrazione. Sfida nella ricerca di una sintesi tra radici profonde e sguardo in avanti. Scuole di montagna con pluriclassi in zone disagiate, caratterizzate da grande attenzione e impegno nella pedagogia attiva e nella sperimentazione di nuove tecnologie.

CRITICITÀ E PROSPETTIVE EMERSE

"Non so in quale altro luogo andare" (insegnante)

Il primo intervento in un incontro pubblico da parte di un insegnante si è aperto con queste parole: "Non so in quale altro luogo andare... e quindi riporto qui questo problema specifico che mi tocca molto...". E così è accaduto che talvolta gli incontri organizzati siano stati colti dai partecipanti come occasioni per sviluppare un "cahier de doléances" sulla scuola di oggi: dalla definizione dell'orario delle lezioni al pagamento delle ore di straordinario, dalle carenze nella manutenzione degli edifici alla difficoltà nel capire ruoli e responsabilità dei diversi soggetti in gioco (la "rete" vissuta come minaccia di confusione più che come risorsa), fino alla deprimente e attuale problema della carenza di risorse ("dichiaro bancarotta!", ha affermato un dirigente).

Altre osservazioni raccolte si accomunano alle precedenti per gli stessi sentimenti di scoramento: le famiglie e gli studenti stessi non riconoscono più autorità e fiducia alla scuola; gli studenti diplomati vanno incontro alle delusioni della formazione universitaria e alle "stangate" del mondo del lavoro (per questo molti "preferiscono fare l'estetista piuttosto che il ricercatore"³); "la possibilità di studiare non è più uno status valorizzato come un tempo". Ed ancora: la società pretende troppo dalla scuola e le addossa eccessive responsabilità in merito alla formazione all'educazione delle giovani generazioni (ma al tempo stesso per alcuni è solo più un "parcheggio"); la

politica ormai da molti anni non mette al centro l'istruzione, la ricerca e le giovani generazioni e non si impegna abbastanza per attuare una riforma definitiva e definitiva del sistema scolastico.

Una immagini evocativa ci pare esprima efficacemente il clima di difficoltà che la scuola sta attraversando: "abbiamo una montagna davanti da scalare con un paio di sandali" (dirigente).

È come se si assistesse ad una perdita di senso rispetto ad un quadro generale critico, che porta con sé la fatica del riuscire a rappresentarsi le possibilità di cambiamento.

Ne emerge così *una immagine di "scuola sotto assedio"*, per dirla con una metafora già utilizzata per leggere la crisi che oggi attraversa i servizi⁴; vale a dire di una scuola dominata dal *sentimento di doversi difendere da un esterno minaccioso*.

Molto efficace a questo riguardo l'immagine proposta da un ex-dirigente in apertura di un gruppo di lavoro: "prima di venire osservavo i gatti a casa mia: ho visto che c'erano i gatti in casa che soffiavano e i gatti fuori che miagolavano per entrare"...

Tale sentimento di assedio può generare chiusure e attaccamenti di diverso ordine (alla professione, allo specialismo settoriale, ai privilegi raggiunti...); oltre che favorire una nostalgia per "l'età felice della scuola" che spinge a vedere quello che non c'è piuttosto che quello che c'è. Tutto ciò porta con sé congelamento della creatività e immaginazione.

"Non c'è più lo sguardo in avanti" (genitore)

Così si è espresso un genitore che ha partecipato ad un incontro, aggiungendo che quando prevale questo atteggiamento di ripiegamento sul presente "la scuola, che è il nostro futuro, ne risente per prima".

Ci pare, questo, un altro elemento del contesto macro che è fondamentale mettere a fuoco, per la rilevanza che ha proprio in riferimento ai temi delle scuole diffuse nei territori.

"Nei comuni più grandi manca una progettualità condivisa a lungo termine. La scuola non è una priorità", ha affermato una dirigente, intendendo marcare anche la differenza fra i piccoli comuni che investono più frequentemente nella scuola presente sul proprio territorio e i comuni medio-grandi che non vedono nella scuola una priorità della comunità locale.

Per dirla con Spinoza, siamo nell'epoca delle passioni tristi⁵ dove il futuro ha cambiato segno passando "dal futuro-promessa al futuro-minaccia" e dove gli adulti stessi paiono impegnati a sopravvivere e a "cavarsela da soli" piuttosto che a coltivare il desiderio e il legame sociale. Con le conseguenti difficoltà da parte di bambini e ragazzi a percepire significato e valore dell'integrazione sociale e a sviluppare investimenti nell'apprendimento e in progetti a lungo termine.

"L'insidia del provincialismo" (sociologo)

Parlare di territori e di scuola vuol dire confrontarsi con i temi della "apertura" o della "chiusura" di questi territori e delle scuole che in essi vivono, in cui "potenza del localismo e apertura al mondo" possono trovare una sintesi originale e feconda.

Le scuole in montagna e nei piccoli comuni sono legate al territorio in modo da dare e ricevere risorse e si nutrono di questa dialettica. Occorre dunque uscire dal provincialismo, non chiudersi, non auto-emarginarsi, ma aprirsi alla conoscenza del mondo. È necessario quindi dare enorme importanza ai confronti; trovare delle modalità educative di confronto per evitare l'esclusione, la marginalità.

"Le scuole di montagna sono importanti, ma solo se sono scuole di qualità. Non basta la sussistenza", è stato affermato da una dirigente. È necessario garantire ai territori e alle scuole che in esse vivono un livello di apertura, di innovazione e di relazione che proteggano da derive identitarie e chiusure localistiche.

Alcune buone pratiche in questa direzione:

- le nuove tecnologie (per esempio le lavagne interattive) per il superamento delle distanze e lo sviluppo di comunicazioni a distanza utili per superare l'isolamento;
- pratiche di sostenibilità e di protezione del territorio a diversi livelli (percorsi protetti, trasporti ecologici...) che fanno della scuola un attore importante del laboratorio di sostenibilità in modo da dare e ricevere risorse e sviluppo;
- gemellaggi: uno strumento metodologico molto importante per trasmettere conoscenze rispetto al proprio territorio e creare curiosità rispetto al mondo; i ragazzi diventano soggetti attivi di accoglienza nel proprio territorio, soggetti che progettano e propongono ai ragazzi della classe ospitata azioni per conoscere il territorio;
- progetti di scambio sul tema del "plurilinguismo": l'apprendimento e l'uso di più lingue diventa condizione indispensabile di conoscenza e di comunicazione con gli altri e, nello stesso tempo, rappresenta uno strumento irrinunciabile per rafforzare il senso di appartenenza, nella comprensione e nella valorizzazione delle diversità culturali e linguistiche presenti.

³ L'affermazione è suffragata da dati della scuola pinerolese, che parlano di una dispersione scolastica del 50% nei cinque anni della secondaria di secondo grado, orientata soprattutto verso gli istituti per parrucchiere ed estetiste.

⁴ Seminario "re/immaginare il Lavoro Sociale", 1-2 aprile 2005, Gruppo Abele - Animazione Sociale. Si veda anche la pubblicazione ne *I Geki di Animazione Sociale*, supplemento al numero 1/2005 di *Animazione Sociale* di F.O.Manoukian.

⁵ Vedi M. Benasayag e G. Schmit, *L'Epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, 2005.

A queste condizioni le scuole di montagna e dei piccoli comuni rappresentano spesso l'unico luogo di elaborazione culturale e di riflessione sulle potenzialità culturali del territorio. Luoghi di progettazione di iniziative di valorizzazione e collante per l'intera comunità dove l'incontro tra passato (storia, arte, tradizioni) e futuro, è cinghia di trasmissione tra generazioni e di indagine (scuola come elemento di coesione sociale).

A queste condizioni la **pedagogia** è sicuramente di qualità. Il numero degli alunni delle scuole piccole (anche nelle pluriclassi) consente di avere momenti di relazione e di confronto non solo con i propri pari di età, ma anche con alunni più grandi e più piccoli. Permette di "giocare" ruoli diversi, durante il percorso scolastico, sviluppando il senso di responsabilità e di appartenenza ad una comunità. Ci può essere anche più possibilità per i ragazzi di rapportarsi con il territorio, capire dove vivono e fare delle proposte concrete.

"È necessaria una grande alleanza fra territorio, scuola, cultura, genitori" (dirigente scolastico)

È necessario ri-costruire un dialogo ed una alleanza fra tutti gli attori di un territorio e fra questi e le istituzioni, nella direzione di un "progetto locale"⁶ sempre più allargato e condiviso. Si è parlato di "governance inter-settoriale".

È necessario cogliere sempre più chiaramente per esempio l'intreccio tra scelte urbanistiche, servizi e uso del territorio (congestione urbana, traffico, inquinamento, consumo di suolo), in modo tale che le pianificazioni territoriali riguardanti gli insediamenti (residenziali, commerciali, industriali) vadano ad integrarsi con quelle dei servizi a partire dalla scuola.

Allo stesso modo in questa integrazione risiede la possibilità di un dialogo efficace tra ambiente e sviluppo, tra economia e cultura, che può portare a creare nuove opportunità occupazionali nei settori delle produzioni agricole ed artigianali di qualità, dell'accompagnamento e dell'accoglienza turistica, della cultura e della ricerca.

Quale è la dimensione territoriale (la scala) che dobbiamo considerare per individuare i problemi e le prospettive?

L'indicazione è "pensare a delle aggregazioni che abbiano senso", vale a dire ad una scala dei problemi e delle soluzioni che da un lato tenga conto della necessità di razionalizzare, ma dall'altra punti ad investire su idee e modalità di lavoro innovative e integrate.

Il riordino delle comunità montane può essere una buona occasione per ridefinire un territorio omogeneo dal punto di vista fisico, in grado di pianificare su aree vaste; presto si doteranno di nuovi strumenti e statuti proprio per svolgere il ruolo di agenzie di sviluppo (per esempio nelle aree critiche dell'organizzazione e della formazione). Anche **la creazione di reti di scuole e comuni** come un patto educativo per lo sviluppo del territorio e per rispondere a problemi di ordine economico può essere una azione significativa in questa direzione.

