

Programma Operativo Nazionale
2000-2006 – Obiettivo 1
1999 IT 05 1 PO 013
"La Scuola per lo sviluppo"

Un'analisi dei progetti contro la dispersione scolastica nella scuola elementare e media

Misura 3.1 del PON scuola

Prevenzione e recupero della
dispersione scolastica di alunni
della scuola di base nelle aree
a massimo rischio di esclusione
culturale e sociale



Questa pubblicazione è stata curata dal Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale per gli Affari Internazionali – Ufficio V, Autorità di Gestione del Programma Operativo “La scuola per lo sviluppo” n. 1999 IT 05 1 PO 013, cofinanziato con i Fondi strutturali Europei nell'ambito del Quadro Comunitario di sostegno per le Regioni dell'Obiettivo 1 - programmazione 2000-2006.

I Fondi strutturali Europei sono finalizzati alla crescita, all'occupazione e allo sviluppo sociale ed economico delle regioni europee in ritardo di sviluppo, anche attraverso interventi destinati alle risorse umane. Il Programma Operativo “La scuola per lo sviluppo” ha come ambito di attuazione le istituzioni scolastiche delle regioni: Basilicata, Calabria, Campania, Puglia, Sardegna e Sicilia.

Il volume e la ricerca da cui nasce, sono stati curati da Piera Guglielmi, responsabile della Misura 3 del PON Scuola.

Ministero della Pubblica Istruzione,
Direzione Generale per gli Affari Internazionali - Ufficio V

Progetto grafico: E Tre Consulting - Patrizio Bonini

Codice ISBN

Indice

<i>Introduzione</i> di Antonio Giunta La Spada	9
<i>Presentazione del lavoro di analisi</i> di Annamaria Leuzzi	11
Parte prima	
I progetti contro la dispersione scolastica nella scuola elementare e media di Piera Guglielmi	13
1. Le caratteristiche dei progetti: provocazione e scommessa per la scuola del domani	13
1.1 <i>La valutazione nei progetti: la ricaduta sugli esiti formativi e sui risultati scolastici</i>	15
2. I dati di scenario per riflettere su alcuni elementi di debolezza del sistema scolastico	19
3. Il concetto e la misurazione della dispersione scolastica nel PON Scuola	21
4. La dispersione scolastica nella scuola primaria delle regioni obiettivo 1	22
4.1 <i>Gli abbandoni</i>	24
4.2 <i>I non ammessi</i>	25
4.3 <i>I dispersi</i>	26
4.4 <i>Iscritti in situazione di handicap</i>	27
4.5 <i>Iscritti con cittadinanza non italiana</i>	28
4.6 <i>Conclusioni</i>	29
5. La dispersione scolastica nella scuola secondaria di primo grado delle regioni obiettivo 1	30
5.1 <i>Gli abbandoni</i>	31
5.2 <i>I non ammessi</i>	32
5.3 <i>I dispersi</i>	33
5.4 <i>Iscritti in situazione di handicap</i>	34
5.5 <i>Iscritti con cittadinanza non italiana</i>	35
6. Sintesi dei dati della scuola primaria e della scuola media	38
Parte seconda	
L'analisi dei progetti	39
1. I materiali raccolti e la loro lettura di Alberto Alberti	39
Premessa: la raccolta dei dati	39
1.1 <i>Il gruppo di lavoro (articolazione e compiti)</i>	39
1.2 <i>I materiali da analizzare</i>	40

1.3	<i>Tipologie di materiali</i>	42
1.4	<i>Problemi di autopercezione: il logo e il titolo</i>	43
1.5	<i>Il progetto nel contesto scolastico-ambientale</i>	44
1.6	<i>L'articolazione interna del progetto</i>	45
1.7	<i>La formazione dei docenti</i>	46
1.8	<i>La presenza dei genitori</i>	46
1.9	<i>La pubblicizzazione</i>	47
2.	L'analisi quantitativa di Guido Benvenuto	49
2.1	<i>Descrizione della popolazione di riferimento d'analisi</i>	50
2.1.1	<i>Presentazione del progetto</i>	52
2.1.2	<i>Schede di documentazione e materiali</i>	52
2.1.3	<i>Titolo e logo</i>	54
2.2	<i>Caratteristiche qualitative del progetto</i>	57
2.2.1	<i>Coinvolgimento e collegamento</i>	57
2.2.2	<i>Coerenza analisi dei bisogni</i>	58
2.2.3	<i>Integrazione curricolare</i>	59
2.2.4	<i>Formazione docenti</i>	61
2.2.5	<i>Sensibilizzazione dei genitori</i>	63
2.2.6	<i>Pubblicizzazione e relazione con il territorio</i>	68

Parte terza

I punti nodali

	Capitolo I– I cambiamenti dentro la scuola di Alberto Alberti	71
	Premessa	71
1.	Il protagonismo della scuola	72
1.1	<i>Il comunicare tra obbligo e scelta</i>	73
1.2	<i>Per accumuli e inventari</i>	74
1.3	<i>Visibilità e nascondimento</i>	78
2.	I cambiamenti nella didattica	87
2.1	<i>Il PON e la scuola, il territorio, i bisogni formativi</i>	88
2.2	<i>Il caos, Sparta, i petrodollari</i>	91
2.3	<i>Curricolo e formazione dei docenti</i>	92
	Capitolo II– Il territorio e il PON	95
1.	Per una visione sistemica di Speranzina Ferraro	95
1.1	<i>Riflettendo sui dati</i>	95
1.2	<i>Nuove consapevolezze</i>	96
2.	Il territorio oggetto del sapere di Benito Agnesi	99
2.1	<i>Premessa</i>	99
2.2	<i>Territorio e sistemi formativi</i>	100
2.3	<i>Il territorio nei progetti della Misura 3.1</i>	102
2.4	<i>Qualche elemento di qualità</i>	104
2.5	<i>La comunicazione con il territorio</i>	105

2.6 <i>Territorio ed educazione ambientale</i>	107
2.7 <i>Alcuni temi dell'educazione ambientale</i>	109
Capitolo III– I genitori a scuola di Antonio Gazzetti e Marcella De Donato	111
Premessa	112
1. Un po' di storia	113
2. Il fiore all'occhiello	115
3. La socialità forte	116
4. Genitori e figli	117
5. Momenti topici	119
6. Riscoperta di professionalità: le bambole di pezza	121
7. La presenza dei padri	122
Parte quarta	
Le prospettive	124
1. La scuola nella società contemporanea di Alberto Alberti	124
2. Autonomia e curriculum di Alberto Alberti	126
3. Il PON e il territorio: la rete di Speranzina Ferraro	127
3.1 <i>La rete e la formazione degli operatori</i>	128
4. L'organizzazione del tempo di Piera Guglielmi	131
5. Il sapersi presentare di Alberto Alberti	134
6. La formazione dei docenti di Guido Benvenuto	135
6.1 <i>Caratteristiche generali della formazione</i>	136
6.2 <i>Articolazione del corso</i>	137
7. Il coinvolgimento dei genitori, di Marcella De Donato	139
Allegati	141
Allegato 1 - Scheda Misura 3 Azione 3.1: caratteristiche del progetto	141
Allegato 2 - Richiesta scheda di documentazione finale Prot./INT/4679/5 del 12 giugno 2006	146
Allegato 3 - Scheda di documentazione	148

Introduzione

di Antonio Giunta La Spada*

La prevenzione della dispersione scolastica rappresenta oggi più che mai una delle fondamentali finalità dell'intero sistema dell'istruzione e della formazione.

Un'uscita precoce dal sistema dell'istruzione può favorire un più alto rischio di esposizione individuale alle lusinghe della criminalità e ad alte possibilità di non occupazione.

Già dalla scuola elementare e media è importante che il bambino trovi un suo cammino di apprendimento sereno e riconosciuto, all'interno di un clima complessivo di accoglienza e di accettazione sia da parte dei docenti che dei compagni.

La realizzazione dei progetti sulla dispersione scolastica nella scuola elementare e media all'interno del PON Scuola, ha rappresentato un'occasione eccezionale di miglioramento della qualità complessiva dell'offerta formativa delle scuole.

Gli elementi di fondo che hanno permesso di promuovere il successo scolastico degli alunni hanno riguardato due aspetti importanti: da una parte un lavoro continuo di ricerca e di analisi condotto dai docenti che sono riusciti ad intrecciare aspetti nuovi nelle didattiche ordinarie e, dall'altra, un aggancio stretto tra il mondo scolastico e il territorio, che consenta di realizzare un interscambio continuo tra i saperi scolastici e i saperi della vita.

Quest'ultimo aspetto, in particolare, si è arricchito ulteriormente grazie alle attività svolte con i genitori che hanno permesso di dialogare meglio con il complesso mondo dei giovani.

Le risorse del PON devono continuare a rappresentare un'opportunità di riflessione sulla scuola e sul suo ruolo all'interno della società della conoscenza e un'occasione per sperimentare nuovi percorsi formativi che mettano in comunicazione i vari sistemi di saperi oggi rappresentati da più soggetti sociali. La scuola ha oggi un mandato forte: riportare dentro un orizzonte di senso la molteplicità dei saperi esistenti, per evitare quello che diceva T.S. Eliot: *"Dov'è la conoscenza che si è persa nell'informazione? E dov'è la saggezza che si è persa nella conoscenza?"*. La frase non è affatto retorica, anzi aggiunge riflessione sulla questione del senso dell'apprendere in questa società così complessa e veicolatrice di informazioni.

Per dirla con Rousseau la scuola deve insegnare a vivere, ma questo oggi è molto più complicato da fare. Oggi c'è bisogno di ricomporre la struttura della conoscenza, come dice Morin, e metterla in relazione con la particolarità dell'uomo ma anche con la sua dimensione planetaria, bisogna ristrutturare non solo l'organizzazione delle conoscenze, interrogandosi sui limiti della conoscenza stessa, ma introdurre nuove modalità di pensiero e consentire l'apprendimento di un metodo che sappia connettere tra loro i saperi molteplici e disintegrati.

* Direttore Affari Internazionali del Ministero Pubblica Istruzione

Alla scuola si chiede di mettere in atto nuove capacità per garantire a tutti i ragazzi un percorso di istruzione e formazione completo e qualificato. Un traguardo da conquistare ancora oggi, soprattutto nel Mezzogiorno, dove i tassi di dispersione scolastica sono superiori alla media nazionale.

Questo obiettivo richiede sicuramente anche lo sviluppo di un sistema scolastico moderno, di una scuola amica, partecipe e solidale, che sappia proporre il sapere in maniera più consona agli interessi, alle aspirazioni, ai linguaggi delle nuove generazioni. Una scuola capace di proporre attività ed esperienze più vicine al mondo dei giovani, cariche di significato e legate alla soggettività delle persone, che recuperi fortemente la propria visione educativa e che metta i docenti nella condizione di saper ascoltare i giovani, motivarli e guidarli a costruire la propria vita ispirandosi ai valori della responsabilità personale, della giustizia e della solidarietà.

Al centro della scuola deve esserci, infatti, un'autentica e sincera ricerca dei valori universali dell'uomo: la responsabilità individuale e collettiva, il rispetto degli altri, la libertà, la solidarietà.

Con questi comportamenti concreti e questi obiettivi la scuola può recuperare quanti, per disagi familiari e di contesto, risultano espulsi precocemente dai percorsi formativi e di istruzione.

Presentazione del lavoro di analisi

di Annamaria Leuzzi*

La Misura 3 Azione 3.1 all'interno del Programma Operativo Nazionale "La scuola per lo sviluppo" costituisce un'azione fondamentale, finalizzata a prevenire fenomeni di esclusione sociale di cui la dispersione scolastica rappresenta uno degli elementi dominanti.

Dopo sei anni di attuazione del PON scuola, partendo dalla constatazione dell'egregio lavoro svolto dalle scuole e riconoscendo "i molti risultati raggiunti, incisivi e determinanti per contrastare i fenomeni di devianza di ogni genere", si è voluta avviare una specifica ricognizione sulle attività svolte nel corso degli anni in prosecuzione di altre attività di analisi di cui abbiamo già dato i risultati con:

- a) la *Rilevazione qualitativa* (agli Atti del Comitato di Sorveglianza del 13 settembre 2003, come capitolo III del rituale Rapporto), consultabile nel sito www.istruzione.it/fondi-strutturali/valutazione ;
- b) il fascicolo *Alla ricerca della qualità*, MPI/Giunti 2005;
- c) il fascicolo *Orientamenti per la formazione dei docenti*, MPI Giunti 2005.

In linea con queste precedenti azioni, la nuova ricerca, proposta con la nota del 12 giugno 2006, era diretta a conoscere "gli elementi di forza" dei progetti relativi alla dispersione scolastica, e a "promuovere eventuali iniziative di disseminazione", in vista della nuova programmazione 2007-2013.

L'analisi dei materiali inviati dalle scuole ci ha consentito di mettere in evidenza alcuni punti nodali di cambiamento, dentro la scuola, fra la scuola e il territorio, nel rapporto con i genitori (vedi parte III).

Questo lavoro, completo anche di uno studio approfondito sui dati di insuccesso scolastico nella scuola primaria e nella scuola secondaria di I° grado, vuole fornire spunti di riflessione più profondi sul senso della Misura 3.1 a quanti si occuperanno nel futuro di interventi per promuovere il successo scolastico.

Se si considerano i dati di abbandono e di bocciature in questo segmento scolastico, essi sicuramente non sono preoccupanti, ma comunicano, se attentamente letti, le zone d'ombra del nostro sistema d'istruzione.

Le molte bocciature che vengono fatte nelle prime classi sia di scuola elementare che media sono un indizio di forti elementi di debolezza e dell'incapacità di mettere tutti gli alunni in condizione di sperimentare con successo un percorso formativo lungo 10 anni.

* Dirigente dell'Ufficio V - Autorità di Gestione del PON Scuola - Direzione Generale Affari Internazionali del Ministero Pubblica Istruzione.

Fermarli al primo anno significa solo registrare delle difficoltà relativamente al segmento scolastico in cui sono collocati e non vederli invece dentro un più ampio cammino formativo.

Gli insegnanti, infatti, sembrano lavorare ancora a compartimenti stagni: il docente di scuola primaria per i suoi cinque anni, il docente di scuola media per i suoi tre, e così via.