Dal lavoro emerge inoltre chiaramente che **le amministrazioni comunali di montagna e pianura** esprimono pressoché costantemente una forte attenzione nei confronti delle proprie scuole: sull'edilizia, il diritto allo studio, i trasporti, i servizi di mensa, le attività extrascolastiche, il sostegno ai disabili, la collaborazione con le associazioni sportive e di volontariato locali per iniziative di sensibilizzazione/informazione; la messa a disposizione di strutture (palestra, sala cinematografica, biblioteca, servizio di ludoteca, centro sociale polivalente...); risorse finanziarie per il funzionamento dei Plessi (materiali di consumo, di pulizia...); doposcuola, prolungamento orario per le scuole d'infanzia ed apertura il sabato mattina, progetti per l'arricchimento dell'offerta formativa (nei settori degli stili di vita, la salute, l'ambiente, la cultura scientifica, l'educazione alla legalità ed alla cittadinanza, Consiglio comunale dei ragazzi...). Fino alla possibilità di usufruire di una serie di servizi rivolti agli alunni e alle famiglie straniere di nuovo inserimento o in situazione di disagio (mediazione culturale, inserimento alunni in difficoltà in strutture ricreative doposcolastiche, gestione incontri con le famiglie) gestiti anche da operatori/ educatori incaricati dall'Ente dei servizi socio-assistenziali.

Emerge l'immagine dei territori come "laboratori educativi" che possono anche favorire la Regione nell'individuazione di interlocutori credibili e non troppo frammentati e diffusi con cui progettare e co-costruire nel tempo politiche scolastiche efficaci ed efficienti.

⁶ Alberto Magnaghi, *idem*, pag. 230.

INIZIATIVE REALIZZATE. LA SCUOLA NEI TERRITORI DIFFUSI

LUOGO E SEDE	DATA	INIZIATIVA - COORDINAMENTO	INTERVENTI E PARTECIPANTI
VALLE PO E VAL MAIRA	9-3.11.09	<i>Il contributo delle Valli Po e Maira.</i> Indagine conoscitiva attraverso colloqui, interviste e questionari a cura dei responsabili dell'area tematica La scuola nei territori diffusi.	E. Ambrosino, Assessore Istruzione Comune di Cuneo, G. Bianco, Insegnante IC di Dronero L. Zocchi, Dirigente IC di Paesana e Sanfront M. Baglio, Vicesindaco e Assessore Istruzione Comune di Bagnolo, Insegnante DD di Bagnolo P. America, Insegnante DD di Barge M. Risso, Assessore Istruzione Comune di Saluzzo M. Beltramo, Insegnante DD di Barge e socio del Circolo Legambiente di Barge M. Mucchiatti, Sindaco di Celle di Macra S. Rivero, socio Circolo Legambiente di Cuneo
VALLE PO E VAL MAIRA SALUZZO, ISTITUTO "DENINA"	18.11.09	<i>Il contributo delle Valli Po e Maira.</i> Assemblea pubblica. Coordinamento: Vanda Bonardo.	C. Martina, Presidente della Consulta dei Piccoli Comuni dell'ANCI, R. Salvano, parte del Gruppo di Lavoro Inter-istituzionale (Regione Piemonte - Ufficio Scolastico regionale) per le scuole di montagna, L. Zocchi, Dirigente Didattico dell'IC di Sanfront e di Paesana, M. Risso – Assessore Istruzione Comune di Saluzzo, M. Boaglio – Vice Sindaco e Assessore Istruzione Comune di Bagnolo Piemonte, M. Beltramo – Circolo Legambiente Barge.
PINEROLO, CIRCON- DARIO DELLA PRO- VINCIA DI TORINO	6.11.09	<i>Il contributo del Pinerolese.</i> Assemblea pubblica. Coordinamento: Claudia Galetto.	Hanno partecipato 70 persone: dirigenti scolastici, docenti, amministratori, genitori. Sono intervenuti: G. Pentenero, Assessore all'Istruzione e alla Formazione professionale della Regione Piemonte, T. Alchera, Vice Sindaco, Assessore all'Istruzione e Sport del Comune di Pinerolo, C. Martina, Presidente della Consulta dei Piccoli Comuni dell'ANCI, M. Amico, Preside del Liceo Classico Porporato di Pinerolo, B. Manghi, sociologo.
NIZZA MONFERRATO (AT), ISTITUTO "N. PELLATI"	18.11.09	<i>Il contributo dell'Astigiano.</i> Focus Group. Coordinamento: P. D'Elia.	S. Ciprotti, Ufficio Istruzione Comune, C. Galero, Ufficio Istruzione Provincia, G. Miroglio, Presidente Ente Parchi, P. Pertusati, Dirigente IC Nizza, F. Accornero, dirigente IC Rocchetta Tanaro, P. Boggetto, dirigente SM Canelli, F. Bonaldo, vice Preside Villanova, V. Fagnola, Dirigente IC Montegrosso; Don L. Binello, Portacomaro Stazione, A. Bagnolo, Responsabile Tecnico Coldiretti Asti, M. Ghiberti, Associazione Genitori, F. Parisi, F. Boano, E. Lenti, Insegnanti IC Nizza, O. Allun, Associazione Piccole Sedie Canelli, T. Bertolina, P. Rissone, Insegnanti di Asti, G. Rosina Sindaco di Settime.
VICOFORTE, COMUNITÀ MON- TANA DELLE VALLI MONREGALESI	11.12.09	<i>La pluriclasse... Com'è?</i> Indagine sulla scuola di montagna. (L'esperienza IC San Michele Mondovi e SS di 1° grado di Serra Pamparato). Assemblea pubblica. Coordinamento: F. Vadda, e P. D'Elia.	Hanno partecipato 60 persone: dirigenti scolastici, docenti, amministratori, genitori. Documentario di E. Peirano e R. Schellino "Quaderno a quadretti – Storia di una pluriclasse di montagna" (2006/2007); <i>Materiali audiovisivi</i> a cura di D. Alasia e R. Barbiero, insegnanti di Scuola Primaria IC S. Michele Mondovi, E. Acconci, ex Dirigente Scolastico della DD di Dronero, P. Blengini, Assessore Provinciale a Politiche del lavoro, Comunità Montana delle Valli Monregalesi, G. Ferraris, Consigliere Regionale.

PROGETTO “LIVE. LA SCUOLA SI SENTE”

A cura di Paola Moriondo, Mauro Maggi e Michele Gagliardo

A PROPOSITO DI DIRITTO ALLO STUDIO, DISPERSIONE SCOLASTICA E AMPLIAMENTO DELL'OFFERTA FORMATIVA

“LIVE: la scuola si sente” è stata una campagna di ascolto-incontro promossa dall'Assessorato Regionale all'Istruzione e alla Formazione professionale nelle scuole superiori del Piemonte. Tale percorso, che ha avuto il suo svolgimento dal 2007 al 2009, è stato seguito e sostenuto dall'Associazione Gruppo Abele che ha avuto la funzione di gestire gli incontri, di raccordare le diverse parti coinvolte e di raccogliere e organizzare i commenti e le riflessioni che via via sono emerse.

Si è trattato di incontri, distribuiti su tutte le province, finalizzati ad incontrare le diverse componenti della scuola (docenti, studenti, genitori) e ad aprire uno spazio di confronto sul sistema scolastico piemontese e sulle attività sostenute dalla Regione. I temi affrontati con i ragazzi hanno riguardato il diritto allo studio, la cittadinanza attiva, l'ampliamento dell'offerta formativa, la dispersione scolastica, le nuove tecnologie e gli stili di vita. Con i docenti si è parlato invece della situazione della scuola in Piemonte e dei principali elementi innovativi della legge sul diritto allo studio recentemente approvata dal Consiglio regionale, mentre con i genitori ci si è soffermati sugli elementi d'interesse per le famiglie, i benefici economici, le misure a sostegno degli allievi in svantaggio sociale, dei disabili e la promozione di azioni a favore dell'integrazione dei cittadini stranieri ed immigrati.

Scuola: dovere o opportunità?

La scuola è vissuta dalla maggioranza degli studenti più come un dovere che come un'opportunità. Molti dicono (soprattutto in Torino e nelle agenzie formative) che non frequenterebbero se non fossero obbligati. Li motiva il raggiungimento di una qualifica o di un diploma e la pressione da parte dei genitori, ma soprattutto la speranza di avere in futuro un lavoro ben retribuito e possibilmente interessante. Il raggiungimento dell'autonomia dal punto di vista economico ed un maggior potere di acquisto spingono anche, in alcuni casi, a lasciare precocemente gli studi.

Tuttavia possedere “il pezzo di carta” attualmente non è premessa necessaria né sufficiente per l'occupazione e la qualità del lavoro, il livello di prestigio e la retribuzione non sembrano dipendere, se non in parte, dal numero di anni di studio e dall'impegno. Anche la coerenza tra il tipo di studi intrapresi e la professione futura non è scontato.

In molti incontri gli studenti si lamentano di uno scarso livello di meritocrazia all'interno della scuola, di giudizi troppo soggettivi e di preferenze, specchio della realtà che intravedono anche al di fuori della scuola, dove sembra loro più importante avere conoscenze e raccomandazioni che competenze e impegno.

Fattori che ostacolano il diritto allo studio

Tra i fattori che gli studenti individuano più frequentemente come ostacoli all'esercizio del diritto allo studio troviamo:

Si nota una **grande disparità di status tra licei e scuole tecnico-professionali**, in queste ultime sembra ci sia una selezione al ribasso per quanto riguarda gli studenti, i professori e anche gli spazi (periferie e strutture inadeguate e tristi). La dispersione inoltre è molto più accentuata rispetto ai licei.

Molto critica appare la questione **dell'Orientamento**. La difficoltà di scegliere a 13 anni e la quasi universale inutilità delle iniziative per l'orientamento è dunque un punto particolarmente delicato: spesso è la famiglia che sceglie oppure è determinante la valutazione ottenuta in terza media. Una scelta sbagliata influisce pesantemente sulla motivazione allo studio. Gli indirizzi poi, sono moltissimi e creano confusione. Molti studenti prima di approdare ad un corso di formazione professionale hanno frequentato altre scuole dove hanno fatto particolarmente fatica, soprattutto per la gran quantità di materie teoriche che richiedevano studio e perché sentivano la mancanza di un trattamento più individualizzato.

I ragazzi pensano che gran parte degli abbandoni siano dovuti a **un rapporto difficile con i professori** che, anziché motivare, scoraggia chi ha meno voglia o più difficoltà. In generale c'è una forte mancanza di stimoli e motivazioni e ciò viene in gran parte attribuito a carenze della scuola e dei docenti. Gli studenti sono anche molto critici sulla preparazione degli insegnanti, sulle loro capacità relazionali, sulla correttezza delle valutazioni. “È più facile dare un due che cambiare metodo di insegnamento” rileva a esempio uno studente, “Molti ti danno per perso già a Novembre”, incalza un altro. D'altra parte ammettono che molti di loro non sono più abituati a fare fatica, a mettere l'impegno che lo studio serio richiede. Riconoscono anche la presenza di alcuni professori motivati ed accoglienti e sottolineano l'importanza di avere modelli come questi per sviluppare amore per la cultura. Grande è quindi la responsabilità sociale che attribuiscono agli insegnanti perché preparano i cittadini di domani.

La scuola in bilico tra il sapere e il saper fare. Tra gli studenti, così come tra i professori “di vecchio stampo”, c'è chi sostiene che la scuola dovrebbe ridare più spazio alle materie classiche (letteratura, latino, matematica...) e a quella formazione culturale che solo tra i banchi può essere acquisita e che è un diritto di tutti, indispensabile per diventare cittadini critici e responsabili. Tuttavia la maggior parte dei ragazzi ritiene che a scuola ci sia “fin troppa teoria” e che si dovrebbe dare una maggior importanza al saper fare e al contatto con il mondo del lavoro. Inoltre molte attività extracurricolari, che sono interessanti, non hanno però una vera ricaduta sulla vita scolastica e chi vi partecipa viene penalizzato anziché incentivato.

La scuola non riesce a motivare gli studenti allo studio: nonostante metta in atto molti progetti, alcuni dei quali innovativi. I progetti però, pur essendo anche troppo numerosi e vari, spesso prevedono l'impiego di scarse risorse e sono poco significativi. La maggioranza degli studenti non dimostra molto interesse verso la proposta formativa della scuola e trova che sia distante non solo dal lavoro, ma anche dalla vita, dal presente. I ragazzi vorrebbero che ci fossero più spazi per leggere i giornali, per discutere di attualità e di questioni relative alla loro età del periodo adolescenziale. Si lamentano inoltre di sentirsi trattati molto spesso come soggetti “minori” e non responsabilizzati come invece lo sono nel mondo del lavoro. Infine, in un istituto, si è a lungo discusso di come sia ancora molto diffuso un metodo di insegnamento basato sul nozionismo e su lezioni frontali e non individualizzate, mentre sarebbe molto più educativo un metodo che prendesse in considerazione l'individualità degli studenti, agendo in modo maieutico per sviluppare in loro capacità ed attitudini, anziché “inculcare” concetti e nozioni. Si dovrebbe incoraggiare a studiare per “la curiosità di sapere”, non solo per il voto.

Difficoltà personali e relazionali. Gli studenti ritengono che tra i fattori che possono ostacolare la frequenza scolastica siano importanti anche quelli relazionali, in particolare difficoltà incontrate con i compagni e quelle più personali come problemi familiari, problemi psicologici o difficoltà di apprendimento. Spesso la scuola non è attrezzata per aiutare in modo efficace questi ragazzi.

I corsi di recupero sono molto criticati dagli studenti ed anche scarsamente frequentati. Le principali cause del loro insuccesso sembrano essere il fatto di essere tenuti dagli stessi insegnanti delle materie curricolari.

Gli insuccessi ripetuti, così come i giudizi negativi degli insegnanti: demotivano dal continuare. L'argomento della valutazione ha suscitato in molte scuole grandi discussioni. Gli studenti criticano la scarsa oggettività e la mancanza di criteri chiari e condivisi, la mancanza di meritocrazia ed una valutazione che il più delle volte appiattisce le differenze. A questo proposito è stato caldamente criticato il voto di condotta. Laddove però la meritocrazia è applicata in maniera rilevante con, ad esempio, l'attivazione di corsi di eccellenza, ne viene messa in rilievo la criticità: i ragazzi ritengono che il valore di uno studente non possa essere misurato solamente sulla base di prove scolastiche e che non siano sufficientemente valutate le competenze e le esperienze fatte al di fuori della scuola. Ritengono inoltre che debbano essere maggiormente riconosciuto anche l'interesse e l'impegno, non solo il rendimento e vadano premiate le eccellenze in singoli campi limitati, anche quando invece il rendimento generale non è di alto livello.

Questioni pratiche ed economiche: Le difficoltà economiche delle famiglie, in genere non ostacolano la frequenza alla scuola superiore, limitano però di fatto e guidano la scelta dell'indirizzo di studi. Diventano invece un ostacolo importante nella scelta di continuare gli studi all'università. Tra i problemi più rilevanti i ragazzi citano: il caro libri, i trasporti troppo costosi e la difficoltà, per alcuni allievi, di raggiungere la scuola in tempi rapidi o di fermarsi per le attività pomeridiane.

Carenze di fondi: Gli studenti insistono soprattutto sulla fatiscenza delle strutture in alcuni istituti, sul mancato rispetto delle norme sulle barriere architettoniche e sulla presenza di laboratori (soprattutto informatici) e macchinari vecchi e superati oppure nuovi ma sotto-utilizzati. Di tono minore, ma non irrilevanti, le lamentele per mancanze di fondi per le gite e i viaggi di istruzione o per progetti e spese che stanno a cuore agli studenti. Spesso le richieste dei ragazzi rispetto a questi temi costituiscono le prime esperienze di “petizioni” verso le istituzioni ed è particolarmente frustrante per loro la sensazione di non venire ascoltati o che le decisioni vengano prese in luoghi diversi da quelli ufficiali della concertazione.

Scuola e società

Gli studenti pensano che la scuola dedichi troppo tempo alla teoria e poco a preparare per la vita quotidiana (ad es. compilare un modulo o il 740). Sono più le attività extracurricolari a svolgere questo ruolo che non le classiche lezioni.

La vita scolastica sembra rispecchiare la nostra società in molte cose negative, secondo i ragazzi insegna per esempio che non siamo tutti uguali, ci sono trattamenti differenziati.

D'altra parte a scuola si prende poco in considerazione l'individualità dello studente, i suoi interessi, lo si considera come un contenitore, una scatola da riempire con nozioni.

Gli studenti del liceo sostengono che l'indirizzo che hanno scelto dovrebbe preparare maggiormente alla futura vita universitaria, men-

tre gli istituti tecnici e professionali dovrebbero essere più indirizzati al mondo del lavoro, ma in realtà non c'è una diversità così sostanziale, soprattutto nei primi anni che sono per tutti estremamente teorici. Di opinione diversa sono gli studenti dell'Alberghiero che lamentano troppe esperienze professionali nel triennio e troppe lezioni teoriche negli ultimi due anni. Una maggior omogeneità nella distribuzione dei due tipi di lezioni nei 5 anni motiverebbe maggiormente a proseguire gli studi fino al termine.

In molte scuole ci sono laboratori molto ben attrezzati che vengono però assolutamente sotto-utilizzati, mentre in altre vi è un gran divario tra le attrezzature utilizzate a scuola (software superati), le richieste anacronistiche (ad es. uso del disegno a mano, anziché CAD) fatte durante gli esami e il tipo di lavoro richiesto nella futura vita lavorativa.

La maggior parte dei ragazzi preferirebbe una scuola con più spazio per le materie pratiche e meno teoria, più legata al mondo del lavoro. Gli stage, tra le rare iniziative che permettono questo collegamento, sono pochi e spesso non hanno attinenza con l'indirizzo di scuola scelto. Raramente sono vere occasioni di apprendimento, più spesso gli studenti si sentono sfruttati o lo vivono come occasione di un piccolo vantaggio economico. Molto positive risultano invece le poche esperienze di stage fatte all'estero, dove è possibile esercitarsi nell'uso di lingue straniere.

Anche un'esperienza lavorativa o la frequenza di un buon corso professionale può però rimotivare allo studio, indurre ad apprezzare la scuola come opportunità più che come dovere e far ritornare i giovani ad un percorso tradizionale di studi.

Abbiamo anche incontrato persone adulte o giovani ultraventenni che hanno ripreso gli studi. Particolarmente interessante a questo proposito un'esperienza a Fossano, dove una ditta ha stipulato una convenzione con le scuole per la riqualificazione dei dipendenti in mobilità.

L'offerta formativa e le riforme

Le riforme che si sono succedute negli ultimi anni sembrano avere più complicato che risollevato le sorti di questa istituzione, sia per la mancanza di una sufficiente chiarezza nella loro applicazione, sia perché miravano innanzitutto a "ottimizzare" le risorse e non tanto a migliorare la qualità.

Secondo molti dirigenti il vero significato dell'autonomia sarebbe stato svuotato e la scuola rischia di diventare "un supermercato per il reclutamento degli studenti" o "un progettificio" dove non ci sono risorse sufficienti per la didattica curricolare e per mantenersi al passo dei tempi con nuove tecnologie. Particolarmente critica sembra anche lo stato delle infrastrutture in alcuni istituti e su questo tema si concentrano particolarmente le preoccupazioni dei genitori.