Occorre mettere in comunicazione tutti questi segmenti e tutti i docenti di ogni ordine e grado di scuola. Solo così ci si può rendere conto che i numeri degli insuccessi scolastici, anche se nel primo ciclo d'istruzione non sono emblematici, diventano molto significativi nel biennio della scuola superiore dove assumono l'aspetto del vero e proprio abbandono scolastico.

Come ricapitolazione dell'analisi abbiamo ricavato alcune indicazioni di lavoro lungo linee di sviluppo che nei prossimi anni dovranno interessare il protagonismo delle scuole dell'autonomia: il rapporto fra il Pon e il curricolo; il coinvolgimento del territorio e la costituzioni di reti di sostegno alla lotta contro la dispersione scolastica; la formazione dei docenti e l'organizzazione dell'assetto didattico (in particolare il tempo), il ruolo dei genitori.

Queste sono le prospettive che possono costituire linee di forza del nostro impegno per il miglioramento complessivo delle scuole del Mezzogiorno d'Italia.

Parte prima

I progetti contro la dispersione scolastica nella scuola elementare e media

di Piera Guglielmi

1. Le caratteristiche dei progetti: *provocazione e scommessa per la scuola del domani*

I progetti sulla dispersione scolastica delle scuole elementari e medie si caratterizzano per essere prevalentemente strumenti di prevenzione dei fenomeni di disagio scolastico¹. Si strutturano in tre percorsi rivolti agli alunni (tecnologico, multimediale ed espressivo) ed un percorso di sensibilizzazione rivolto ai genitori. Quest'ultimo modulo, in particolare, rende l'intero progetto maggiormente incisivo rispetto agli obiettivi che si propone di raggiungere. Gli elementi di novità rispetto ad altri interventi si riscontrano nell'aver arricchito l'offerta formativa delle scuole con l'introduzione di elementi di forza quali: il coinvolgimento delle famiglie, l'utilizzo di expertise provenienti dal mondo esterno alla scuola, lo spazio di riflessione didattica offerto e riconosciuto ai docenti e ancora, spazi di socializzazione quali la mensa (molte scuole hanno scelto di portare i bambini nei ristoranti)² e visite di studio. Un modello diventato nel corso degli anni sempre più integrato dentro i percorsi formativi delle scuole. Sono proprio le testimonianze degli istituti che possono fornire, meglio di qualsiasi altra spiegazione, il senso dei molteplici progetti realizzati in questi anni.

¹ Per informazioni sulle caratteristiche tecniche del progetto si rimanda all'Appendice "Scheda di presentazione della Misura 3 Azione 3.1" estratta dal Complemento di programmazione del PON Scuola 2000-2006.

² I.C. Federico II Palermo: *Il momento della mensa è stato determinante perché ha favorito la socializzazione ed ha contribuito ad incrementare il clima di gioiosa partecipazione che ha agevolato l'approccio ludico previsto dal progetto e non ultima motivazione, ha consentito ad alcuni bambini di godere di pasti completi, cosa che molto raramente accade nelle loro case. D.D. "A. Moro di Ugento LE: SUCCESSO FORMATIVO ED ORIENTAMENTO: due obiettivi da conseguire in rete per contrastare il fenomeno della dispersione "La stessa mensa scolastica è stata vissuta come momento di alto profilo educativo e formativo. Basti dire, a mo' d'esempio, che sia pure in modo occasionale ed estemporaneo, l'erogazione di tale servizio ha consentito di rilevare prassi inopportune ed inadeguate, instaurate in famiglia a scapito degli alunni, come imboccare un bambino di sei anni o l'instaurarsi di abitudini alimentari manifestamente confliggenti con le basilari norme igieniche e con le fondamentali regole di alimentazione. Sono state superate resistenze all'integrazione ed alla comunicazione sociale, come pure manifestazioni di goffaggine psicomotoria".*

"...È nato dall'esigenza di arginare alcune situazioni di disagio che si osservano negli alunni e che determinano spesso atteggiamenti di apatia, demotivazione verso lo studio, difficoltà relazionali e comportamentali... esso ha inteso favorire, quindi, i processi di apprendimento attraverso strategie metodologiche alternative rispetto a quelle tradizionali, che hanno previsto il ricorso all'osservazione diretta e alla ricerca-azione, l'uso dei linguaggi teatrali e multimediali, il lavoro cooperativo all'interno di piccoli gruppi. Tre i percorsi formativi rivolti agli alunni e un Modulo riservato ai genitori..."

Circolo didattico Palazzello di Ragusa

... "La Scuola si è voluta proporre come centro d'aggregazione sociale e culturale e con delle azioni variamente articolate, ha voluto offrire ampio spazio non solo ai bisogni educativi, ma anche a quelli affettivi e relazionali dei suoi utenti mettendo in atto strategie adatte a ad una loro integrazione sociale e scolastica. Le differenti attività hanno favorito una vasta gamma di stimolazioni utili a potenziare la motivazione, la creatività, la comunicazione e hanno creato un ambiente più adeguato e rispondente alle diverse necessità e capacità dei diversi alunni partecipanti. Le attività progettuali, programmate dai docenti in sede di Consiglio di Interclasse, si sono integrate totalmente con le attività curriculari formando occasione di approfondimento, consolidamento e recupero dei saperi e delle abilità anche per tutti gli alunni non partecipanti ai progetti. La stessa valutazione degli esiti formativi degli alunni coinvolti è stata integrata con quella ordinaria curricolare. I docenti delle classi a cui appartenevano i diversi alunni alla fine dei percorsi progettuali si sono dichiarati più che soddisfatti dei risultati ottenuti e hanno messo in evidenza la positività dei progetti. Il Progetto è stato realizzato, in perfetta sinergia e con partecipazione attiva, da alunni, docenti, personale ata, stimolando l'interazione del territorio. La realizzazione di questo progetto ha avuto un quadruplo effetto su tutti le sue componenti: regalando a ciascuno di esse un'idea nuova di "far scuola insieme ed assieme", facendo riscoprir loro, praticamente, il vero canone basilare dell'educazione alla salute "star bene con sé stessi e con gli altri", in un lavoro, finalmente, corale che ha dato la voglia di venire a scuola e fare scuola per il piacere di operare e di vivere un'esperienza collettiva, formativa e corroborante. In sintesi, un modo inusitato di insegnamento, un apprendimento concreto e gioioso, una concreta e fattiva operosità e collaborazione dei genitori, un impegno onorato appieno dal personale ata, un coinvolgimento delle risorse esterne del territorio, a riprova della presenza della scuola in esso".

Circolo Didattico Statale "A. D'Ajetti" - Pantelleria (TP)

Sicuramente rispetto ai molteplici aspetti messi in atto da queste iniziative, l'aspetto più importante che resterà nel tempo, è sicuramente quello di avere cambiato un certo modo di fare scuola. Una scuola nuova, dunque, anche grazie a questi interventi che per loro intrinseca natura hanno proposto modelli di riflessione pedagogica nuovi e più adeguati non solo per gli studenti più a rischio, ma per tutti. Rappresentano, come dice molto bene la testimonianza che segue, una "provocazione ed una scommessa per la scuola del domani".

... "Il progetto, fra l'altro, ha fatto riflettere e meditare sul ruolo della scuola odierna. Il personale docente ha espresso la consapevolezza che le sole risorse interne della scuola sono insufficienti per assolvere al meglio il compito educativo, nella società attuale, in cui il sistema informativo non può più essere inteso come sistema scolastico limitato all'ambiente scuola, ma come una rete di soggetti educandi tutti ugualmente importanti in cui l'educazione diventa il risultato di un sistema educativo complesso scuola-territorio. I docenti, a consuntivo del progetto, rilevano, con soddisfazione, che i programmi operativi offrendo l'opportunità di sperimentare nuovi corsi formativi "fuori e dentro la scuola" rappresentano la chiave di svolta alla piena realizzazione di questa esigenza. I genitori hanno testimoniato positivamente l'importanza del progetto che ha loro offerto la possibilità di viva partecipazione e di vedere, anche alla luce delle nuove informazioni acquisite negli incontri con gli specialisti, i figli in maniera diversa e vivere insieme a loro, con più consapevolezza l'esperienza scuola. Questi progetti segnano una corsia preferenziale per l'apprendimento e l'interazione delle risorse attive interne ed esterne alla scuola e lanciano una provocazione ed una scommessa per la scuola del domani..."

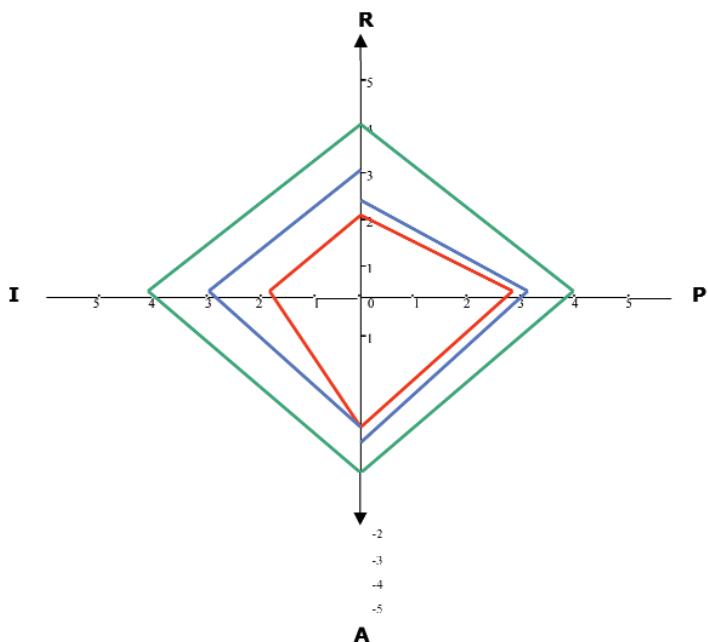
Direzione Didattica 1° Circolo di Lavello Pz

1.1 La valutazione nei progetti

L'elemento più innovativo che le scuole hanno dimostrato di saper mettere in campo è rappresentato sicuramente dall'attività valutativa. Preoccuparsi di capire, sperimentare, provare a collegare queste attività progettuali con l'ordinaria programmazione è stato un leit motiv ricorrente nei molteplici progetti. Le scuole hanno capito che il PON forniva loro un'occasione d'oro per fare tesoro delle esperienze sperimentali e farle diventare pane quotidiano dei docenti. In questo senso hanno dato per scontato che i vari laboratori pomeridiani fossero un tutt'uno con la programmazione mattutina, ma in questo interscambio continuo le preoccupazioni sono andate ben oltre la semplice questione "integrazione curricolare", esse hanno posto problemi ben più complessi, come quello della valutazione. Già, la valutazione. Elemento questo considerato "zona d'ombra" del sistema scolastico italiano, eppure affrontato da alcune di queste scuole come attività ordinaria, indispensabile per rendere ancora più forte l'azione formativa della scuola. Oltre a questo aspetto di riflessione, un altro elemento che sicuramente depone a favore della professionalità dei docenti è quello che deriva dalla constatazione che questi insegnanti hanno letto i documenti del Programma Operativo³. Questione fondamentale ribadita in più parti del documento allegato alla circolare di presentazione dei progetti era: *"elaborare un progetto analitico che metta in relazione le attività progettuali con il curricolo e le valutazioni degli esiti formativi degli alunni nel percorso progettuale con le valutazioni curricolari, da parte dei docenti dei Consigli di Classe presenti nel gruppo di progetto insieme al*

³ Nella circolare di presentazione dei progetti è allegato un modello progettuale che fungeva da prototipo di progetto per le scuole (prot. 12017 del 3 agosto 2001). Esso è stato riproposto per tutte le annualità del PON. È reperibile nel sito <http://www.pubblica.istruzione.it/fondistrutturali/allegati/documenti/2001/allegatoa.pdf>

Consiglio di classe o di interclasse di riferimento. Queste singole programmazioni costituiscono parte integrante dell'intero progetto" e ancora: "Il Consiglio di Classe o di Interclasse diventa un organo fondamentale per la riuscita del progetto poiché è esso che determina i collegamenti tra il curricolare e le attività di progetto, anche per la valutazione degli esiti formativi degli allievi". Nel documento venivano anche forniti una serie di strumenti utili alla valutazione dei processi formativi degli allievi e dell'intero processo di lavoro attivato. Alcuni materiali inviati dalle scuole sono risultati molto interessanti perché rappresentano la prova di come i progetti PON della Misura 3.1 siano entrati dentro l'ordinaria architettura didattica delle scuole⁴. L'I.C. "Antonio Ugo" di Palermo fornisce una rappresentazione grafica dell'attività di valutazione degli alunni coinvolti nei moduli progettuali (Progetto PON mis. 3.1 "Mosaico di..." a.s. 2005/06).



VALUTAZIONE	INIZIALE	INTERMEDIA	FINALE
R = RELAZIONE	2	2	4
I = IMPEGNO	2	3	4
A = AUTONOMIA	3	3	4
P = PRODUZIONE	3	3	4
I punteggi vanno da 0 a 5			

⁴ Si veda in appendice "esempi di strumenti realizzati dalle scuole".

Così come è interessante notare lo sforzo che compie la scuola media "Salvemini" di Andria che attraverso la scheda analitica di osservazione del coordinatore si preoccupa di effettuare le valutazioni degli alunni "avvalendosi delle indicazioni degli esperti, dei tutor, delle osservazioni dirette in classe o nei moduli, annotate sul diario di percorso, degli incontri con gli operatori". Inoltre, sempre la stessa scuola, pone particolare attenzione alla questione "relativa alla valutazione della ricaduta sul curricolo scolastico in seguito alla partecipazione degli alunni al progetto PON Misura 3 azione 3.1 da parte del consiglio di classe" crea uno strumento ad hoc:

"Il Consiglio di Classe, acquisite le valutazioni dei tutor e degli esperti che hanno condotto i percorsi attuati nel PON, in seguito ad osservazioni sistematiche sugli alunni partecipanti, esprime le seguenti osservazioni complessive conclusive, dichiarando che le stesse hanno esercitato una ricaduta rilevante sul curricolo scolastico dell'alunno influenzandone la valutazione finale".

Autostima e immagine di sé	<i>i tre alunni partecipanti mostrano un miglioramento dell'autostima, in particolare l'alunno Sgarra</i>
Rapporto con la scuola	<i>hanno più fiducia negli insegnanti e nell'istituzione</i>
Motivazione all'apprendimento	<i>hanno mostrato più impegno e interesse per le attività</i>
Socializzazione/collaborazione nei rapporti interpersonali	<i>gli alunni Loconte e Ciliberti sono più inseriti nel gruppo classe ed hanno superato atteggiamenti di isolamento</i>
Rapporto con la famiglia	<i>i genitori riferiscono di un maggiore senso di responsabilità e voglia di venire a scuola</i>
Effetti sull'andamento del profitto scolastico	<i>inizialmente gli effetti erano irrilevanti, ma poi con il maggior coinvolgimento nelle attività, hanno mostrato di volersi impegnare con più soprattutto nelle attività di gruppo</i>
Effetti sul comportamento.....	<i>gli alunni mostrano un atteggiamento più corretto e costruttivo, un po' meno per l'alunno Di Leo</i>

La scuola media "Dante Alighieri" di Foggia si imbatte addirittura nella creazione di una batteria di indicatori per ogni modulo del progetto accanto ai quali il tutor con l'esperto devono effettuare le rispettive valutazioni:

P.O.N. "LA SCUOLA PER LO SVILUPPO" MISURA 3 - AZIONE 3.1 PROGETTO a.s. 2005/06
 "LA BOTTEGA MULTIMEDIALE"

SCHEDE DI VALUTAZIONE FINALE

MODULO ALUNNI N. 2 – CORSO TECNOLOGICO

ALUNNO: _____ CLASSE: _____

INDICATORI (La valutazione è effettuata sul miglioramento evidenziato dall'alunno nel corso delle attività) (LEGENDA: A = Ottimo, B = Buono, C = Sufficiente, D = Limitato, E = Molto limitato)	LIVELLO				
	A	B	C	D	E
DISPONIBILITA' ALL'ASSUNZIONE DI RESPONSABILITA' NELL'ESECUZIONE DI COMPITI OPERATIVI					
ACCETTAZIONE DELLE REGOLE DELLA VITA DI GRUPPO					
LIVELLO DI COLLABORAZIONE CON GLI ALTRI E CON I DIVERSI					
RISPETTO DI FASI E TEMPI DI LAVORO					
CAPACITA' DI ASSUMERE DECISIONI					
CAPACITA' DI INDIVIDUAZIONE DI PERCORSI E SOLUZIONI PROGETTUALI					
CAPACITA' DI RIFLETTERE SUL PROPRIO OPERATO E DI VALUTARLO					
CAPACITA' DI MANTENERE UN BUON LIVELLO DI ATTENZIONE DURANTE LE ATTIVITA'					
CAPACITA' DI UTILIZZO DEGLI STRUMENTI INFORMATICI					
COMPrensione ED INTERPRETAZIONE DEI LINGUAGGI SPECIFICI					
COMPrensione E PRODUZIONE DI MESSAGGI TESTUALI E GRAFICI					
CAPACITA' DI RIUTILIZZO DI CONOSCENZE, CONTENUTI E METODI ACQUISITI					
USO DI STRUMENTI DI CONSULTAZIONE E RICERCA					

Data _____

Il Tutor

L'Esperto

Fino ad arrivare alla formulazione di una serie di schede di osservazione degli allievi in ingresso, in itinere e finali realizzate dall'I.C. "Buttitta" di Bagheria:

I.C.S."I.BUTTITTA"- BAGHERIA
PROGETTO P.O.N. MISURA 3 AZIONE 3.1 "La bellezza e l'ingegno:itinerari"

SEDE	I.C.S. "I. Buttitta" - Bagheria
DOCENTI COORDINATORI	

SCHEDA OSSERVAZIONE ALLIEVO IN ENTRATA

ALLIEVO _____ CORSO _____ CLASSE _____
 MODULO DEL PROGETTO "Dalle colture storiche del territorio di Bagheria al fuori suolo"

	1	2	3	4
Sapere cogliere relazioni e interazioni tra esseri viventi ed ambiente.				
Individuare le relazioni esistenti tra gli esseri viventi e l'ambiente.				
Riconoscere le piante più comuni in base a semi, radici, foglie, fiori e frutti.				
Scoprire problemi di manutenzione delle piante in ambienti diversi (orti, giardini interni ed esterni, serre ecc				
Sa ascoltare ciò che viene comunicato con attenzione (ascolto attivo) e per un tempo stabilito.				
Raccogliere e ordinare i dati di una esperienza.				

NOTE

LEGENDA

NON
 1= SUFFICIENTE
 2= SUFFICIENTE
 3= BUONO
 4= OTTIMO

DOCENTI

2. I dati di scenario per riflettere su alcuni elementi di debolezza del sistema scolastico

Le pagine che seguono riassumono in modo abbastanza preciso i numeri dei ragazzi dispersi nelle scuole elementari e medie delle regioni dell'obiettivo 1 coinvolte nel PON Scuola. La ricostruzione di questo scenario riporta i numeri dei bambini che abbandonano, che vengono respinti, di quelli diversamente abili e di quelli non aventi la cittadinanza italiana sia delle scuole primarie che medie. Lo sforzo di sintesi e di precisione rappresenta il tentativo di evidenziare i punti di debolezza del sistema scolastico dai 6 ai 14 anni nelle regioni del meridione d'Italia. Si capisce, dal quadro complessivo, che non sono poi tanto preoccupanti i tassi di abbandoni e/o di respinti in questa porzione di scuola, quanto alcuni elementi (per esempio le numerose bocciature che vengono fatte in prima elementare e in prima media) che testimo-

niano le difficoltà da parte degli operatori scolastici ad accogliere forse i problemi che i ragazzi portano a scuola che sono tanto più insostenibili quando essi si presentano all'inizio dei percorsi scolastici "importanti" (prima elementare e prima media). Questo dato permette di riflettere un po' meglio su come vanno le cose e su come poi gli eventi scolastici che cadono sulle teste di quei ragazzi più "difficili" tornano in modo prorompente nell'età delle superiori, quando i giochi di insicurezza scolastica sono ormai conclusi. I numeri, dunque, servono a questo: a capire cosa si può fare di meglio (visto che di buono già si fa molto in queste scuole) per evitare che nei futuri percorsi scolastici di questi ragazzi vengano prevenuti gli insuccessi più gravi. Nei progetti realizzati dalle scuole con molta evidenza si coglie questo messaggio: la prevenzione è necessaria per evitare il disastro scolastico futuro. Il quadro dunque vuole fornire uno scenario di riferimento anche per orientare gli interventi a venire e collocarli negli anni scolastici più critici, per investire con maggiore forza nelle classi-ponte (prima elementare-quinta elementare-prima media-terza media-primo superiore), per orientare tutti gli operatori scolastici verso una prospettiva di lavoro che non si riduca in un semplice hic et nunc, ma si proietti lungo quel cammino scolastico che i ragazzi compiono dai 6 ai 16 anni.

È dunque in questo percorso che tutti gli insegnanti devono proiettare i loro interventi, capendo che non ci si può limitare ad intervenire su anni o gradi scolastici concepiti come monadi, a sé stanti. Se si riesce a capire che gli alunni che entrano in prima elementare avranno un percorso di 10 anni da compiere e che in questi dieci anni si gioca molto per portarli poi verso il conseguimento di un diploma di scuola superiore,⁵ questo favorirebbe, da una parte, la riduzione della richiesta di prestazione immediata e dall'altra il saper collocare in uno spazio temporale più dilatato il processo di crescita e di maturazione formativa di un ragazzo.

⁵ Cfr. La dispersione scolastica Indicatori di base per l'analisi del fenomeno Anno Scolastico 2004/05 MPI: *"In ambito europeo, la Conferenza di Lisbona ha individuato nella riduzione della dispersione uno dei cinque benchmark3 che i Paesi membri dovranno raggiungere nel campo dell'istruzione entro il 2010. L'indicatore che viene utilizzato per dar conto del fenomeno della dispersione in ambito europeo è calcolato ricorrendo alla rilevazione sulle forze di lavoro dell'Istat4. L'indice si traduce con la "quota di giovani (18-24enni) che hanno conseguito un titolo di studio al massimo ISCED 2 (scuola secondaria di primo grado) e che non partecipano ad attività di educazione/formazione rispetto ai giovani di età 18-24 anni" (early school leavers). L'obiettivo al 2010 è quello di ridurre la quota degli early school leavers al 10%. Diversamente dalla chiave di lettura nazionale, che solitamente circoscrive il fenomeno agli anni di età scolare, l'indicatore europeo, essendo riferito ai 18-24enni, quantifica l'interruzione precoce degli studi sia di tipo scolastico che formativo della popolazione ormai fuori dal sistema.*

3. Il concetto e la misurazione della dispersione scolastica nel PON Scuola

Nei formulari⁶, adoperati dalle scuole per presentare i piani di intervento per la prevenzione della dispersione scolastica, troviamo nella sezione B4 il seguente quadro:

B4) Tasso di dispersione							
Tasso di dispersione degli alunni negli ultimi 3 anni % = [(numero degli abbandoni + numero degli esiti negativi) *100 / totale allievi]							
Anno scol.	> 20%	16-20%	11-15%	6-10%	3-5%	0-2%	% femmine su n. totale dispersi
a.s. 1999-2000							
a.s. 2000-2001							
a.s. 2001-2002							

Lo schema chiarisce perfettamente che la dispersione scolastica nel PON scuola è intesa come il risultato addizionale degli abbandoni e degli esiti negativi che in un anno scolastico si sono determinati, in termine di percentuale, dentro la scuola.

Se la dispersione scolastica è intesa in questo modo nei progetti del PON, è interessante andare a vedere a livello nazionale cosa accade sul fenomeno (abbandoni + "non ammessi" nella scuola di base), utilizzando le ricerche che sono a disposizione.

⁶ Il formulario è lo strumento di progettazione che le scuole utilizzano per presentare i piani d'intervento.

4. La dispersione scolastica nella scuola primaria delle regioni obiettivo 1

Se si considerano gli "abbandoni" e gli "esiti negativi" nella scuola primaria, bisogna riferirsi ai dati dell'anno scolastico 2004-05, poiché quelli del 2005-2006 sono ancora in fase di raccolta.

Iscritti per anno di corso e regione_Scuola primaria statale e non statale (valori assoluti) A.S. 2004-05

	Totale	1° anno	2° anno	3° anno	4° anno	5° anno
REGIONI						
ITALIA	2.776.184	549.356	569.471	555.353	548.065	553.939
Piemonte	179.410	36.475	36.984	35.591	35.151	35.209
Valle d'Aosta	5.240	1.067	1.055	1.092	1.018	1.008
Lombardia	417.211	85.501	85.922	83.150	81.301	81.337
Trentino Alto Adige	52.997	10.890	10.891	10.673	10.408	10.335
Veneto	216.110	44.587	44.535	43.151	41.908	41.829
Friuli Venezia Giulia	46.837	9.622	9.535	9.456	9.126	9.088
Liguria	59.864	11.994	12.212	12.090	11.682	11.886
Emilia Romagna	167.039	34.366	34.649	33.200	32.479	32.345
Toscana	143.672	29.255	29.616	28.547	28.051	28.203
Umbria	35.771	7.137	7.322	7.143	7.090	7.079
Marche	66.400	13.474	13.570	13.090	13.210	13.056
Lazio	258.023	51.152	52.459	50.952	50.413	51.047
Abruzzo	59.145	11.454	12.007	11.809	11.669	12.206
Molise	14.654	2.783	2.985	2.695	2.956	3.035
Campania	349.482	65.836	71.887	70.919	69.994	71.046
Puglia	219.875	42.546	44.851	44.008	43.787	44.683
Basilicata	29.048	5.575	5.923	5.708	5.807	6.035
Calabria	103.589	19.289	21.082	20.836	21.070	21.312
Sicilia	281.703	52.881	57.422	56.798	56.479	58.123
Sardegna	72.114	13.872	14.564	14.245	14.466	14.967
RIPARTIZIONI GEOGRAFICHE						
Nord-Ovest	661.725	135.037	136.173	131.923	129.152	129.440
Nord-Est	482.983	99.265	99.610	96.480	93.921	93.707
Centro	501.866	101.018	102.967	99.732	98.764	99.385
Sud	775.793	147.283	158.735	156.175	155.283	158.317
Isole	353.817	66.753	71.986	71.043	70.945	73.090

Nell'anno scolastico 2004-2005 gli alunni iscritti in Italia nella scuola primaria erano 2.776.184, di questi 1.055.811 (38,03% del totale) appartengono alle regioni obiettivo 1 (Basilicata, Campania, Calabria, Puglia, Sardegna e Sicilia).

La ricerca più aggiornata sul fenomeno della dispersione scolastica⁷ non fornisce il quadro delle interruzioni (formalizzate e non) per la scuola elementare, perché si ritiene che l'evasione sia bassissima, quasi irrilevante.

Ma lo stesso Ufficio che elabora le ricerche in questione, possiede i dati degli alunni non valutati (tabella 1) e degli alunni non ammessi all'anno successivo (tabella 2)⁸ relativi alla scuola primaria, disaggregati per regione, per la totalità delle scuole.

⁷ *La dispersione scolastica* Indicatori di base per l'analisi del fenomeno - a.s. 2004/2005 - MPI - SISTAN - Dir. generale studi e Programmazione - Servizio statistico. Dicembre 2006- cfr. "...A tal fine sono stati utilizzati i dati delle Rilevazioni Integrative, della Rilevazione sugli esiti degli scrutini ed esami di licenza e degli Esami di Stato. La prima indagine si svolge all'inizio dell'anno scolastico e rileva informazioni sugli alunni di tutte le scuole statali e non statali. Le rilevazioni sugli esiti degli scrutini ed esami di licenza sono state condotte fino allo scorso anno, a conclusione dell'anno scolastico. Nell'ottica di razionalizzare i flussi delle informazioni che vengono comunicati dalle scuole, a partire dall'A.S. 2006/2007 si è deciso di unificare i due momenti di rilevazione in un'unica indagine che sarà sempre svolta all'inizio dell'anno scolastico. Le Rilevazioni Integrative coprono la totalità delle scuole presenti nell'anagrafe del sistema informativo del Ministero. Nella lettura dei risultati va inoltre sottolineato che la rilevazione sugli esiti degli scrutini è relativa al 94% delle scuole secondarie, rimanendo escluse le scuole della Valle d'Aosta (0,3%)⁷, le scuole carcerarie e ospedaliere (0,6%) e un 5% di scuole che non hanno comunicato le informazioni richieste al Ministero. Le altre pubblicazioni: *Indagine campionaria su scrutini ed esami di licenza- anno scolastico 2004-2005 - MPI - SISTAN - Dir.gen. studi e Programmazione - Servizio statistico.* (cfr. ***Gli esiti degli scrutini La probabilità di essere promossi a fine anno diminuisce all'aumentare del livello scolastico. Nella scuola primaria, l'incidenza dei non ammessi alla classe successiva è trascurabile (0,3% di insuccessi), cresce invece nella secondaria di I grado (2,5%) per raggiungere il 12,2% in quella di II grado.*** Per quanto riguarda il primo ciclo, l'introduzione della valutazione biennale ha fatto sì che l'inizio della scuola secondaria di I grado, non costituisca più un momento critico nel percorso scolastico dei ragazzi. I non ammessi alla fine del primo anno sono, infatti, oggi una percentuale più ridotta: il 2,6%, a fronte del 4,5% relativo all'A.S. 2003/04). Questa pubblicazione è appunto campionaria e non copre l'universo delle scuole, inoltre i dati sono raggruppati non per regione, ma per ripartizioni territoriali (Nord-Centro-Sud-Isole). *Indagine campionaria sulla dispersione scolastica relativa alla scuola primaria risale all'anno scolastico 2002/03.*

Tutte le pubblicazioni sono reperibili nel sito www.pubblica.istruzione.it

⁸ I dati sono stati forniti dall'ufficio statistico del MPI.