La Formazione Professionale

Alcuni insegnanti hanno manifestato una particolare preoccupazione per le sorti della formazione professionale e per quei ragazzi che, facendo maggiormente fatica a tenere i ritmi della scuola secondaria, si ritrovano quindi a passare da un tipo di scuola ad un'altra, senza trovare una reale possibilità di crescita e di inserimento lavorativo. Non tutti gli insegnanti però sembravano così preoccupati rispetto al fenomeno del drop-out, molti erano più concentrati sulla loro difficoltà ad insegnare in classi molto eterogenee per capacità e rendimento. Sembravano perciò auspicare una maggior severità e selezione nella prospettiva di avere di fronte un utenza più "gestibile". Va però anche detto che l'individualizzazione dell'insegnamento è resa sempre più difficile dall'aumento del numero degli allievi nelle classi.

Molto controversa è l'utilità dei corsi di recupero, considerati utili dai genitori, ma molto meno efficaci da parte di alcuni insegnanti. Uno in particolare li ha persino definiti "un accanimento terapeutico", sottolineando l'inutilità di lezioni fatte dal medesimo insegnante con metodo analogo a quello usato nelle normali lezioni.

Disagio e disabilità

Negli incontri con gli adulti, molto più che in quelli con i ragazzi, è emerso come tema importante e spinoso, quello del disagio e della disabilità. È sempre più critica l'integrazione scolastica dei ragazzi disabili, degli stranieri, in particolare di quelli di più recente immigrazione o delle culture più lontane dalla nostra e di quegli studenti che, pur non potendo essere certificati, sono in gravi situazioni di disagio familiare e sociale. Ci sono sempre meno risorse per quanto riguarda la quantità e la preparazione del personale (ad es. gli insegnanti assegnati ai posti di sostegno per lo più non sono specializzati, molti docenti non sono informati sulle più comuni difficoltà di apprendimento, come la dislessia...). Si riscontrano anche spesso carenze dei servizi offerti dal territorio (tranne qualche eccezione dovuta all'impegno personale e volontaristico di operatori del settore). In particolare sembra critica la situazione dell'assistenza a scuola degli alunni disabili, di competenza dell'Ente Locale, il cui personale non viene sostituito in caso di assenza, rendendo difficile così la permanenza a scuola. Dirigenti ed insegnanti ritengono che per affondare adeguatamente la sfida posta dagli allievi in particolari situazioni di disagio o di disabilità, accanto all'appoggio in rete degli altri servizi del territorio, sia importante anche la possibilità di collaborare in modo continuativo con professionisti.

La preparazione degli insegnanti

Altro punto particolarmente critico è apparso quello della preparazione degli insegnanti, che sembravano sostanzialmente d'accordo con i ragazzi nell'indicare i temi dove maggiormente si riscontrava una carenza di formazione: le tecnologie, le lingue straniere ma soprattutto le capacità relazionali e di gestione della classe. Non c'è un adeguato investimento sulla formazione dei docenti, soprattutto in itinere, la formazione infatti non è più obbligatoria e non viene adeguatamente incoraggiata la sperimentazione. Emerge inoltre dalle parole dei docenti, ma anche dei genitori, la problematicità del turn-over, della mancanza di continuità nell'insegnamento da un anno all'altro, ma anche all'interno dello stesso anno scolastico e l'assenza di adeguate risorse per le supplenze. Infine si nota la mancanza di un adeguato ricambio generazionale per cui il corpo docente è sempre più anziano, ha perciò a disposizione più esperienza, ma sempre meno freschezza ed entusiasmo.

Rapporto tra scuola e lavoro

Un altro tema spesso toccato negli incontri con gli adulti è quello del rapporto tra scuola e lavoro. L'idea predominante è che debba esserci un rapporto più stretto tra questi due mondi e molteplici sono le proposte in questo senso. Molti ritengono che debba esser dato maggior spazio all'interno della scuola per i laboratori e le attività professionalizzanti, compresi gli stage. Sembrerebbe anche importante la presenza a scuola di figure che, provenendo direttamente dal mondo del lavoro, facessero da tramite, sia come tecnici in grado di portare a scuola le competenze necessarie, sia assumendo il ruolo di tutor. La riforma scolastica più recente, diminuendo le ore di laboratorio, sembra però andare in tutt'altra direzione. Infine il contatto diretto con le imprese che sembra a molti positivo, può però anche correre il rischio di diventare un'ingerenza scomoda quando diventa decisivo nelle scelte didattiche.

Risorse e Iniziative positive che possono diventare buone prassi

Insegnanti capaci dal punto di vista relazionale che sanno stare vicini ai ragazzi, che li ascoltano, che offrono loro occasioni di discutere in gruppo o di avere colloqui individuali. Questo può motivare molto al proseguimento degli studi.

- Sistemi di valutazione dell'insegnamento.
- Forme di tutoraggio peer to peer da parte degli studenti delle ultime classi verso i più piccoli.
- Lo sportello psicologico quando è attuato in modo continuativo.
- Progetti complessi che investono sull'orientamento, ad esempio nel novarese, dove il Salone dell'Orientamento viene integrato con un lungo percorso di preparazione in classe).
- Progetti multidisciplinari che conciliano pratica e teoria mettendo in collegamento varie materie e/o utilizzando alte tecnologie.
- Progetti multimediali, podcasting...
- Progetti di scambio con scuole straniere.
- Stage, anche all'estero.
- Corsi interessanti extracurricolari (a volte sono corsi di eccellenza).
- Partecipazione attiva ad eventi importanti sul territorio.

A proposito di nuove tecnologie

La scuola non ha raccolto a sufficienza la sfida delle nuove tecnologie. Gli adulti non sono in grado di usarle adeguatamente (in particolare sono impreparati per quanto riguarda le lingue straniere e i software). Preferiscono i vecchi metodi didattici, ma soprattutto non si sentono in grado di aiutare i ragazzi a coglierne il senso e le possibilità e ad essere critici nei confronti delle nuove tecnologie.

Anche le apparecchiature sono in gran parte vecchie e desuete per mancanza di fondi o, se innovative, non sfruttate adeguatamente. Bisognerebbe cambiare modo di insegnare; anche le materie più "classiche" possono essere trasmesse con l'ausilio delle tecnologie, che tra l'altro, fanno risparmiare carta e spazio, mentre internet offre grandi possibilità per l'apprendimento delle lingue e allacciamento di rapporti con persone e culture lontane. D'altro canto c'è chi afferma che è importante che la scuola mantenga vivo l'amore per la lettura, la scrittura e la cultura classica, perché è il solo luogo dove si ha l'opportunità di impararle.

Alcuni ragazzi manifestano preoccupazione per un eventuale impoverimento della comunicazione dovuto all'uso del cellulare, delle chat e dei social network, ma l'eventualità ed i pericoli della dipendenza non sembrano così presenti nelle loro preoccupazioni, come lo sono invece per gli adulti. Riconoscono il pericolo di perdere il contatto con la realtà e isolarsi socialmente, uno di loro dice, ad esempio: "Ho un amico che praticamente vive nel virtuale, ed in esso si manifesta con i suoi sentimenti più profondi e veri, mentre nella realtà è completamente diverso. È difficile capire chi è e come sta veramente". Tuttavia secondo loro per proteggersi da un cattivo uso delle tecnologie, bastano informazioni valide e regole chiare poste dagli adulti.

Anche per l'uso eticamente corretto dei nuovi mezzi di comunicazione sia a scuola, sia fuori (telefonino che squilla in classe, video su Youtube...), i ragazzi ritengono che debbano esserci regole chiare e rispettate dagli studenti, ma anche dagli adulti.

Pur lamentando dunque l'incompetenza tecnica della vecchia generazione a riguardo delle tecnologie, i ragazzi sembrano riconoscere loro un ruolo importante di guida.

Come aspetti maggiormente positivi gli studenti riportano la possibilità di mantenere i rapporti ed approfondirli con le persone che frequentano nella quotidianità, ma anche di instaurare relazioni "virtuali" senza essere condizionati e limitati dalla concretezza delle proprie caratteristiche fisiche, di genere, di appartenenza sociale... Lo spazio virtuale si presenta dunque come spazio di sperimentazione nel campo dei rapporti.

Meno importanza danno invece alla Rete come possibilità illimitata di accedere ad informazioni, infatti solo i ragazzi che possiedono maggiori strumenti culturali sembrano in grado di utilizzare Internet per coltivare interessi personali (musica, attualità, discipline particolari).

Molto interessante anche il suggerimento di utilizzare forum virtuali per discutere di questioni importanti di vita scolastica, sostituendo le assemblee studentesche, che sembrano essersi di molto svuotate di significato. Gli studenti motivano questa proposta col fatto che partecipare virtualmente (anche se non in forma anonima) permette di diminuire l'ansia e la paura del giudizio e mostrarsi più interessati e propositivi, cosa che riesce invece loro difficile di fronte ad altri studenti.

Risorse e Iniziative positive che possono diventare buone prassi

Uso delle chat per l'apprendimento della lingua straniera e il contatto con studenti di altre nazioni.

Alcuni professori usano presentazioni in *power point* per le loro lezioni, altri comunicano tramite messaggi con il cellulare o via internet.

Ci sono esperienze positive di creazione di *blog* per la socializzazione tra studenti, di *forum* di argomento scientifico, di *podcasting*...

A proposito di cittadinanza attiva

È dato poco spazio agli studenti per discutere di attualità o per svolgere assemblee. Non si insegna a discutere e a decidere insieme.

La partecipazione agli organi istituzionali è spesso solo di forma, ma i ragazzi non si sentono realmente tenuti in considerazione nelle decisioni sia a livello di scuola e di territorio, sia, a maggior ragione, a livello nazionale per le politiche scolastiche. Singolare è l'esperienza di un Istituto dove gli allievi sono stati molto impegnati nella protesta no-TAV e si sono sentiti sostenuti dai professori nella lettura e nella discussione dei problemi del territorio, a prescindere dalla posizione personale di ciascuno.