4.1 Gli abbandoni

Dai calcoli emerge che sono 375 gli allievi delle regioni del mezzogiorno che abbandonano la scuola elementare senza formalizzare il ritiro (0,035%, 35 alunni su 100.000 si allontanano dalla scuola elementare senza lasciare traccia, sono, invece 39 su 100.000 a livello nazionale: lo 0,039%).

Tabella 1

Esiti degli scrutini - Scuola primaria A.S.2004-05						
Alunni non valutati per Interruzioni non formalizzate						
	totale	1° anno	2° anno	3° anno	4° anno	5° anno
Abruzzo	4	2	1	0	0	1
Basilicata	6	3	1	1	1	0
Calabria	64	11	10	4	2	37
Campania	131	58	27	16	12	18
Emilia-R	57	12	3	5	6	31
Friuli-V	15	5	2	0	4	4
Lazio	148	47	21	23	19	38
Liguria	21	12	4	3	2	0
Lombardia	129	43	20	18	25	23
Marche	15	2	1	4	7	1
Molise	5	1	1	1	1	1
Piemonte	129	19	30	15	35	30
Puglia	32	11	10	3	3	5
Sardegna	22	8	9	2	2	1
Sicilia	120	56	21	18	18	7
Toscana	102	29	14	8	6	45
Trentino	5	1	1	2	1	0
Umbria	12	1	0	1	5	5
Veneto	70	25	19	9	12	5
ITALIA	1.087	346	195	133	161	252

4.2 I non ammessi

Gli allievi non ammessi all'anno successivo sono 3.785: lo 0,36% della popolazione iscritta alla scuola primaria nel mezzogiorno (36 bambini su 10.000). La media nazionale dei non ammessi è invece dello 0,29% (29 bambini su 10.000).

Tabella 2

Alunni non ammessi all'anno successivo Scuola primaria A.S.2004-05						
	totale	1° anno	2° anno	3° anno	4° anno	5° anno
Abruzzo	110	28	17	9	14	42
Basilicata	24	9	2	2	2	9
Calabria	614	225	112	77	66	134
Campania	1.138	380	218	144	153	243
Emilia-R	365	152	82	47	27	57
Friuli-V	162	57	23	30	10	42
Lazio	785	275	141	85	81	203
Liguria	108	30	19	12	15	32
Lombardia	1.033	371	161	131	117	253
Marche	149	60	29	12	13	35
Molise	112	7	2	3	4	96
Piemonte	588	199	119	84	64	122
Puglia	317	102	39	28	42	106
Sardegna	171	63	21	23	17	47
Sicilia	1.521	561	301	209	154	296
Toscana	307	103	65	43	24	72
Trentino	51	19	13	6	1	12
Umbria	79	29	11	15	10	14
Veneto	602	270	98	73	59	102
ITALIA	8.236	2.940	1.473	1.033	873	1.917

4.3 I dispersi

La tabella sottostante riporta i dati dei non ammessi, dei non valutati e la loro somma (dispersione scolastica), divisi per regione. Rispetto alla media del mezzogiorno dei non ammessi (0,36%), è da notare che la Calabria e la Sicilia hanno percentuali di gran lunga superiori. La media dei dispersi nel meridione è dello 0,40% (40 bambini su 10.000 si disperdono), mentre quella dell'Italia è dello 0,33% (33 bambini su 10.000).

Tabella 3

Alunni Dispersi nel mezzogiorno Scuola primaria A.S.2004-05							
	Iscritti	Non ammessi	% non ammessi	Non scrutinati	% non scrutinati	Totali dispersi	% dispersi
Basilicata	29.048	24	0,08%	6	0,02%	30	0,10%
Calabria	103.589	614	0,59%	64	0,06%	678	0,65%
Campania	349.482	1.138	0,32%	131	0,04%	1.269	0,36%
Puglia	219.875	317	0,14%	32	0,02%	349	0,16%
Sardegna	72.114	171	0,23%	22	0,03%	193	0,26%
Sicilia	281.703	1.521	0,53%	120	0,05%	1.641	0,58%
TOTALE	1.055.811	3.785	0,36%	375	0,035%	4.160	0,40%
ITALIA	2.776.184	8.236	0,29%	1.087	0,039%	9.323	0,33%

4.4 Iscritti in situazione di handicap

Gli iscritti in situazione di handicap nella scuola primaria (tabella 4)⁹ nelle regioni obiettivo 1 sono 25.299 bambini: 38,15% rispetto a tutti gli iscritti in Italia con situazione di handicap. La media dei bambini diversamente abili è uguale tra il sud e l'intero territorio nazionale: 2,4% della popolazione iscritta nel 2004-2005.

Tabella 4

Iscritti in situazione di handicap per livello scolastico e regione. Scuola statale e non statale (valori assoluti) - A.S. 2004-05

	Totale	Scuola dell'infanzia	Scuola primaria	Scuola secondaria di I grado	Scuola secondaria di II grado
REGIONI					
ITALIA	167.804	14.876	66.315	51.334	35.279
Piemonte	10.409	1.028	3.903	3.159	2.319
Valle d'Aosta	262	28	82	81	71
Lombardia	24.204	2.457	10.559	7.720	3.468
Trentino Alto Adige	3.906	228	1.719	1.754	295
Veneto	11.162	1.149	4.793	3.527	1.693
Friuli Venezia Giulia	2.639	250	1.098	760	531
Liguria	3.735	347	1.339	1.263	786
Emilia Romagna	10.338	961	3.923	2.923	2.531
Toscana	7.758	727	2.781	2.199	2.051
Umbria	1.871	171	680	520	520
Marche	3.616	395	1.380	931	910
Lazio	17.814	1.765	7.144	5.040	3.865
Abruzzo	4.057	355	1.337	1.214	1.151
Molise	825	49	298	249	229
Campania	21.214	1.394	8.591	6.874	4.355
Puglia	12.758	1.231	4.625	3.615	3.287
Basilicata	1.353	145	441	357	410
Calabria	6.415	491	2.355	1.928	1.641
Sicilia	19.011	1.332	7.556	5.779	4.344
Sardegna	4.367	373	1.731	1.441	822
RIPARTIZIONI GEOGRAFICHE					
Nord-Ovest	38.610	3.860	15.883	12.223	6.644
Nord-Est	28.135	2.588	11.533	8.964	5.050
Centro	31.059	3.058	11.965	8.690	7.346
Sud	46.622	3.665	17.647	14.237	11.073
Isole	23.378	1.705	9.287	7.220	5.166

È interessante considerare la situazione regione per regione dalla quale emerge che la Campania e la Sicilia si discostano in modo significativo dalla media nazionale.

Tabella 5

Iscriiti con handicap nel mezzogiorno scuola primaria a.s. 2004-2005

	Totale Iscritti	Iscriiti con handicap	Percentuale
Basilicata	29.048	441	1,51%
Calabria	103.589	2.355	2,27%
Campania	349.482	8.591	2,46%
Puglia	219.875	4.625	2,1%
Sardegna	72.114	1.731	2,4%
Sicilia	281.703	7.556	2,68%
TOTALE	1.055.811	25.299	2,39%
ITALIA	2.776.184	66.315	2,38%

⁹ Le tabelle sono reperibili nel sito del Ministero della Pubblica Istruzione.

4.5 Iscritti con cittadinanza non italiana

I bambini con cittadinanza non italiana iscritti nelle regioni del sud non sono molti (11.525 in totale l'1% degli iscritti nelle stesse regioni e lo 0,41% degli iscritti in tutta Italia).

La concentrazione massima è in Campania (2.942) e in Sicilia (3.004).

Tabella 6

Iscritti con cittadinanza non italiana per gestione della scuola e regione_Scuola primaria (valori assoluti) - A.S. 2004-05			
	Totale	di cui :	
		Scuole Statali	Scuole Paritarie
REGIONI			
ITALIA	147.795	140.692	3.333
Piemonte	14.602	14.309	281
Valle d'Aosta (a)	250	-	3
Lombardia	35.703	35.074	604
Trentino Alto A. (a)	3.286	-	5
Veneto	19.273	18.925	288
Friuli Venezia Giulia	3.404	3.348	35
Liguria	4.425	4.180	242
Emilia Romagna	17.097	16.819	274
Toscana	11.146	10.800	332
Umbria	3.472	3.439	33
Marche	5.694	5.611	83
Lazio	14.827	14.107	690
Abruzzo	2.362	2.347	15
Molise	212	208	4
Campania	3.180	2.942	214
Puglia	2.661	2.795	59
Basilicata	323	320	3
Calabria	1.714	1.688	26
Sicilia	3.167	3.004	126
Sardegna	797	776	18
RIPARTIZIONI GEOGRAFICHE			
Nord-Ovest	54.980	53.583	1.130
Nord-Est	43.060	39.092	600
Centro	35.139	33.957	1.138
Sud	10.652	10.300	321
Isole	3.964	3.780	144

(a) In questa regione non sono presenti scuole statali. Le scuole pubbliche sono esclusivamente regionali/provinciali.

N.B. La somma delle scuole statali e paritarie non è uguale al totale delle scuole. Restano infatti escluse le scuole non paritarie.

Il dato regionale del mezzogiorno fornisce le seguenti percentuali:

Tabella 7

Iscritti con cittadinanza non italiana nel mezzogiorno a.s. 2004-2005

	Totale Iscritti	Iscritti con cittadinanza non italiana	Percentuale
Basilicata	29.048	320	1,10%
Calabria	103.589	1.688	1,62%
Campania	349.482	2.942	0,84%
Puglia	219.875	2.795	1,27%
Sardegna	72.114	776	1,06%
Sicilia	281.703	3.004	1%
TOTALE	1.055.811	11.525	1%
ITALIA	2.776.184	66.315	2,38%

4.6 Conclusioni

Nessuna delle regioni del sud sorpassa la media nazionale, per questo il fenomeno immigratorio non rappresenta un'emergenza. Tuttavia dalla tabella emerge che è sempre la Calabria ad avere una situazione a rischio, così come la Sicilia che presenta dei significativi tassi di dispersione e di bambini con situazione di handicap.

In conclusione il quadro tracciato fa emergere uno scenario preoccupante, anche se non allarmante che conferma la necessità di una forte azione di prevenzione della dispersione scolastica in particolare, ma di sensibilizzazione riguardo certe condizioni di fragilità complessiva che emergono anche da quanto detto sopra: 4.160 bambini dispersi, 11.525 bambini con cittadinanza non italiana e 25.299 bambini diversamente abili.

5. La dispersione scolastica nella scuola secondaria di primo grado

Nella scuola media le cose peggiorano un pochino, anche se rimangono numeri non preoccupanti dal punto di vista generale.

Gli iscritti alla scuola media nell'anno 2004-2005 erano 1.795.478, di questi 724.526 (40,35%) sono delle regioni obiettivo 1.

Iscritti per anno di corso e regione_Scuola secondaria di I grado statale e non statale (valori assoluti) A.S. 2004-05

	Totale	1° anno	2° anno	3° anno
REGIONI				
ITALIA	1.795.478	594.905	604.035	596.538
Piemonte	111.170	37.129	37.065	36.976
Valle d'Aosta	3.322	1.091	1.129	1.102
Lombardia	254.199	85.201	84.975	84.023
Trentino Alto Adige	31.929	10.545	10.817	10.567
Veneto	131.470	43.926	44.146	43.398
Friuli Venezia Giulia	29.222	9.661	9.968	9.593
Liguria	38.677	12.823	13.027	12.827
Emilia Romagna	101.572	33.962	33.724	33.886
Toscana	90.398	29.948	30.402	30.048
Umbria	22.724	7.489	7.679	7.556
Marche	42.199	13.013	14.176	14.110
Lazio	164.436	54.555	55.619	54.262
Abruzzo	39.526	13.139	13.293	13.094
Molise	10.108	3.300	3.481	3.327
Campania	234.742	77.373	78.936	78.431
Puglia	148.030	48.359	50.053	49.618
Basilicata	20.214	6.366	6.931	6.917
Calabria	72.772	23.891	24.529	24.352
Sicilia	196.864	65.392	66.696	64.776
Sardegna	51.904	16.842	17.387	17.675
RIPARTIZIONI GEOGRAFICHE				
Nord-Ovest	407.368	136.244	136.196	134.928
Nord-Est	294.193	98.094	98.655	97.444
Centro	319.757	105.905	107.876	105.976
Sud	525.392	172.428	177.225	175.739
Isole	248.768	82.234	84.083	82.451

La ricerca riportata alla nota n. 3 riporta i dati dei non scrutinati e dei non ammessi ma senza una divisione per regione. I dati sotto riportati sono anch'essi stati forniti dall'ufficio di statistica del MPI.

5.1 Gli abbandoni

Dai calcoli emerge che sono 2.756 gli allievi delle regioni del mezzogiorno che abbandonano la scuola media senza formalizzare il ritiro (0,38% cioè 38 alunni su 10.000 si allontanano dalla scuola media senza lasciare traccia, sono, invece 19 su 10.000 a livello nazionale: lo 0,19%).

Tabella 1

Esiti degli scrutini - Scuola secondaria di I grado A.S.2004-05

	Alunni non valutati per Interruzioni non formalizzate			
	totale	1° anno	2° anno	3° anno
Abruzzo	27	5	7	15
Basilicata	14	4	4	6
Calabria	319	153	96	70
Campania	983	372	326	285
Emilia-R	38	12	14	12
Friuli-V	11	4	3	4
Lazio	169	76	49	44
Liguria	32	12	9	11
Lombardia	159	68	37	54
Marche	13	3	5	5
Molise	6	1	2	3
Piemonte	79	40	26	13
Puglia	475	147	161	167
Sardegna	155	33	46	76
Sicilia	810	323	252	235
Toscana	108	40	32	36
Trentino (*)	5	1	0	4
Umbria	12	2	7	3
Veneto	65	30	18	17
ITALIA	3.480	1.326	1.094	1.060

(*) i dati si riferiscono solo alla provincia di Trento

5.2 I non ammessi

Gli allievi non ammessi all'anno successivo sono 22.130: il 3,05% della popolazione iscritta alla scuola media nel mezzogiorno (3 allievi su 100). La media nazionale dei non ammessi è invece del 2,5% (2 allievi su 100).

Tabella 2

Esiti degli scrutini - Scuola secondaria di I grado a.s. A.S.2004-05				
Alunni non ammessi all'anno successivo				
	totale	1° anno	2° anno	3° anno
Abruzzo	689	251	256	182
Basilicata	276	78	106	92
Calabria	1.805	705	699	401
Campania	5.761	2.241	2.028	1.492
Emilia-R	1.913	660	633	620
Friuli-V	945	331	306	308
Lazio	3.850	1.227	1.331	1.292
Liguria	1.088	392	373	323
Lombardia	5.669	2.016	1.916	1.737
Marche	751	239	251	261
Molise	121	46	42	33
Piemonte	3.358	1.417	1.044	897
Puglia	3.087	1.024	1.160	903
Sardegna	2.716	635	1.031	1.050
Sicilia	8.485	3.033	3.064	2.388
Toscana	2.270	817	728	725
Trentino (*)	291	113	106	72
Umbria	354	142	106	106
Veneto	2.992	1.080	1.001	911
ITALIA	46.421	16.447	16.181	13.793

5.3 I dispersi

La tabella sottostante riporta i dati dei non ammessi, dei non valutati e la loro somma (dispersione scolastica), divisi per regione.

La media dei dispersi nel meridione è del 3,4% (4 ragazzi su 100 si disperdono), mentre quella dell'Italia è del 2,5% (circa 2 ragazzi su 100). Da notare l'alta percentuale dei respinti in Sardegna e in Sicilia che determinano anche un'alta percentuale di dispersione scolastica.

Tabella 3

Alunni Dispersi nel mezzogiorno Scuola secondaria di I grado A.S.2004-05							
	Iscritti	Non ammessi	% non ammessi	Non scrutinati	% non scrutinati	Totali dispersi	% dispersi
Basilicata	20.214	276	1,36%	14	0,07%	290	1,43%
Calabria	72.772	1.805	2,4%	319	0,43%	2.124	2,91%
Campania	234.742	5.761	2,4%	983	0,41%	6.744	2,87%
Puglia	148.030	3.087	2%	475	0,32%	3.562	2,4%
Sardegna	51.904	2.716	5,2%	155	0,29%	2.871	5,53%
Sicilia	196.864	8.485	4,3%	810	0,41%	9.295	4,72%
TOTALE	734.526	22.130	3,01%	2.756	0,38%	24.886	3,4%
ITALIA	1.795.478	46.421	2,5%	3.480	0,19%	49.901	2,77%

5.4 Iscritti in situazione di handicap

Gli iscritti in situazione di handicap nella scuola media (tabella 4)¹⁰ nelle regioni obiettivo 1 sono 19.994 allievi: 39% rispetto a tutti gli iscritti in Italia con situazione di handicap. La media dei bambini diversamente abili è più o meno uguale tra il sud e l'intero territorio nazionale. È però interessante vedere che la Sicilia e la Campania presentano una media leggermente superiore a quella nazionale.

Tabella 4

Iscritti in situazione di handicap per livello scolastico e regione_Scuola statale e non statale (valori assoluti) - A.S. 2004-05

	Totale	Scuola dell'infanzia	Scuola primaria	Scuola secondaria di I grado	Scuola secondaria di II grado
REGIONI					
ITALIA	167.804	14.876	66.315	51.334	35.279
Piemonte	10.409	1.028	3.903	3.159	2.319
Valle d'Aosta	262	28	82	81	71
Lombardia	24.204	2.467	10.559	7.720	3.468
Trentino Alto Adige	3.996	228	1.719	1.754	295
Veneto	11.162	1.149	4.793	3.527	1.693
Friuli Venezia Giulia	2.639	260	1.098	780	531
Liguria	3.735	347	1.339	1.283	768
Emilia Romagna	10.338	961	3.823	2.923	2.531
Toscana	7.758	727	2.781	2.199	2.051
Umbria	1.871	171	680	520	520
Marche	3.616	395	1.380	931	910
Lazio	17.814	1.765	7.144	5.040	3.865
Abruzzo	4.057	365	1.337	1.214	1.151
Molise	825	49	208	249	229
Campania	21.214	1.394	8.591	6.874	4.355
Puglia	12.758	1.231	4.625	3.615	3.287
Basilicata	1.353	145	441	357	410
Calabria	6.415	491	2.355	1.928	1.641
Sicilia	19.011	1.332	7.556	5.779	4.344
Sardegna	4.367	373	1.731	1.441	822
RIPARTIZIONI GEOGRAFICHE					
Nord-Ovest	38.610	3.860	15.883	12.223	6.644
Nord-Est	28.135	2.588	11.533	8.964	5.050
Centro	31.059	3.058	11.985	8.690	7.346
Sud	46.622	3.665	17.647	14.237	11.073
Isole	23.378	1.705	9.287	7.220	5.166

¹⁰ Le tabelle sono reperibili nel sito del Ministero della Pubblica Istruzione.

È interessante considerare la situazione regione per regione dalla quale emerge che la Campania e la Sicilia si discostano in modo significativo dalla media nazionale.

Tabella 5

Iscritti con handicap nel mezzogiorno a.s. 2004-2005			
	Totale Iscritti	Iscritti con handicap	Percentuale
Basilicata	20.214	357	1,76%
Calabria	72.772	1.928	2,64%
Campania	234.742	6.874	2,92%
Puglia	148.030	3.615	2,44%
Sardegna	51.904	1.441	2,77%
Sicilia	196.864	5.779	2,93%
TOTALE	734.526	19.994	2,72%
ITALIA	1.795.478	51.334	2,85%

5.5 Iscritti con cittadinanza non italiana

I bambini con cittadinanza non italiana iscritti nelle regioni del sud non sono molti (7.361 in totale l'1% degli iscritti nelle stesse regioni).

Tabella 6

Iscritti con cittadinanza non italiana per gestione della scuola e regione_Scuola secondaria di I grado (valori assoluti) - A.S. 2004-05

	Totale	di cui :	
		Scuole Statali	Scuole Paritarie
REGIONI			
ITALIA	85.901	83.078	924
Piemonte	8.024	7.926	97
Valle d'Aosta (a)	136	-	0
Lombardia	20.359	20.090	268
Trentino Alto A. (a)	1.762	-	14
Veneto	10.805	10.721	83
Friuli Venezia Giulia	2.063	2.048	15
Liguria	2.985	2.934	51
Emilia Romagna	9.522	9.473	49
Toscana	7.281	7.203	71
Umbria	2.068	2.057	11
Marche	3.452	3.442	10
Lazio	8.386	8.188	198
Abruzzo	1.573	1.565	5
Molise	124	124	0
Campania	2.048	2.028	20
Puglia	1.570	1.565	15
Basilicata	194	194	0
Calabria	1.022	1.014	8
Sicilia	2.038	2.028	10
Sardegna	489	488	1
RIPARTIZIONI GEOGRAFICHE			
Nord-Ovest	31.504	30.950	416
Nord-Est	24.152	22.242	161
Centro	21.187	20.890	288
Sud	8.531	6.480	48
Isole	2.527	2.516	11

(a) In questa regione non sono presenti scuole statali. le scuole pubbliche sono esclusivamente regionali/provinciali.

N.B. La somma delle scuole statali e paritarie non e' uguale al totale delle scuole. Restano infatti escluse le scuole non paritarie.

Il dato regionale del mezzogiorno fornisce le seguenti percentuali

Tabella 5

**Iscritti con cittadinanza non italiana nel mezzogiorno scuola media
a.s. 2004-2005**

	Totale Iscritti	Iscritti con cittadinanza non italiana	Percentuale
Basilicata	20.214	194	0,95%
Calabria	72.772	1.022	1,4%
Campania	234.742	2.048	0,87%
Puglia	148.030	1.570	1%
Sardegna	51.904	489	0,94%
Sicilia	196.864	2.038	1%
TOTALE	734.526	7.361	1%
ITALIA	1.795.478	85.901	4,78%

Nessuna delle regioni del sud sorpassa la media nazionale, per questo il fenomeno immigratorio non rappresenta un'emergenza. Tuttavia dalla tabella emerge che è sempre la Calabria ad avere una situazione a rischio.

In conclusione il quadro tracciato fa emergere uno scenario più preoccupante rispetto alla scuola primaria. È soprattutto il dato della dispersione che comincia a diventare significativo, soprattutto in Sardegna e in Sicilia.

6. Sintesi dei dati della scuola primaria e della scuola media

Nel mezzogiorno se alle scuole elementari è lo 0,035% (375 bambini) la media dei bambini che si ritira dagli studi, alle scuole medie sale allo 0,38% (2.756 ragazzi). I dispersi rappresentano rispettivamente lo 0,40% alle elementari e il 3,4% alle scuole medie. Sommando questi due ultimi dati risulta che 59.224 ragazzi nel mezzogiorno si disperdono (3,8%), rispetto ad una media nazionale del 3% (significa che si disperde un ragazzo in più nel mezzogiorno rispetto al resto d'Italia).

Questi numeri certo non sono preoccupanti anche se sapere che quasi 60.000 ragazzi non hanno un percorso scolastico lineare non è certo rassicurante per nessuno.

Ma altri sono i problemi che attraversano le scuole primarie e medie, e sono quei problemi che, in parte latenti in questi anni, esplodono inesorabilmente negli anni successivi, quando nemmeno la componente familiare riesce a contrastare il disamore per lo studio, soprattutto per mancanza di strumenti culturali.

Parte seconda

L'analisi dei progetti

1. I materiali raccolti e la loro lettura - di Alberto Alberti

Premessa: la raccolta dei dati

Con la nota INT/4679/5 del 12 giugno 2006 le scuole venivano invitate a compilare e inviare:

- a) una scheda informativa (detta anche di documentazione);
- b) una relazione sintetica su una delle diverse esperienze portate a termine nel periodo 2000-2006.

Per la scheda, onde garantire una certa omogeneità nella trasmissione dei dati e nell'esposizione degli argomenti, veniva predisposto un modello di raccolta di informazioni su supporto elettronico, strutturato in una prima parte anagrafica (identificazione della scuola e del progetto) e una seconda parte di tipo descrittivo/valutativo, con 5 grandi campi corrispondenti a 5 tematiche essenziali: i caratteri generali del progetto; le caratteristiche dei moduli per gli alunni e per i genitori e i prodotti realizzati; la formazione dei docenti; la sensibilizzazione verso i genitori; la pubblicizzazione). Per chiarire opportunamente le richieste, erano date in nota specifiche e analitiche istruzioni, mentre, allo scopo di ottenere una comunicazione rapida ed essenziale, venivano fissate particolari misure quantitative (in numero di righe) alle risposte.

Per le stesse ragioni di omogeneità espressiva, si chiedeva che nella stesura della relazione – da inviare unitamente alla scheda – fossero trattate specifiche tematiche, che venissero registrate opinioni e punti di vista particolari (di ragazzi, docenti e genitori), e che non fosse superata la misura di una cartella (2000 battute).

Infine, era esplicitamente suggerito l'invio di altro materiale liberamente scelto dalle scuole, atto ad illustrare nelle modalità ritenute più congrue il percorso fatto, la didattica attuata, i risultati ottenuti, l'impatto sul territorio, i prodotti degli alunni.

1.1 Il gruppo di lavoro, articolazioni e compiti

Allo scopo di analizzare la documentazione inviata dalle scuole, con decreto n. 4339 del 24 maggio 2006, veniva costituito un "gruppo tecnico di lavoro". Suo compito preciso era quello

di "identificare le migliori esperienze e i punti nodali relativi alla progettazione dei contenuti della Misura 3 del PON Scuola" (art. 1).

Nel successivo art. 5 questo compito veniva articolato in due distinte operazioni: una relativa alla Misura 3.1 (per la quale si chiedeva di "esaminare la documentazione prodotta dalle istituzioni scolastiche" che avevano attuato progetti in tale ambito) e una relativa alla Misura 3.2 (per la quale si chiedeva di "elaborare i dati inerenti la rilevazione quali-quantitativa" da effettuare su quei progetti).

Per rispondere in modo più adeguato a tale incarico, il gruppo, nella sua prima seduta di insediamento, decideva di operare distintamente su due piani: di agire nel suo plenum per la Misura 3.2, affidando a due dei suoi membri la delicata e complessa operazione di raccolta ed elaborazione dei "dati inerenti la rilevazione quali-quantitativa" di quella misura, sollevandoli perciò dall'onere di esaminare anche i documenti della Misura 3.1; di conseguenza, di riservare ai restanti membri del gruppo l'analisi dei progetti della Misura 3.1¹.

Il fatto che per entrambe le ricerche come destinazione finale fosse indicata una pubblicazione da far conoscere in tutte le scuole delle Regioni ricadenti nell'Obiettivo 1, ribadiva e rendeva più perentorie agli occhi del gruppo le finalità che l'Amministrazione intendeva perseguire, vale a dire: individuare e diffondere quegli elementi propositivi e di eccellenza che potessero portare a introdurre linee di miglioramento nell'attuazione del Programma.