Questa esperienza è risultata però unica nel suo genere e anche il movimento degli studenti contro la riforma sembra ormai completamente dimenticato. In un altro caso c'è stata una dura contrapposizione tra le rivendicazioni degli insegnanti e quelle degli studenti, che avevano contestato la decisione presa dai docenti di non accompagnare le classi in gita, per protesta contro la riforma. Alle rimostranze degli studenti non c'è stata nessuna risposta, né un tentativo di dialogo, ma solo la mediazione del Capo di Istituto che ha parlato a nome dei docenti, avvallando di fatto la loro decisione. In generale i ragazzi pensano che venga concessa loro poca fiducia ed autonomia (es.: uscite dall'aula strettamente regolamentate e segnate sul registro) e che li si mantenga in una situazione di minorità escludendoli dalle decisioni importanti.

Spesso i professori (soprattutto i più anziani) considerano poco importanti o addirittura controproducenti i progetti extracurricolari ed anche l'impegno degli studenti negli organi rappresentativi. Chi fa esperienze di partecipazione e impegno, in ambito scolastico e non, viene penalizzato e considerato uno che perde tempo prezioso da dedicare allo studio.

Risorse e Iniziative positive che possono diventare buone prassi

Gli studenti apprezzano quei professori che insegnano a discutere, anche su temi di attualità, senza imporre il loro punto di vista. Le esperienze più interessanti e più coinvolgenti sembrano essere gli *stage* formativi, i viaggi di istruzione e i progetti a libera partecipazione sui temi della cittadinanza, della legalità, della memoria,

Il tema dell'Alta Velocità ha suscitato notevole interesse nei ragazzi della Val di Susa, dove i ragazzi si sentono anche molto più coinvolti nelle decisioni che riguardano la vita scolastica.

In diversi istituti gli studenti hanno raccolto fondi per iniziative umanitarie.

In un Istituto i ragazzi hanno dipinto le aule scegliendo colori e modalità. Nella medesima scuola inoltre si è costituito un Consiglio Studentesco, che riunisce rappresentanti di classe, di Istituto e Consulta Studentesca. Secondo i ragazzi i "problemi veri" sono discussi in questa sede perché quelle del Consiglio d'Istituto sono spesso riunioni "di facciata" con l'O.D.G. stabilito e gestito dall'alto.

In un caso appare inoltre positiva l'esperienza della partecipazione alla Consulta Provinciale degli studenti.

LE SCUOLE INCONTRATE

ALESSANDRIA

• ISTITUTO TECNICO COMMERCIALE E PROFESSIONALE PER I SERVIZI INFORMATICI "LEONARDO DA VINCI" (2008-2009).

ASTI

• NIZZA MONFERRATO: ISTITUTO TECNICO COMMERCIALE E GEOMETRI E LICEO SCIENTIFICO "N. PELLATI" (2008-2009).

BIELLA

• ISTITUTO TECNICO E LICEO TECNOLOGICO "Q. SELLA", LICEO CLASSICO, SCIENTIFICO E ARTISTICO "G. E. SELLA" (2008-2009).

CUNEO

• MONDOVÌ: LICEO CLASSICO "G. B. BECCARIA", LICEO SCIENTIFICO "G. VASCO", LICEO DELLE SCIENZE SOCIALI "R. COVONE", ISTITUTO TECNICO INDUSTRIALE "G. CIGNA" (INFORMATICO), ISTITUTO TECNICO COMMERCIALE E GEOMETRI "BARUFFI", ISTITUTO PROFESSIONALE PER L'ARTIGIANATO "GARELLI" (ODONTOTECNICI), ISTITUTO PROFESSIONALE SERVIZI COMMERCIALI "M. BELISARIO" (SEGRETARIO D'AZIENDA), ISTITUTO PROFESSIONALE ALBERGHIERO E RIST. "GIOLITTI", CENTRO DI FORMAZIONE PROFESSIONALE CEBANO – MONREGALESE (2007 – 2008). FOSSANO: ISTITUTO TECNICO INDUSTRIALE "VALLAURI" (2008-2009).

NOVARA

• LICEO CLASSICO "CARLO ALBERTO", LICEO SCIENTIFICO "A. ANTONELLI", LICEO DELLE SCIENZE SOCIALI "BELLINI", LICEO DELLE SCIENZE SOCIALI "CASTELLI" (PARIFICATO), ISTITUTO TECNICO INDUSTRIALE "G. FAUSER", ISTITUTO TECNICO INDUSTRIALE STATALE "OMAR", ISTITUTO TECNICO COMMERCIALE "MOSOTTI", ISTITUTO TECNICO AGRARIO STATALE "G. BONFANTINI" (2007 – 2008).

TORINO

• ISTITUTO TECNICO COMMERCIALE "R. LUXEMBURG" (2008 – 2009) E ISTITUTO PROFESSIONALE STATALE PER I SERVIZI DELLA PUBBLICITÀ "A. STAINER" (2008 – 2009). BEINASCO: ISTITUTI (SOLO ADULTI 2007 – 2008). OULX: AGENZIA FORMATIVA "C. FORMONT", ISTITUTO COMPRENSIVO DI OULX (2007 – 2008). CHIERI: ISTITUTO TECNICO PER RAGIONIERI E GEOMETRI E PROFESSIONALE TURISTICO AZIENDALE "B. VITTONI", ISTITUTO PROFESSIONALE PER L'AGRICOLTURA "UMBERTINI" (2008 – 2009). GRUGLIASCO: ISTITUTO TECNICO PER GEOMETRI E ISTITUTO COMMERCIALE LINGUISTICO AZIENDALE "E. VITTORINI" (2008 – 2009). CHIVASSO: ISTITUTO TECNICO, LICEO LINGUISTICO, PSICOPEDAGOGICO E DELLE SCIENZE SOCIALI (INDIRIZZO SPORTIVO) "EUROPA UNITA" (2008 – 2009). PINEROLO: ISTITUTO PER GEOMETRI "M. BUNIVA", LICEO SCIENTIFICO "M. CURIE", ISTITUTO PER I SERVIZI ALBERGHIERI E DELLA RISTORAZIONE "A. PREVER", ISTITUTO DI ISTRUZIONE SUPERIORE "I. PORRO", LICEO "G.F. PORPORATO" (2009/2010).

VERCELLI

• GATTINARA: ISTITUTO COMMERCIALE E PER GEOMETRI "B. CAIMI". BORGOSIESA: I.T.I.S. LIPELLI (2009/2010).

COSTRUZIONE DI SINERGIE, PROMOZIONE DI PROGETTI E INIZIATIVE DELLA FONDAZIONE PER LA SCUOLA DELLA COMPAGNIA DI SAN PAOLO

A cura di Vittoria Valvassori

La Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo nasce nel 2001 dalla trasformazione dell'Educatore Duchessa Isabella ed eredita una storia pluricentenaria che risale al 1563, anno in cui la Compagnia di San Paolo avviò una serie di iniziative filantropiche, tra cui anche alcune istituzioni a carattere educativo.

Come **ente strumentale** della Compagnia di San Paolo, la Fondazione per la Scuola è impegnata nel **valorizzare l'autonomia delle scuole** e sostenere il sistema educativo nel compito primario di **promuovere la crescita culturale, umana e sociale delle nuove generazioni**.

Interlocutori naturali sono le **scuole di ogni ordine e grado**, e al loro interno i dirigenti scolastici, gli insegnanti, gli studenti, su cui sperimentare **modelli di intervento** e sostenere l'**organizzazione di reti di scuole**. L'intento di fondo è di **investire** dal punto di vista educativo **a partire dai più piccoli** soprattutto sui temi di più ampia rilevanza sociale e di dare vita ad un **circuito di scuole virtuose** che possano favorire collaborazioni tra istituti scolastici anche con un diverso background socio-culturale.

La Fondazione opera attivando **sinergie con gli enti locali**, le associazioni e le organizzazioni attive nel mondo dell'istruzione e **collabora con il Ministero** dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e **le sue strutture decentrate** per realizzare numerose iniziative.

La scuola nei territori diffusi: l'Accademia "Fare scuola in montagna"

La Fondazione per la Scuola è da tempo impegnata in attività di sostegno alle scuole di montagna. A questo fine promuove progetti volti a migliorare i processi di insegnamento, agevolare la formazione di reti di cooperazione tra le scuole, diffondere l'impiego di tecnologie innovative per la didattica, promuovere l'utilizzo del territorio montano come luogo di studio, sostenere l'autonomia degli istituti scolastici, favorire la collaborazione tra scuole, istituzioni e comunità locali.

In considerazione del fatto che le scuole di montagna giocano un ruolo di rilievo per l'innovazione e il miglioramento dei processi di insegnamento e possono rappresentare uno dei più efficaci presidi contro lo spopolamento e l'impoverimento delle valli, investire sul miglioramento del servizio scolastico risulta quanto mai strategico.

Nell'ambito delle attività realizzate nell'anno 2009, la Fondazione ha organizzato "Fare scuola in montagna", un'Accademia di formazione residenziale rivolta a 50 insegnanti di scuole piemontesi e realizzata con il patrocinio del Parco Nazionale del Gran Paradiso e in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte e con gli Assessorati all'Istruzione e allo Sviluppo della montagna e foreste della Regione Piemonte

Con l'Accademia sono stati sviluppati due nodi tematici principali: l'utilizzo del territorio montano come "laboratorio a cielo aperto" per l'insegnamento delle discipline scientifiche e storico-umanistiche; l'impiego delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione per il miglioramento del processo di insegnamento e il superamento dei problemi dovuti alla diffusione della popolazione scolastica su territori molto ampi.