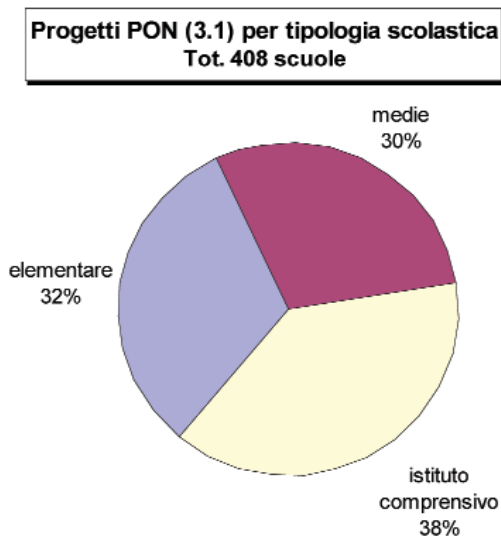
In tale prospettiva, per la Misura 3.1 – di cui, ripetiamo, tratta la presente relazione – la cura preminente fu ritenuta quella di "identificare le esperienze più significative in termini di trasferibilità e i punti focali" dei progetti (art. 5). In altri termini, la documentazione fornita dalle scuole, anche in ragione della richiesta contenuta nella nota INT/4679/5 (invio di informazioni strutturate non sui singoli progetti attuati nel sessennio ma su uno o su alcuni evidentemente scelti fra i migliori), non poteva consentire di descrivere analiticamente e compiutamente le esperienze fatte, ma piuttosto di trarre da quelle esperienze, – o più esattamente dalla descrizione fattane dalle scuole, – gli elementi di forza da trasferire e generalizzare e gli elementi di criticità da correggere e superare.

1.2 I materiali da analizzare

Le istituzioni scolastiche che avevano attuato progetti nell'ambito della Misura 3.1 sono state nel sessennio complessivamente 737, alcune delle quali hanno realizzato anche più interventi. Invitate a descrivere nella scheda informativa un progetto più significativo tra quelli realizzati, hanno inviato informazioni relative a poco più di 400 progetti, precisamente 408.

¹ Il gruppo, coordinato dalla dott.ssa Piera Guglielmi della DG Affari Internazionali del MPI, è composto da: isp. Benito Agnesi, prof. Guido Benvenuto, isp. Antonio Gazzetti, dott.ssa Speranzina Ferraro, dott.ssa Marcella De Donato, isp. Alberto Alberti, dott. Stefano Michetti, nonché dal dott. Piero Cipollone dell'Ufficio Studi Banca d'Italia, e dalla dott.ssa Gianna Barbieri dell'Ufficio Studi del MPI. Questi ultimi due, data la loro competenza specifica, si occupano solo dell'elaborazione dei dati relativi ai progetti della Misura 3.2, come è detto nel testo.

Figura 1



Una prima catalogazione delle risposte, curata da Anna Poloni dell'Assistenza Tecnica, accerta che le risposte provengono in modo pressoché equilibrato dalle tre tipologie di istituti, – elementari, medie e istituti comprensivi – destinatari della Misura 3.1 (fig. 1). Va tenuto ovviamente conto che le classi degli istituti comprensivi, presenti al 38%, appartengono in verità sia al grado elementare che al grado medio inferiore.

Un secondo dato acquisito in via preliminare riguarda la natura dei materiali pervenuti. Con riferimento alle diverse richieste della citata nota INT/4679/5, si possono distinguere tre categorie: le "schede informative", le "relazioni", gli altri materiali liberamente scelti.

Da una prima ricognizione le "relazioni", sebbene richieste esplicitamente e configurate come un atto dovuto, risultano pressoché assenti. I motivi di questa mancanza possono essere diversi e non tutti esplicitati. In qualche caso la via di comunicazione, l'e-mail, è risultata problematica e dispersiva: diverse lettere accennano a un "allegato" che si è perso nelle pieghe del mondo virtuale. Molto più spesso la relazione è rifluita nella scheda informativa o negli altri materiali inviati (per es., contenuta in poche righe generiche nella lettera di trasmissione).

C'è altresì da mettere in conto che la ricerca considerava progetti effettuati anche in anni trascorsi, di cui non si sarà conservato agli atti delle scuole che l'indispensabile quadro di documentazione amministrativa (delibere, corrispondenza, prospetti finanziari, registri, programmi, ecc.). E perciò sarà stato abbastanza difficile fare un discorso ragionato sugli aspetti qualitativi dell'intervento, una volta cambiati di sede i docenti o magari solo il dirigente scolastico.

L'altro "atto dovuto" la scheda informativa, invece, risulta presente nella quasi totalità dei casi. Il "gruppo tecnico di lavoro" decide pertanto di concentrare l'attenzione principalmente su questo documento, data la sua presenza quasi totale e sicuramente omogenea.

1.3 Tipologie di materiali

Per la lettura della scheda informativa e la descrizione degli altri materiali viene costruita una "griglia", articolata in più settori. Dopo la parte anagrafica (le colonne *non numerate*, occupate dall'identificazione delle scuole, che vengono elencate per Codice meccanografico, Tipologia, Nome ufficiale, Città e Provincia), compilata da Anna Poloni dell'Assistenza tecnica, vengono i settori che contengono la vera e propria lettura dei documenti, in 32 colonne complessivamente.

Il primo settore di 8 colonne serve a stabilire in quale contesto di documentazioni diverse viene a trovarsi la scheda (materiali e loro tipologia).

Qui per la costruzione dei campi vengono utilizzati criteri di distinzione che derivano:

a) dalle richieste fatte alle scuole e

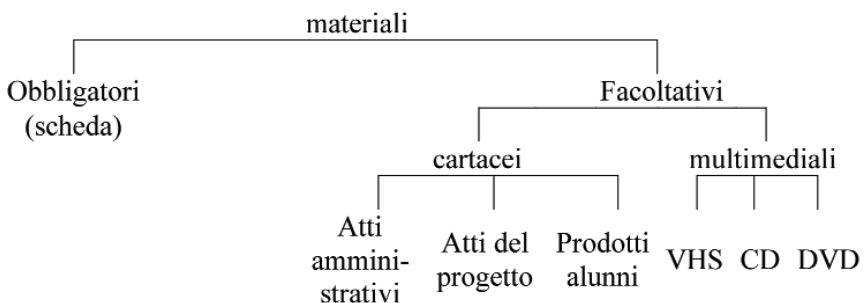
b) dalle ragioni che avevano consigliato la struttura della scheda informativa,

avendo sempre ben chiaro che alla base di quelle richieste e di quella struttura ci sono le finalità del PON Scuola di migliorare la qualità dell'istruzione.

In ultima istanza, quello che si vuole far emergere dalla lettura dei documenti è lo stato di attuazione di una scuola ideale (la "buona scuola", che coltiva *almeno* "buone" aspettative in materia di funzionamento, di rapporto con la comunità sociale, di attrazione allo studio, di apprendimento ecc.).

Così, in base alla richiesta differenziata contenuta nella nota INT/4679/5, i materiali vengono distinti in due grandi categorie: quelli inviati dalle scuole per adempiere a un dovere (in pratica, solo le schede, data l'assenza delle relazioni) e quelli di natura facoltativa. Questi ultimi, poi, con riferimento al supporto utilizzato, vengono distinti in cartacei e multimediali. Per i multimediali, una ulteriore distinzione viene fatta in base al supporto usato (VHS, CD, DVD), mentre per i cartacei si tenta una descrizione dei contenuti .a maglie larghe (a. - atti provenienti dall'istituzione: per es., atti amministrativi, delibere, ecc.; b. - atti relativi all'organizzazione e all'attuazione del progetto, attività didattica, ecc; c. prodotti dai ragazzi).

Graficamente si ha:



Questo "albero" dà luogo alle colonne 1-8 della griglia di lettura. Precisamente:

Materiali inviati e loro tipologia							
1	2	3	4	5	6	7	8
Scheda	Altri Materiali	Presenza materiali multimediali /digitali	CD	VHS	DVD	Presenza Cartacei	Descrizione dei materiali: a) scuola (atti amministrativi e vari) b) progetto (organizzazione e attività didattica) c) prodotti dai ragazzi)

1.4 Problemi di autopercezione: il logo e il titolo

I criteri utilizzati per la costruzione dei settori successivi della griglia (dalla colonna n. 9 in poi) sono dettati dall'esigenza di rilevare punti nodali di significato generale, ora con riferimento alle scuole come soggetti protagonisti di processi culturali, ora con riferimento alle istanze di miglioramento didattico, intrinseche nella filosofia del PON.

Quanto al riferimento alle scuole "come soggetti protagonisti", va tenuto presente che, nell'ottica dell'autonomia, ogni istituzione scolastica dovrebbe avere una forte percezione del proprio specifico ruolo formativo e, conseguentemente, dell'immagine che intende affermare nell'ambito territoriale in cui opera. Le modalità con cui presenta se stessa e le attività che svolge sia verso gli alunni che verso la generalità dei cittadini dovrebbero servire a marcare continuamente un protagonismo consapevole e responsabile, capace di dare il senso di una impresa degna di essere seguita e vissuta.

I progetti attuati nell'ambito del PON, se vogliono efficacemente contrastare la dispersione scolastica e la disaffezione verso lo studio, non possono non esprimere al meglio questi elementi valoriali, in primo luogo, si capisce, rispetto ai contenuti che offre, ma anche – e non secondariamente – rispetto alle forme e agli strumenti con cui li comunica e li propone universalmente.

In questa prospettiva vanno viste le richieste contenute nella scheda informativa circa il *logo* e il *titolo del progetto* la cui scelta è funzionale ad attrarre allievi e a presentarsi alla generalità dei cittadini.

Le categorie chiamate in causa sono quelle della "visibilità" o del "nascondimento", intendendo per visibilità la scelta di un messaggio che tende a veicolare una immagine "originale", capace di mettere in luce la specificità dell'esperienza condotta e i motivi di interesse e di attrazione; e, per nascondimento la tendenza a utilizzare strisce verbali e immagini che in qualche modo si inseriscono dentro fenomeni e problematiche più vaste e generali, e con esse si confondono. Graficamente, nella griglia, abbiamo le colonne 9-10 e 12-13, dove indichiamo con "originale" e "specifico" il logo e, rispettivamente, il titolo che presentano elementi di visibilità particolare, e con "ripreso dal PON" e "generico", quel logo che utilizza elementi grafici

e immagini dei progetti europei, o della simbolistica comune (nazionale o locale), ovvero, rispettivamente, quel titolo costruito con frasi non direttamente collegate al progetto. La trascrizione del titolo alla colonna 11 prospetta una ulteriore indagine, diretta a reperire stringhe di testo e immagini meritevoli di essere segnalati nella relazione finale.

Logo		Progetto	Titolo	
9	10	11	12	13
originale	ripreso dal PON	Titolo	generico	Specifico

1.5 Il progetto nel contesto scolastico e ambientale

Passando dalla considerazione della scuola in generale, a quella dei progetti attuati, e volendo fissare l'attenzione su alcuni punti nodali, si è ritenuta del tutto superflua una lettura sequenziale, campo per campo, della scheda informativa (che avrebbe portato tutt'al più a una tabella di presenza e assenza di caratteristiche generali universalmente presenti in quanto previste per norma, pena la non realizzazione delle attività), e si è cercato piuttosto di fissare l'attenzione su alcuni punti nodali ricavabili da una lettura trasversale e complessiva delle schede inviate dalle scuole.

Elementi positivi o negativi di uguale portata e contenuto possono emergere infatti anche all'interno di discorsi tematici diversi e magari nascosti dentro moduli espressivi non chiari né puntuali.

Il primo punto nodale riguarda l'inserimento del progetto nel contesto vitale della scuola e la sua collocazione all'interno di un sistema integrato scuola/territorio. Da un lato si tratta di mettere in luce il coinvolgimento delle varie componenti scolastiche, dall'altro si tratta di cogliere il collegamento con le varie realtà territoriale. Il tutto nella prospettiva di:

- una assunzione del progetto del PON da parte della scuola e conseguente possibilità di disseminazione dentro la scuola (coinvolgimento dei docenti, degli organi collegiali ecc.)
- una interazione con la cultura del territorio circostante (presenza di esperti esterni, ricerca di forme culturali specifiche, ecc.).

Trattandosi di caratteri che tendono a produrre effetti al di là dei limiti propri del progetto, abbiamo voluto indicarli complessivamente con la parola "ampliamento".

Da cui le colonne 4 e 5 della griglia:

Ampliamento	
14	15
Coinvolgimento della scuola	Collegamento con il territorio

Con la seguente avvertenza di carattere generale (che vale, cioè, sia per queste voci che per altre). Gli effetti di ampliamento, come altre qualità positive che andiamo esplorando, sono "dentro" le finalità degli interventi del PON, ineriscono a molti aspetti del progetto e possono manifestarsi in varie fasi del suo svolgimento. È quindi verosimile che tutte le scuole li abbiamo seguiti e realizzati e che di tali occorrenza ci sia notizia in diverse parti della scheda (da metodologie di lavoro, alla formazione dei docenti, alla sensibilizzazione dei genitori, alla pubblicizzazione). Non solo, ma è anche verosimile che, se in una scheda non si parla né di altri docenti né di collegamento con la cultura (e i bisogni culturali) del territorio e dei suoi abitanti, ciò non significa che non ci siano stati e questo e quello. Si può solo ragionevolmente dedurre che la scuola nel suo insieme (dal dirigente al singolo docente) non annette a tali elementi un carattere formativo generale così importante da sottolinearlo, e/o da segnalarlo in maniera diretta e specifica.

L'elemento che si vuole cogliere, dunque, è proprio il livello di consapevolezza posseduta dalla scuola in merito al rango di importanza di questi elementi, ricavabile dal posto che essi occupano nella comunicazione fattane.

1.6 L'articolazione interna del progetto

Altri punti forti del progetto vanno individuati al suo interno, in primo luogo nella sua ragion d'essere (considerazione dei bisogni degli allievi) e successivamente nel suo sviluppo, nei suoi risultati e nel suo rapporto con le discipline insegnate in classe.

Rileva qui la coerenza delle attività svolte con le esigenze formative riscontrate, la diversa natura dei prodotti rispetto ai classici compiti scolastici (e, in particolare, la presenza di prodotti tecnologici), la possibilità di stabilire interazioni con più campi disciplinari e, soprattutto, la ricaduta delle attività del PON nella valutazione scolastica.