Percorso di qualificazione dei docenti all'uso didattico della rete delle Lavagne Interattive Multimediali

Il percorso formativo – fondato sul metodo del *learning by doing* e svoltosi lo scorso settembre presso l'Istituto Comprensivo "A. Testore" di Santa Maria Maggiore (VB) – è stato progettato e realizzato dal Gruppo di Lavoro Interistituzionale sulle scuole di montagna in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte, gli Assessorati all'Istruzione ed alla Montagna della Regione Piemonte, la Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo e l'Agenzia Nazionale di Supporto all'Autonomia Scolastica. Il corso, di carattere operativo si è rivolto a 60 docenti e dirigenti scolastici di scuole primarie e secondarie di primo grado ubicate in territori montani, che rientrano in una sperimentazione didattica sostenuta dalla Regione Piemonte e volta a valorizzare l'utilizzo delle Lavagne Interattive Multimediali in una logica di reti tra scuole attraverso la creazione di collegamenti informatici fra plessi.

L'istruzione superiore tra innovazione e riorganizzazione: giornata di studio "Per un rilancio dell'Istruzione tecnica"

Nella convinzione dell'attualità dell'offerta di istruzione tecnica e dell'opportunità di un suo rilancio, la Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo e l'Associazione TreeLLLe, in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte, hanno organizzato il 19 novembre 2009 a Torino la giornata di studio dal titolo "Per un rilancio dell'istruzione tecnica: un'opportunità per i giovani, una necessità per il paese" che si è tenuta presso l'Istituto Tecnico Industriale "A. Avogadro". Que-

sta occasione è nata con l'intento di offrire un'opportunità di discussione e approfondimento delle ragioni delle criticità attuali degli istituti tecnici e di analisi delle possibili soluzioni elaborate per superarle. Le proposte hanno riguardato alcuni punti chiave: gli assetti organizzativi, l'orientamento degli studenti, l'impianto dei piani di studio, temi in cui si sono confrontati oltre agli esperti convenuti, gli oltre 100, tra dirigenti scolastici e docenti, partecipanti all'incontro.

Incontri territoriali

La Fondazione per la Scuola ha realizzato, in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale, un articolato piano di formazione allo scopo di sostenere nelle scuole la capacità di utilizzare gli spazi di innovazione didattica, organizzativa ed auto-valutativa aperti dall'autonomia scolastica.

Fase di diffusione

I destinatari di questa fase dell'iniziativa sono stati i dirigenti delle scuole piemontesi di ogni ordine e grado a cui la Fondazione ha offerto occasioni di riflessione sullo stato dell'autonomia scolastica e proposto un modello di auto-valutazione dell'istituto scolastico e di introduzione dell'innovazione attraverso il trasferimento di buone pratiche.

Finalità:

- sostenere lo sviluppo della capacità di gestione dell'autonomia;
- valorizzare la professionalità dei docenti e la dimensione identitaria delle scuole;
- individuare le peculiarità delle realtà scolastiche e fornire all'Ufficio Scolastico Regionale informazioni utili alla pianificazione e gestione delle risorse;
- promuovere la costituzione di reti tematiche e l'utilizzo di tecnologie informatiche.

Nel corso dei seminari sono stati presentati casi reali di valutazione realizzati in varie regioni e testimoni privilegiati hanno illustrato il percorso di trasferimento delle buone pratiche.

A seguito dei seminari di diffusione le 257 scuole che vi hanno partecipato, hanno avuto la possibilità di utilizzare DIAMETRO, strumento per l'autovalutazione utile per individuare criticità e spazi di miglioramento per l'offerta formativa.

Fase di consolidamento

La fase di consolidamento ha costituito la prosecuzione del corso di diffusione e ha coinvolto 51 istituti scolastici sul territorio piemontese.

Il corso è stato articolato in cinque giornate ed è stata utilizzata una metodologia attiva che ha contemplato interventi frontali e lavori di gruppo sui contenuti oggetto di formazione.

Il percorso si è articolato sviluppando temi quali il sistema di indicatori per la valutazione e le metodologie per la definizione degli obiettivi strategici, le strategie per il miglioramento. A chiusura si è provveduto a operare un'analisi dei prodotti elaborati dalle scuole durante il corso.

INIZIATIVE REALIZZATE: FONDAZIONE PER LA SCUOLA DELLA COMPAGNIA DI SAN PAOLO

LUOGO E SEDE	DATA	INIZIATIVA - COORDINAMENTO	INTERVENTI E PARTECIPANTI
CERESOLE REALE, PARCO NAZIONALE DEL GRAN PARADISO	30.09.09 – 03.10.09	Accademia residenziale. <i>"Fare scuola in montagna"</i> .	Hanno partecipato: 50 docenti delle scuole di montagna piemontesi. Sono intervenuti: L. Zanzi, F. Pastorelli, G. Galliano, A. Peragallo, L. Mercalli, L. Prot, G. Paschetto, C. Luminati, P. Ferri, L. Petti.
SANTA MARIA MAGGIORE (VB), ISTITUTO COMPRENSIVO "A. TESTORE"	08.09.09 – 11.09.09	Accademia residenziale. <i>"Percorso di qualificazione dei docenti all'uso didattico della rete delle Lavagne Interattive Multimediali"</i> .	Hanno partecipato: 60 docenti e dirigenti scolastici di scuole primarie e secondarie di primo grado ubicate in territori montani, che rientrano in una sperimentazione didattica sostenuta dalla Regione Piemonte e volta a valorizzare l'utilizzo delle Lavagne Interattive Multimediali. Sono intervenuti: R. Salvano, V. Cerutti, G. Macagno, L. Favro, P. Ferri, S. Merlo, D. Sassone, S. Siega, G. Macagno, G. Cagni.

L'ISTRUZIONE SUPERIORE TRA INNOVAZIONE E RIORGANIZZAZIONE. RAPPORTI CON LA FORMAZIONE PROFESSIONALE

LUOGO E SEDE	DATA	INIZIATIVA - COORDINAMENTO	INTERVENTI E PARTECIPANTI
TORINO, I.T.I.S. "A. AVOGADRO"	19.11.09	Giornata di studio. <i>"Per un rilancio dell'istruzione tecnica"</i> .	Hanno partecipato: più di 100 docenti e dirigenti degli istituti tecnici piemontesi, rappresentanti delle forze sociali e confindustriali. Sono intervenuti: A. M. Poggi, F. de Sanctis, G. Pentenero, A. Oliva, A. Salatin, M. Favaro, R. Rosi. Hanno coordinato i focus group: T. De Luca, D. Demo, M. Genovì De Vita.

INNALZAMENTO DELLA SCUOLA D'OBBLIGO E NUOVA QUALITÀ DEI PROCESSI DI APPRENDIMENTO/INSEGNAMENTO

LUOGO E SEDE	DATA	INIZIATIVA - COORDINAMENTO	INTERVENTI E PARTECIPANTI
TORINO, I.P.S.S.A.R "G. COLOMBATTO"	Gennaio – maggio 2009	Incontri territoriali – fase di consolidamento. <i>"Interventi formativi rivolti alla valorizzazione professionale per il consolidamento della cultura dell'autonomia con specifico riferimento alla capacità di progettazione, organizzazione auto-valutazione d'istituto"</i> .	Hanno partecipato: un team di 3 – 4 docenti per ciascuna delle 57 scuole piemontesi (di ogni ordine e grado) partecipanti. Sono intervenuti: S. Orbettino, A. Maraschiello, L. Brioschi

INIZIATIVE REALIZZATE: FONDAZIONE PER LA SCUOLA DELLA COMPAGNIA DI SAN PAOLO

LUOGO E SEDE	DATA	INIZIATIVA - COORDINAMENTO	INTERVENTI E PARTECIPANTI
CERESOLE REALE, PARCO NAZIONALE DEL GRAN PARADISO	30.09.09 – 03.10.09	Accademia residenziale. <i>"Fare scuola in montagna"</i> .	Hanno partecipato: 50 docenti delle scuole di montagna piemontesi. Sono intervenuti: L. Zanzi, F. Pastorelli, G. Galliano, A. Peragallo, L. Mercalli, L. Prot, G. Paschetto, C. Luminati, P. Ferri, L. Petti.
SANTA MARIA MAGGIORE (VB), ISTITUTO COMPRESIVO "A. TESTORE"	08.09.09 – 11.09.09	Accademia residenziale. <i>"Percorso di qualificazione dei docenti all'uso didattico della rete delle Lavagne Interattive Multimediali"</i> .	Hanno partecipato: 60 docenti e dirigenti scolastici di scuole primarie e secondarie di primo grado ubicate in territori montani, che rientrano in una sperimentazione didattica sostenuta dalla Regione Piemonte e volta a valorizzare l'utilizzo delle Lavagne Interattive Multimediali. Sono intervenuti: R. Salvano, V. Cerutti, G. Macagno, L. Favro, P. Ferri, S. Merlo, D. Sassone, S. Siega, G. Macagno, G. Cagni.

L'ISTRUZIONE SUPERIORE TRA INNOVAZIONE E RIORGANIZZAZIONE. RAPPORTI CON LA FORMAZIONE PROFESSIONALE

LUOGO E SEDE	DATA	INIZIATIVA - COORDINAMENTO	INTERVENTI E PARTECIPANTI
TORINO, I.T.I.S. "A. AVOGADRO"	19.11.09	Giornata di studio. <i>"Per un rilancio dell'istruzione tecnica"</i> .	Hanno partecipato: più di 100 docenti e dirigenti degli istituti tecnici piemontesi, rappresentanti delle forze sociali e confindustriali. Sono intervenuti: A. M. Poggi, F. de Sanctis, G. Pentenero, A. Oliva, A. Salatin, M. Favaro, R. Rosi. Hanno coordinato i focus group: T. De Luca, D. Demo, M. Genovì De Vita.

INNALZAMENTO DELLA SCUOLA D'OBBLIGO E NUOVA QUALITÀ DEI PROCESSI DI APPRENDIMENTO/INSEGNAMENTO

LUOGO E SEDE	DATA	INIZIATIVA - COORDINAMENTO	INTERVENTI E PARTECIPANTI
TORINO, I.P.S.S.A.R "G. COLOMBATTO"	Gennaio – maggio 2009	Incontri territoriali – fase di consolidamento. <i>"Interventi formativi rivolti alla valorizzazione professionale per il consolidamento della cultura dell'autonomia con specifico riferimento alla capacità di progettazione, organizzazione auto-valutazione d'istituto"</i> .	Hanno partecipato: un team di 3 – 4 docenti per ciascuna delle 57 scuole piemontesi (di ogni ordine e grado) partecipanti. Sono intervenuti: S. Orbettino, A. Maraschiello, L. Brioschi

AZIONI DI SISTEMA PER LE FASCE DEBOLI

A cura di Carlo Mini, Enzo Papalettera e Giovanni La Rosa

UNA BREVE CRONISTORIA

Il contratto collettivo di lavoro del comparto scuola già dal 1999 ha previsto che fossero riservati fondi specifici per affrontare, sulla base delle singole contrattazioni fra gli Uffici scolastici regionali e le organizzazioni sindacali, le questioni legate alle cosiddette "aree a rischio" e alle aree caratterizzate da "forti flussi migratori".

Fino al 2005/2006 i fondi previsti dall'art. 9 del CCNL, pari a circa 2.100.000 di euro, sono stati l'unica risorsa di sistema dedicata ad azioni finalizzate alla lotta al disagio, alla dispersione e all'inserimento degli alunni stranieri.

L'esperienza di utilizzo di queste risorse contrattuali, nei primi anni, ha seguito un percorso lineare, con l'impegno di stabilire criteri aritmetici per la distribuzione dei fondi alle scuole caratterizzate da una rilevante presenza di alunni stranieri e richiedendo la presentazione di progetti da parte delle scuole interessate a svolgere attività contro la dispersione scolastica e gli abbandoni. Nell'anno 2006, a fronte di una variazione delle modalità di trasferimento dei fondi dal Ministero della Pubblica Istruzione agli Uffici scolastici regionali, è iniziata la collaborazione con l'Assessorato all'Istruzione e alla Formazione della Regione Piemonte che ha previsto, a partire dal 2006/07, una aggiunta di consistenti fondi della Regione Piemonte, provenienti dalle disposizioni normative regionali sul diritto allo studio e sull'assistenza scolastica.

Dal 2008/09 su queste tematiche c'è a disposizione delle scuole della regione una cifra complessiva di 5.050.690 di euro: 2.675.069 di euro provenienti dal finanziamento ministeriale secondo l'art. 9 del CCNL e 2.375.000 di euro dalla Regione.

Con l'ingresso della Regione, oltre alla tradizionale contrattazione regionale tra Organizzazioni Sindacali e Ufficio scolastico regionale sui fondi contrattuali art. 9, è stato necessario un accordo trilaterale (Regione, U.S.R. e OO.SS.) sulle linee di fondo delle azioni e dei progetti condivisi; nell'accordo si demanda la progettazione delle azioni e l'elaborazione congiunta di tutti i documenti guida per le scuole ad un "tavolo tecnico" che vede la partecipazione di rappresentanti dei tre soggetti firmatari.

Fino al 2005/06 con i soli fondi contrattuali dell'art. 9 del CCNL si sono finanziate con pari risorse solo due azioni: l'una finalizzata all'integrazione degli alunni stranieri, l'altra al finanziamento delle progettualità delle scuole su temi della lotta alla dispersione, agli abbandoni e al disagio.

Dal 2006/07, integrando i fondi contrattuali con quelli della regione Piemonte, si è arricchita la dotazione per le due azioni sopra indicate portando il finanziamento di entrambe da poco più di un milione di euro a 1.500.000 di euro ciascuna, con un aumento di circa il 50%; si sono inoltre progettate ed avviate ulteriori azioni per rispondere alle esigenze manifestate dalle scuole ed iniziato un percorso per dare maggior sistematicità ed organicità agli interventi.

Dall'A.S. 2006/07 si sono quindi aggiunte due nuove azioni: la costituzione di un fondo destinato alle emergenze in corso d'anno (dotato di 160.000 euro annui e diviso tra le otto province) per poter dare una risposta ad eventuali arrivi di alunni stranieri o in situazione di handicap non previsti, altrimenti non gestibili con altri fondi della scuola e l'istituzione di nove centri sperimentali provinciali (nati su preesistenti reti di scuole individuate dalle Province e dagli USP) per la sperimentazione di un progetto a forte carattere unitario tra le scuole aderenti al centro stesso per affrontare le tematiche del disagio scolastico.

Le caratteristiche delle quattro azioni, le due "storiche" e le due nate con l'accordo ed i finanziamenti della Regione, sono leggermente mutate nel corso degli anni e via via hanno subito ulteriori modifiche; ciò allo scopo di ricercare una maggiore organicità negli interventi.

La consapevolezza della originalità degli interventi, la preoccupazione che i finanziamenti pubblici e contrattuali fossero ben spesi e che di essi rimanesse traccia ha indotto i tre soggetti firmatari dell'accordo a definire procedure di monitoraggio delle azioni svolte, rivolgendo l'attenzione all'unico soggetto istituzionale disponibile e competente sul territorio a svolgere azioni di verifica sullo svolgimento dei progetti delle singole scuole.

Grazie ai finanziamenti della Regione, dal primo monitoraggio, svolto a campione a cura dell'ex IRRE, è venuto un forte stimolo a introdurre correzioni e cambiamenti già nel corso del 2007/08, sia sulle scuole partecipanti ai progetti per la lotta al disagio sia sui centri sperimentali. Il monitoraggio ha permesso di cogliere debolezze e punti di forza delle azioni nonché di mettere a fuoco molte istanze delle scuole.

Tra queste, la richiesta di giungere ad una definizione concettuale di disagio (tra le tante forme), che è stata offerta alle scuole come riferimento per le progettualità del 2008/09.

La scheda/domanda proposta alle scuole per partecipare al bando delle "azioni di sistema a sostegno delle fasce deboli" ha subito delle importanti modifiche che hanno inciso sul piano della qualità e della coerenza dei singoli progetti.

È stato inoltre ridefinito in modo più stringente il compito dei Centri Sperimentali Provinciali.

Per favorire una maggior comprensione dei cambiamenti da parte delle scuole e dei Centri Sperimentali sono state elaborate delle apposite Linee guida.

Infine, a partire dal 2008/9, si è aggiunta un'ulteriore linea di azione rivolta agli alunni pluriripetenti della scuola media. Questo progetto, che si rifà inizialmente alla storica esperienza del "Provaci ancora Sam" avviato dal MPI, dalla Città di Torino e dalla Compagnia di San Paolo, nasce per cercare di dare risposte al tema degli abbandoni e della dispersione attraverso la progettazione e la conduzione di laboratori programmati, gestiti congiuntamente da scuola e agenzie di formazione professionale. La finalità è quella di offrire a ragazzi ultraquattordicenni pluriripetenti una occasione di recupero e rimotivazione per la conclusione del percorso della scuola media e, possibilmente, al prosieguo del percorso nella F.P. o, nel migliore dei casi, nella scuola superiore con l'inserimento anche in classi intermedie.

BREVE DESCRIZIONE DELLE CINQUE AZIONI CHE SONO ATTIVE A PARTIRE DALL'A.S. 2008/09

1) Bando per "azioni di sistema a sostegno delle fasce deboli delle istituzioni scolastiche statali"

Sotto questa definizione si ritrovano i due tradizionali progetti relativi alle aree a rischio e alla promozione dell'agio che si sviluppano in continuità rispetto agli anni precedenti, con una disponibilità economica di 1.500.000 di euro: un milione proveniente dai fondi statali derivanti dall'art. 9 del CCNL e 500.000 di euro provenienti dai fondi della Regione.

I destinatari del bando sono le istituzioni scolastiche statali di ogni ordine e grado del Piemonte che propongono un'ulteriore qualificazione e un ampliamento del proprio P.O.F. sull'insuccesso e sulle difficoltà di relazione.

Ogni scuola può proporre un solo progetto che viene finanziato per metà con fondi ministeriali e per metà con quelli regionali.

Il contributo viene erogato, fino ad esaurimento della disponibilità finanziaria comune (500.000 Regione + 500.000 art. 9 CCNL), alle scuole richiedenti che si trovano in posizione utile nella apposita graduatoria. Si stabilisce un tetto massimo di finanziamento per ogni progetto, compatibilmente con la serie storica dei progetti presentati e con la disponibilità complessiva delle risorse.

2) I nove centri sperimentali provinciali

Continua la sperimentazione dei nove centri sperimentali, uno per ciascuna provincia e due per quella di Torino.

I centri, nell'ottica della rete interistituzionale di scuole, corrispondono a nove aree territoriali di intervento e consentono di mettere a disposizione di un certo numero di autonomie scolastiche aderenti al centro professionalità esterne (psicologi, educatori, etc.) che, su richiesta dei collegi docenti, attivano forme di sportello d'ascolto, di consulenza, di formazione e informazione. Il lavoro dei centri è finalizzato alla sperimentazione di azioni per la prevenzione ed il contrasto del disagio nelle scuole aderenti attraverso la condivisione di un progetto unitario.

Ogni scuola aderente al centro può fruire, oltre che dell'utilizzo delle professionalità del Centro, anche di un contributo economico dato dal singolo centro; potrà inoltre partecipare con altro progetto al bando per "azioni di sistema a sostegno delle fasce deboli delle istituzioni scolastiche statali".

3) Integrazione alunni stranieri. Finanziamenti integrati Ufficio scolastico regionale e Regione Piemonte

È la prosecuzione dei finanziamenti rivolti alle istituzioni scolastiche con rilevante presenza di alunni stranieri; per questa azione vi è stato progressivamente un incremento delle risorse.