Graficamente abbiamo le colonne 16-23 della griglia:

16	17	Prodotti			Collegamento curricolare		
		18	19	20	21	22	23
Rilevazione specifica dei bisogni formativi	Coerenza fra bisogni rilevati e attività del PON	Multimediali /tecnologici	Cartacei	Plastici e vari	Una sola disciplina /area	Più discipline /aree	Valutato/ riconosciuto

Dal momento che queste caratteristiche e questi elementi, previsti dalla normativa sono comuni a tutti i progetti, anche in questo caso conta rilevare il livello di consapevolezza che le scuole (e i compilatori delle schede) hanno in merito. Conta perciò che le indicazioni non siano generiche o evasive, che sia indicate esplicitamente e puntualmente le modalità di accertamento dei bisogni o le corrispondenze tra quell'accertamento e le attività svolte. Per esempio,

potremo ritenere attuato congruamente il collegamento con i curricoli, quando ci sia un riferimento specifico alla disciplina insegnata (es. "lingua italiana") e non ci si limiti a una formula onnicomprensiva (es. "attività espressiva").

Di particolare significato è il caso in cui (col. 23) gli "apprendimenti" (quali che siano) fatti all'interno delle attività previste dal progetto vengono in modo esplicito e formale riconosciute in sede di valutazione degli alunni (dal consiglio di classe, dal Collegio dei docenti, ecc.).

1.7 La formazione dei docenti

La Misura 3.1 prevede una fase di formazione dei docenti, come momento di presa di coscienza dei problemi sociali e culturali e come spinta al miglioramento professionale. Perciò l'analisi deve mirare a mettere in luce gli orizzonti di interesse su cui la formazione si attesta. In via di principio possiamo individuare:

- a) Un campo riguardante il rapporto tra adulti e giovani e tutte le problematiche della cultura giovanile. L'abbiamo indicato nella griglia (col. 24) con l'aggettivo "psicopedagogico".
- b) Un secondo campo riguardante il rapporto che ha l'insegnante sia con le discipline che insegna e, in generale, con la ricerca scientifica più avanzata, sia con le istanze didattiche che le attività della Misura 3.1 presuppongono (dalla progettazione all'impiego di tecnologie, passando per la manualità e il movimento). L'abbiamo indicato con il doppio aggettivo "Curricolare/progettuale" (colonna 25).
- c) Un terzo campo, il tecnologico (col. 26), riguardante il rapporto con i nuovi strumenti del comunicare, multimediali e digitali, in cui spesso gli alunni risultano più preparati (o, almeno, più psicologicamente pronti) dei docenti.

Nella griglia abbiamo:

Formazione docenti		
24	25	26
Psicopedagogico	Curricolare/progettuale	Tecnologico

1.8 La presenza dei genitori

Altro punto forte della Misura 3.1 è il modulo rivolto ai genitori. Tenuto sempre conto che si tratta di una occorrenza comune a tutti i progetti, ciò che preme rilevare sono, anche in questo caso, gli orizzonti di interesse agiti, riconducibili a quattro tematiche:

- a) quella della "genitorialità" (rapporto genitori/figli, cultura giovanile, problemi degli adolescenti ecc.);
- b) quello diretto a far entrare da protagonisti i genitori nella vita della scuola e della società circostante ("partecipazione");
- c) quello diretto alla costruzione di competenze professionali legate all'economia tradizionale del territorio, artigianato, lavori femminili, ecc. ("professionalità tradizionali"); e
- d) quello che avvicina alle nuove professioni di tipo tecnologico attraverso corsi di informatica e multimedialità, o che si apre a culture diverse attraverso lo studio delle lingue straniere (professionalità tecnologiche/lingue straniere").

Da qui le colonne 27-30 della griglia:

Sensibilizzazione genitori			
27	28	29	30
Genitorialità	Partecipazione vita scolastica/ educaz. civica	Professionalità tradizionali	Professionalità tecnologiche; lingua straniera

1.9 La pubblicizzazione

Per quanto riguarda le attività che le scuole mettono in essere per far conoscere il progetto, il lavoro fatto e i risultati ottenuti (o i prodotti realizzati), più che la varietà di mezzi, procedure e tecnologie impiegate, può essere utile rilevare se la pubblicizzazione sia giocata in un sistema chiuso, tutto scolastico ("ambito scolastico" in senso ampio: comprese le feste di fine corso, il giornalino diffuso nel quartiere, lo stesso sito internet della scuola, ecc.), oppure se l'intervento coinvolge altri soggetti, enti, agenzie, ecc. del territorio ("territoriale").

Il tutto anche al fine di confermare o disconfermare quell'ampliamento al territorio di cui abbiamo trattato prima.

Pubblicizzazione	
31	32
Ambito scolastico	Ambito territoriale

Complessivamente ne viene il seguente impianto:

Codice Mecc.	0	<i>Scuola</i>
Descrizione/tipologia	0	
Nome scuola	0	
Città	0	
Provincia	0	
SCHEDA	1	<i>Materiali inviati e loro tipologia</i>
Altri Materiali	2	
Presenza materiali multimediali /digitali	3	
CD	4	
VHS	5	
DVD	6	
Presenza Cartacei	7	
Descrizione dei materiali: a) scuola (atti amministrativi e vari) b) progetto (organizzazione e attività didattica) c) prodotti dai ragazzi)	8	
originale	9	
ripreso dal PON	10	
Titolo progetto	11	
Generico	12	<i>P r o g e t t o</i>
Specifico	13	
Coinvolgimento della scuola	14	<i>Tito- lo</i>
Collegamento con il territorio	15	
Rilevazione specifica dei bisoani formativi	16	<i>Am- pli- men- to</i>
Coerenza fra bisoani rilevati e attività del PON	17	
Multimediali tecnologici	18	<i>Biso- gni</i>
Cartacei	19	
Plastici e vari	20	
Una sola disciplina/aree	21	<i>Prodotti</i>
Più discipline/aree	22	
Valutato/riconosciuto	23	
Psicopedagogico	24	<i>Colle- gament o curric olare</i>
Curricolare/progettuale	25	
Tecnologico	26	
Genitorialità	27	<i>Forma- zione docenti</i>
Partecipazione vita scolastica/ educaz. civica	28	
Professionalità tradizionali	29	
Professionalità tecnologiche; lingua straniera	30	
Ambito scolastico	31	<i>Sensibilizzazi- one genitori</i>
Ambito territoriale	32	
	31	<i>Pubbl i cizza- zione.</i>
	32	

2. L'analisi quantitativa - di Guido Benvenuto

Per descrivere le caratteristiche generali dei progetti, le loro articolazioni e sviluppi operativi abbiamo voluto analizzare le diverse informazioni riportate nelle schede informative che le istituzioni scolastiche hanno inviato al Ministero al termine delle attività progettuali realizzate nel periodo 2000-2006. Le schede a dire il vero invitano alla sintesi e non offrono la possibilità di entrare nello specifico delle attività, ma le scuole, volendo, potevano aggiungere e integrare le informazioni riportate nelle schede con materiali vari e di diversa natura. Come vedremo, molte scuole oltre a documentare "formalmente" lo sviluppo delle attività hanno inviato materiale multimediale, libri, libretti e in alcuni casi manufatti per arricchire e circostanziare alcuni aspetti e elementi significativi dei progetti.

In questo capitolo vogliamo presentare, sinteticamente, l'analisi dei dati raccolti per offrire una panoramica delle scelte operate e delle specificità realizzate. Ovviamente l'analisi dei molti progetti inviati è stata condotta nel rispetto di alcune caratteristiche metodologiche, per garantire affidabilità e rigorosità di ricerca, che vogliamo introduttivamente ricordare:

- le schede informative e i materiali inviati sono stati analizzati dagli esperti del gruppo tecnico di lavoro con un strumento di analisi unitario: una griglia di lettura (vedi il capitolo: *La lettura della documentazione*) discussa e concordata preliminarmente in diversi incontri di lavoro;
- prima di utilizzare lo strumento di analisi su un set di progetti distinto per ogni esperto, si è proceduto a riscontrare il grado di omogeneità d'uso. Lo strumento è stato testato su alcuni progetti (estratti casualmente) per individuare eventuali discrepanze e livelli interpretativi sulle diverse voci che compongono la griglia;
- i progetti sono stati assegnati ai diversi esperti ripartendoli per aree regionali;
- dopo aver analizzato i diversi progetti gli esperti hanno nuovamente confrontato il totale delle analisi, discutendo solo le voci delle griglie che individualmente erano risultate più "impegnative" nell'analisi;
- il totale delle indicazioni emerse dall'analisi è stato inserito su foglio di calcolo excel, controllato per eliminare disomogeneità nella compilazione e quindi elaborato con procedure statistiche per descrivere le singole voci.

In quest'analisi verranno prese in considerazione, ovviamente, le tendenze più macroscopiche, utilizzando alcuni indicatori di sintesi. In particolare per la descrizione generale (caratteristiche quantitative) verranno presi in considerazione:

1. tipologia di scuole coinvolte (livello scolastico e regionalizzazione);
2. presentazione del progetto (a) presenza della scheda; b) analisi del titolo, c) logo; d) caratterizzazione identificazione del progetto; e) quantificazione dei materiali prodotti e inviati dalle scuole;

per la descrizione più analitica (caratteristiche qualitative) dei progetti si farà invece riferimento:

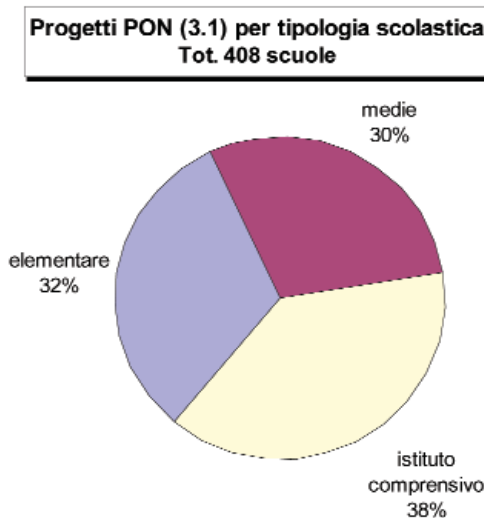
3. Coerenza analisi dei bisogni;
4. Integrazione curricolare;
5. Formazione docenti;
6. Sensibilizzazione dei genitori;
7. Pubblicizzazione relazione con il territorio.

2.1 Descrizione della popolazione di riferimento d'analisi

Nell'analisi oltre alla descrizione dei singoli indicatori si prenderanno in considerazione le eventuali differenze tra le tipologie delle scuole e le 6 Regioni dell'ob1.

Come si illustra in figura 1 i progetti hanno interessato in modo sostanzialmente simile i diversi livelli di scolarità previsti, in ordine: 38% Istituti comprensivi, 32% scuole elementari, 30% scuole medie. La tipologia delle scuole appare quindi equamente distribuita, anche se la percentuale degli Istituti comprensivi rende più complessa l'identificazione delle scuole più attive nell'attuazione dei progetti.

Figura 1



Gli interventi del Programma relativi alla dispersione scolastica nella scuola del primo ciclo sono stati complessivamente circa 1300 nei diversi anni (vedi tabella 1).

In considerazione dell'articolazione e del costo complessivo ogni scuola poteva attuare un solo intervento da realizzare nell'anno scolastico ma anche, in caso di esigenze particolari, durante il periodo estivo.

In base alle indicazioni contenute nel Complemento di Programmazione² in ogni intervento è possibile attivare tre moduli rivolti agli alunni e un modulo rivolto ai genitori. I moduli per gli alunni hanno ciascuno la durata di 60 ore ed ognuno di essi è rivolto almeno a 15 allievi. Il modulo per i genitori ha la durata di 60 ore e si rivolge ad almeno a 20 genitori.

I contenuti previsti nei tre moduli possono essere autonomamente individuati dalle scuole

² Vedi appendice "complemento di programmazione".

purché in linea con gli obiettivi e le metodologie del progetto; a titolo esemplificativo i percorsi possono essere di carattere:

- ambientale;
- tecnologico (nuove tecnologie didattiche, multimedialità, produzioni e merceologie, ecc.);
- psicomotorio e/o espressivo (gioco, sport, musica, teatro, ecc.);
- orientativo;
- socio-relazionale (della cultura antropologica, delle relazioni sociali, della cittadinanza, della legalità, dei servizi, ecc.).

Nel sessennio di attuazione le scuole destinatarie dei progetti sono state complessivamente 737 e alcune di esse hanno realizzato anche più interventi. Le istituzioni scolastiche invitate ad inviare un progetto più significativo tra quelli realizzati durante l'attuazione del programma hanno inviato informazioni relative a poco più di 400 progetti (vedi tabella 1).

Gli utenti coinvolti negli anni, circa 77.000, si sono distribuiti in diverse fasce d'età. La maggior parte dei destinatari, circa il 75%, sono ragazzi d'età compresa tra i 6 e i 15 anni, (alunni delle scuole elementari, medie e istituti comprensivi) i rimanenti sono i genitori per i quali è stato predisposto un percorso formativo di sensibilizzazione per fare apprezzare loro tutte le opportunità formative previste dalle scuole.

In considerazione della fase conclusiva del Programma Operativo Nazionale "la scuola per lo sviluppo" l'Autorità di Gestione ha ritenuto necessario analizzare la qualità dei progetti contro la dispersione scolastica sviluppata dalle scuole durante il sessennio di attuazione.

A tal fine, nel mese di giugno del 2006, è stata inviata a tutte le scuole realizzatrici dei Progetti PON/Misura 3.1 una lettera (prot./int.4679/5 del 12 giugno 2006) nella quale erano invitate a dare conto del lavoro svolto.

Nella comunicazione agli istituti si sottolineava, inoltre, il valore dell'attività di documentazione per acquisire e selezionare informazioni, per ricostruire un percorso logico del lavoro svolto e favorire una riflessione critica sugli interventi anche e soprattutto nella logica dell'autovalutazione.

Alla lettera è stata allegata una scheda di rilevazione predisposta per consentire alle scuole di rappresentare gli elementi di maggiore rilevanza presenti nei progetti realizzati.

Questo strumento ha consentito di compiere la prima ricognizione completa su tutto l'universo degli istituti coinvolti, 737 scuole (elementari, medie ed istituti comprensivi) per riflettere sul processo di organizzazione delle attività, valutare l'impatto degli interventi, identificare le esperienze più significative. Le informazioni richieste dalla scheda hanno riguardato:

- le caratteristiche generali del progetto e dei moduli dedicati agli alunni (questi interventi prevedono l'articolazione progettuale in tre percorsi: tecnologico, espressivo, multimediale);
- le metodologie di lavoro utilizzate nei moduli per gli alunni;
- le modalità di integrazione con il curriculum;
- le caratteristiche del modulo di sensibilizzazione dei genitori;
- le caratteristiche dell'attività di formazione dei docenti;
- le modalità di pubblicizzazione dell'intervento.