Innanzitutto si prevede che la distribuzione dei fondi sia impostata su criteri aritmetici, legati alla consistenza della presenza di alunni stranieri sul totale della popolazione scolastica, sulla base del principio che vanno particolarmente sostenute le scuole in cui si concentra il maggior numero di alunni stranieri.

Progressivamente, è stata dedicata attenzione ad alcuni elementi. La richiesta delle singole scuole di accedere a questo finanziamento deve avvenire attraverso la compilazione di un modulo comune che "informa" circa le possibili azioni che la scuola sviluppa su questo tema.

Alle scuole con un più alto numero di alunni stranieri, che godono di finanziamenti maggiori, viene richiesta la redazione di un progetto di accoglienza (le azioni che la scuola mette in campo regolarmente a fronte di un significativo numero di alunni stranieri) oppure la realizzazione di un vero e proprio protocollo di intervento; lo scopo è di raccogliere in breve tempo materiale utile all'elaborazione di una serie di protocolli "standard" per l'accoglienza degli alunni stranieri.

4) Interventi straordinari – fondo per le emergenze

Si tratta di un fondo attivo in ogni provincia e gestito in parternariato dall'Ente Provincia e dall'Ufficio scolastico provinciale de-

stinato ad azioni di emergenza per affrontare problemi sorti durante l'anno scolastico e non gestibili con le risorse delle scuole (inserimento in corso d'anno di alunni diversamente abili o alunni stranieri, altre emergenze). Tale fondo ha un finanziamento complessivo di 160.000 euro, metà assicurato dalla Regione e metà attinto dalle risorse dell'art. 9 del CCNL.

5) Attività finalizzate al recupero degli studenti a rischio del mancato conseguimento della licenza media entro il quattordicesimo anno

Questa quinta azione, l'ultima attivata, è stata co-finanziata con circa 1.800.000 euro dalla Regione e 263.207 euro dell'art. 9 a favore degli alunni ultraquattordicenni pluriripetenti.

Il finanziamento è destinato a sviluppare un'azione congiunta (scuole/agenzie formative) per ragazzi che frequentano una classe della scuola media e che si presume che non siano in grado di giungere alla licenza in tempo, non rimotivabili attraverso le ordinarie attività scolastiche.

Le attività sono finalizzate alla sperimentazione di modelli di innovazione didattica, metodologica e organizzativa per l'accompagnamento al successo scolastico (conseguimento del titolo di studio) e formativo dei giovani studenti della scuola media. I laboratori potranno essere frequentati con modalità part-time o full-time: la modalità part-time si configura come un'offerta formativa complementare rispetto al curriculum scolastico, da destinarsi agli alunni in difficoltà ma frequentanti, provenienti da diverse istituzioni scolastiche e ha una durata di circa 400 ore. I ragazzi sono iscritti con un orario parziale presso la propria scuola media, con una progettazione individualizzata a cura del consiglio di classe, e sono inseriti, per le 400 ore, in attività integrative presso un'agenzia formativa accreditata, dove saranno seguiti dai formatori dell'agenzia.

La modalità full-time viene proposta ad alunni che sono a forte rischio di abbandono e ha una durata di circa 800 ore. Gli alunni che frequentano i percorsi full-time, anche se provenienti da diverse scuole secondarie di primo grado, vengono iscritti presso un'unica istituzione scolastica di I grado, definita "scuola di riferimento". Il gruppo classe, così individuato, frequenta i "laboratori" presso un'agenzia formativa accreditata e i docenti della scuola secondaria di primo grado o Istituto comprensivo intervengono nei "laboratori" per garantire il conseguimento degli obiettivi didattici previsti dal diploma di scuola secondaria di primo grado.

Le scuole secondarie di I grado che collaborano all'iniziativa utilizzano i fondi contrattuali art. 9 C.C.N.L. - 263.207 euro - per retribuire le ore aggiuntive di progettazione e docenza degli insegnanti delle medie che opereranno in questo progetto.

Gli esiti alla fine del primo anno di sperimentazione sono stati molto positivi ed oggetto di una conferenza regionale al termine dell'anno scolastico 2008/09: su circa 1200 alunni in situazione di pluriripetenza, 600 sono stati indirizzati a queste attività e di questi circa l'85% hanno conseguito il diploma di scuola media. Questi incoraggianti risultati, valutati anche alla luce di un robusto monitoraggio sull'azione, sono alla base del proseguimento dell'azione anche per il 2009/2010 totalmente finanziata dalla Regione.

Il co-finanziamento delle azioni con fondi contrattuali e fondi della Regione consente di mettere a disposizione delle istituzioni scolastiche risorse che permettono di pagare, utilizzando la quota proveniente dalla Regione, personale esterno (es. mediatori culturali, psicologi, etc.) e materiali e/o servizi. Viceversa i fondi art. 9 del CCNL, in quanto fondi contrattuali, servono solo per retribuire le prestazioni aggiuntive del personale scolastico. A differenza della quinta azione dove i fondi regionali sono unicamente a disposizione delle agenzie formative, per le prime quattro azioni essi possono aggiungersi a quelli del MPI per retribuire ore aggiuntive del personale della scuola.


IL RAPPORTO CON LA REGIONE

Il rapporto con la Regione ha permesso di far crescere significativamente le risorse a disposizione delle scuole.

Oltre ad aumentare i fondi per le due azioni tradizionali (integrazione alunni stranieri e finanziamento di progetti per la lotta al disagio), il rapporto interistituzionale con la Regione ha consentito di sviluppare nuove azioni. Queste permettono di rispondere ad ulteriori bisogni (fondo per l'emergenza, azione per i 14/16enni pluriripetenti) e realizzare il monitoraggio, indispensabile in qualsiasi azione che voglia darsi una certa sistematicità, uscendo dall'occasionalità e dall'indeterminatezza.

All'interno di ciascuna azione, le risorse della Regione hanno permesso alle scuole di poter utilizzare e retribuire professionalità e prestazioni esterne, cosa non fattibile con i fondi contrattuali ministeriali dell'art. 9, assicurando così la possibilità di quegli aiuti esterni che la scuola chiede da tempo.

In ogni caso, in questi anni in cui le scuole hanno subito forti tagli delle risorse ministeriali per il funzionamento e per il supporto e l'ampliamento dell'offerta formativa, aver aumentato le risorse fino quasi a raddoppiarle, a favore di queste importanti ed ineludibili problematiche, non può che essere elemento da apprezzare.



Va poi sottolineato il forte valore politico del coinvolgimento della Regione in una progettualità comune e condivisa su temi di questa portata che richiederebbero sempre il massimo possibile di chiarezza di obiettivi ed interventi.

Queste azioni sono entrate nel Piano triennale previsto dalla L. Regionale 28/2007 sul Diritto allo studio: questo è un fatto di grande importanza che dà stabilità progettuale ed economica a questi interventi della Regione e consolida un'importante scelta di politica scolastica. In anni di drammatico e costante calo di risorse per le scuole da parte del MPI, crediamo sia un risultato di assoluto rilievo.

Questa condizione di costante e positivo cambiamento, soprattutto economico, ha conferito a queste azioni un carattere di dinamicità e sperimentality, qualità essenziali per tentare di costruire un sistema più organico per affrontare queste problematiche.

Due ultimi aspetti vanno sottolineati per completare la descrizione di questa serie di iniziative. In primo luogo, si è osservata la costruzione, fra i rappresentanti dei diversi soggetti coinvolti, USR-Regione e Organizzazioni Sindacali, di un clima di grande condivisione, disponibilità al dialogo al confronto ed alla collaborazione. Nessun soggetto ha mai posto questioni in maniera pregiudiziale e le numerose sedute di elaborazione hanno sempre prodotto risultati pienamente soddisfacenti per tutti.

In secondo luogo, nel momento in cui sono stati resi disponibili i primi elementi derivanti dal monitoraggio sulle attività svolte condotto dall'ANSAS Piemonte, è emerso che le modalità di impostazione del lavoro del Tavolo di Progettazione dovevano essere attentamente calibrate sia per essere comprese e accolte dalle singole scuole sia per poter contribuire allo sviluppo delle capacità progettuali e di realizzazione delle scuole stesse.

In questo senso, da un lato è stato pienamente accolto il principio che l'oggetto ultimo delle iniziative finanziate con questi fondi dovesse essere l'elevamento dei livelli degli apprendimenti degli alunni, attraverso la riduzione dei fenomeni più gravi di abbandono, dispersione, bocciature. Dall'altro, si è cercato di modificare, con gradualità e cautela, le procedure affinché potesse essere considerata come determinante per la conferma dei finanziamenti l'introduzione di meccanismi di autovalutazione da parte delle singole scuole, mediante lo sviluppo di processi interni diretti a riflettere sugli obiettivi, sui metodi e sui risultati.

Sostanzialmente, abbiamo proposto una modalità secondo la quale, al momento della presentazione della richiesta di finanziamento, le scuole debbono descrivere gli obiettivi concreti e realistici che intendono raggiungere attraverso l'uso delle risorse assegnate: la prosecuzione del progetto, negli anni successivi, è data dalla valutazione finale sul raggiungimento totale o parziale proprio di quegli obiettivi.

La scuola piemontese è collocabile ad un livello buono nei confronti con le altre parti d'Italia e di altre realtà regionali europee ma non è priva di ombre. L'impegno congiunto e ragionevole di differenti soggetti, USR-Regione e Organizzazioni Sindacali, animati dalla volontà di collaborare e lavorare per favorire una logica di sistema, può favorire la valorizzazione e diffusione delle azioni positive di contrasto alla dispersione ed al disagio; può consentire di elevare ulteriormente i buoni livelli ottenuti e ciò deve essere messo in atto partendo dalle fasce di alunni e studenti più deboli. Tutto ciò non solo per alzare i punteggi delle statistiche ma anche per perseguire specifici valori nel fare scuola e nell'occuparsi della scuola.