È stato chiesto, inoltre, di scegliere ed inviare i prodotti finali più rappresentativi e che potessero consentire una comprensione il più completa possibile del processo formativo attuato.

Tabella 1
Progetti Pon 3.1 realizzati tra il 2001 e il 2006 e progetti analizzati

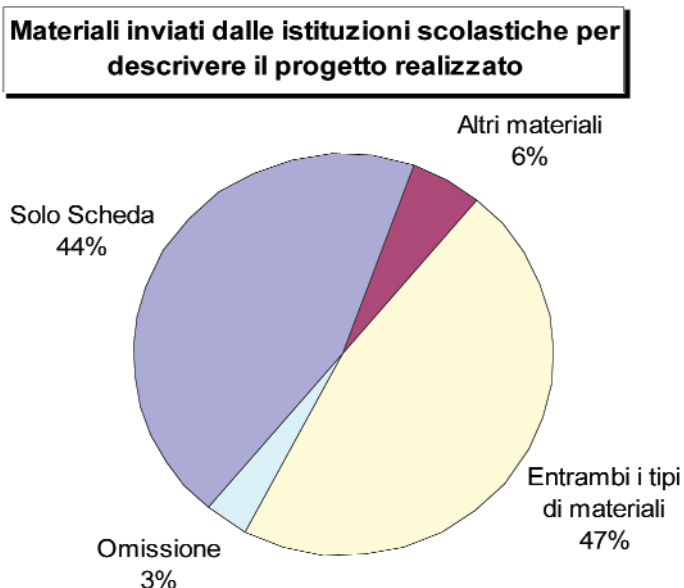
Regioni Ob1	N. Progetti realizzati nel sessennio	N. scuole coinvolte	N. Progetti analizzati (inviati dalle scuole)	% progetti analizzati su scuole coinvolte
Campania	366	189	110	58,2
Puglia	232	134	87	64,9
Basilicata	64	37	24	64,9
Calabria	171	104	50	48,1
Sardegna	153	79	33	41,8
Sicilia	318	194	104	53,6
Totale	1304	737	408	55,4

2.1.1 *Presentazione del progetto*

2.1.2 *Schede di documentazione e materiali*

Quasi la metà delle 408 istituzioni scolastiche che hanno risposto alla richiesta del Ministero di segnalare un progetto "significativo" tra quelli sviluppati in questi anni, non si è limitata a inviare la scheda di sintesi (vedi figura 2). Il 44% ha inviato solo la scheda e il 6% solo altri materiali, ma quel che occorre sottolineare è che il 47% ha inviato sia la scheda sia qualche altro tipo di materiale.

Figura 2

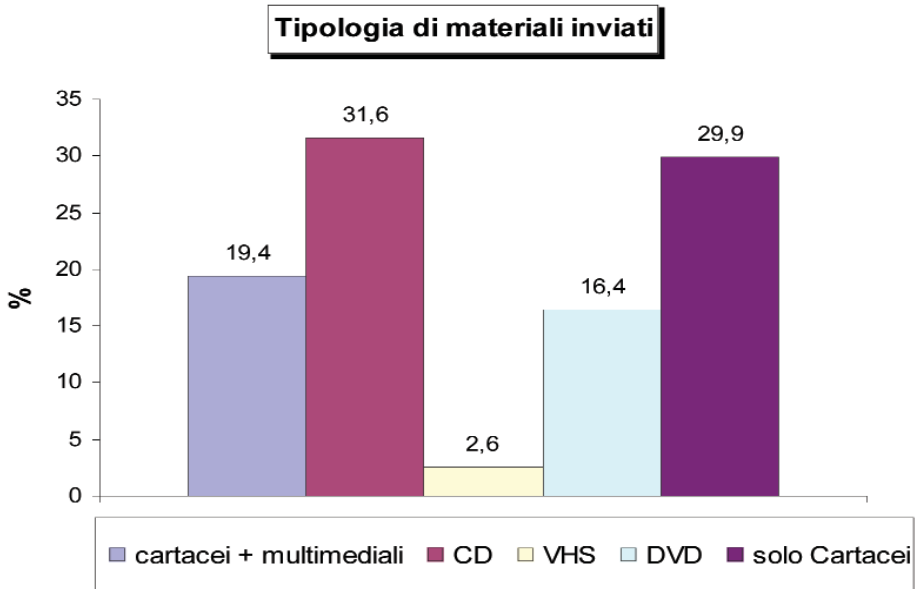


Inviando altro materiale per descrivere il progetto realizzato, le scuole hanno così esplicitato il bisogno di arricchire e testimoniare la ricchezza e profondità delle attività svolte (vedi figura 3).

Il 19% delle scuole ha inviato materiali sia in forma cartacea sia di tipo multimediale (CD,DVD, VHS), il 50% un qualche formato multimediale e il 30% delle istituzioni scolastiche ha aggiunto materiale solo materiale cartaceo. In particolare è il CD il formato maggiormente utilizzato (31,6%) per inviare le diverse testimonianze di lavori fatti (soprattutto per contenere presentazioni in power point, foto di quelle attività o brevi videoriprese).

Nel caso dei DVD, che costituiscono il 16% dei materiali inviati, ci troviamo invece di fronte a prodotti di diversa natura: spesso sono videoriprese delle attività laboratoriali o delle presentazioni pubbliche avvenute al termine del progetto, altre volte sono prodotti artistici di notevole fattura (videoclip, spot, attività teatrali, spettacoli, ecc.).

Figura 3



2.1.3 Titolo e logo

Per caratterizzare i progetti, almeno dal punto di vista della presentazione sintetica, è stata posta molta attenzione alla ricerca e individuazione del titolo e alla realizzazione del logo. Come Alberti ha ben evidenziato nel capitolo precedente, nella scelta del titolo e del logo la scuola può sintetizzare la propria "filosofia", esprimere i punti di forza, presentare le sue generalità. Nello sviluppare questo compito le scuole possono essere più o meno intenzionate a "nascondersi" dietro slogan generici o "rendersi visibili" con messaggi specifici e al contempo originali.

In figura 4 si riporta l'analisi dei titoli dei progetti inviati. Ben il 65% delle scuole ha ideato e scelto un titolo di una qualche originalità. Un'analisi più specifica della titolistica è sviluppata più avanti (parte III, cap. 1, punto 1.3).

In particolare (vedi figura 5) si può sottolineare un maggior tentativo da parte della scuola primaria (80%) di escogitare titoli particolarmente originali e specifici rispetto alle azioni antidispersive condotte.

Figura 4

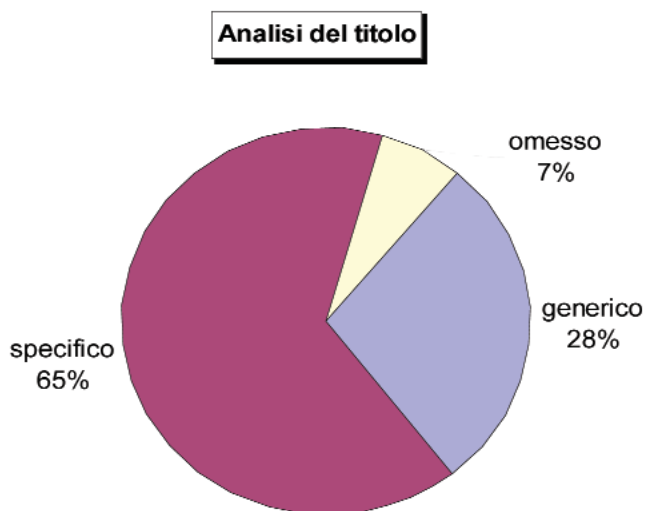
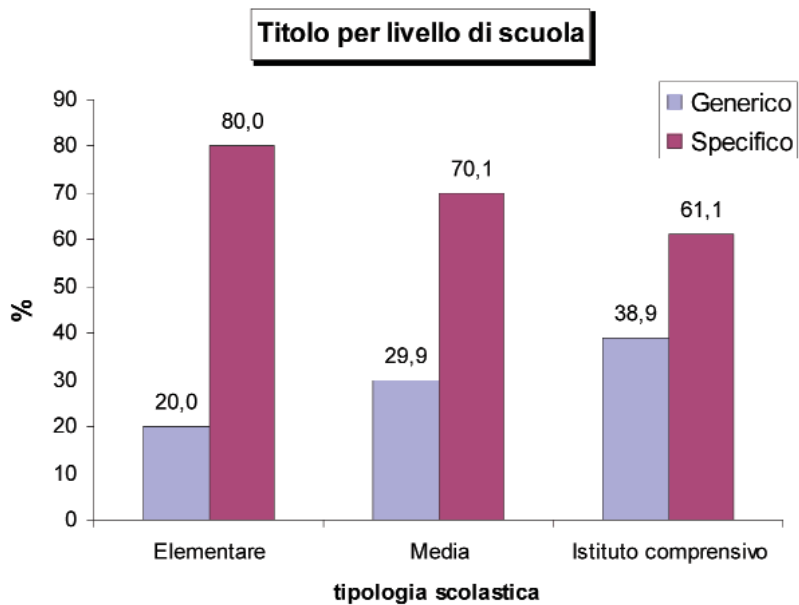
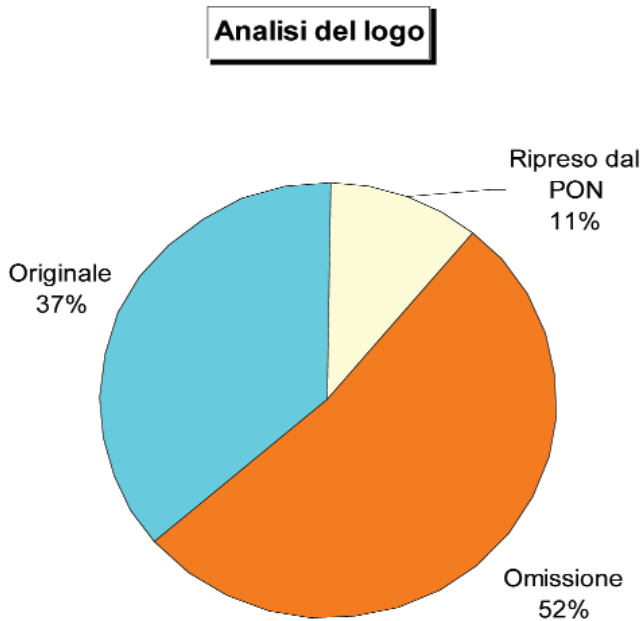


Figura 5



Diversa la questione riguardante il logo (vedi figura 6). Forse per problemi di trasmissione del formato grafico, o forse perché ritenuto non indispensabile, sta il fatto che circa la metà delle istituzioni scolastiche non ha ideato un logo per i progetti realizzati. Il 37% ha fornito una chiara originalità, mettendo a punto elementi grafici e spesso espressioni artistiche di originale fattura, mentre l'11% si è limitato a riprendere immagini ed elementi presenti nei documenti ufficiali del PON.

Figura 6



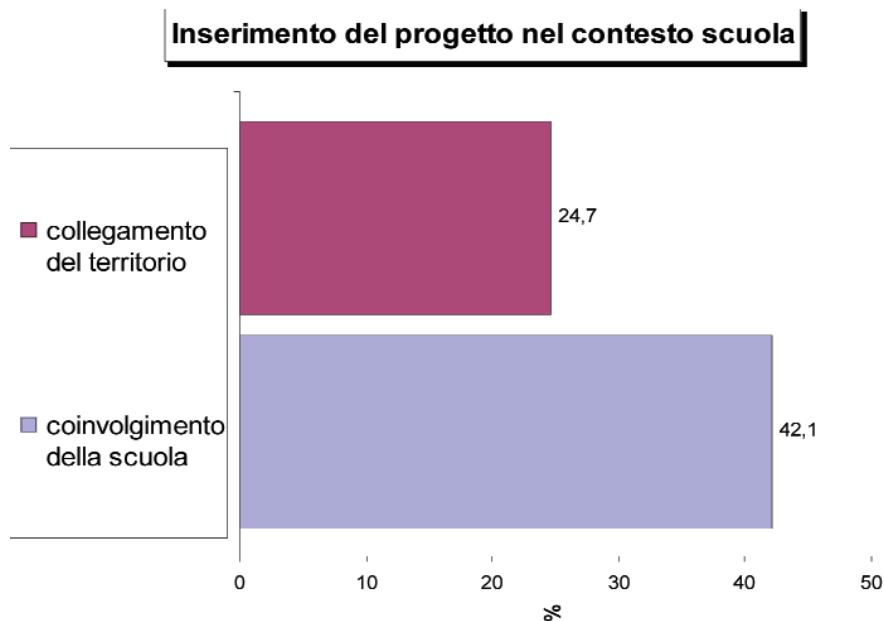
2.2 Caratteristiche qualitative del progetto

2.2.1 Coinvolgimento e collegamento

Se analizziamo la capacità del progetto di coinvolgere ed integrare differenti risorse oltre a quelli stabiliti per norma, emergono le potenzialità del progetto di coinvolgere i docenti, di avere elementi di "ampliamento" all'interno della scuola e di interagire con la cultura del territorio. Dall'analisi delle indicazioni riportate nelle schede informative il coinvolgimento della scuola, da intendersi come apertura ad un'ampia collegialità e al coinvolgimento di risorse interne alla scuola oltre a quelle richieste di norma per lo sviluppo di PON, si registra per circa il 42% dei progetti. Ben più ridotta invece la percentuale di collegamento con il territorio, da intendersi come interazione con figure esterne come gli esperti o di apertura ai "bisogni culturali" del territorio, che si registra per circa il 25% dei progetti.

Le percentuali non così rilevanti per aspetti quali il collegarsi al territorio e l'ampliare la collegialità degli interventi scolastici, che sono dimensioni centrali per contrastare fenomeni di dispersione, si prestano ad una doppia lettura: o le schede non hanno rilevato tali dimensioni perché ritenute "ovvie" e "implicite" nei progetti, oppure le istituzioni scolastiche, pur impostando i progetti con ottiche di disseminazione interna e interazione con il territorio, non hanno saputo sottolineare tali elementi, denunciando una debole consapevolezza del loro valore.

Figura 7



2.2.2 Coerenza analisi dei bisogni

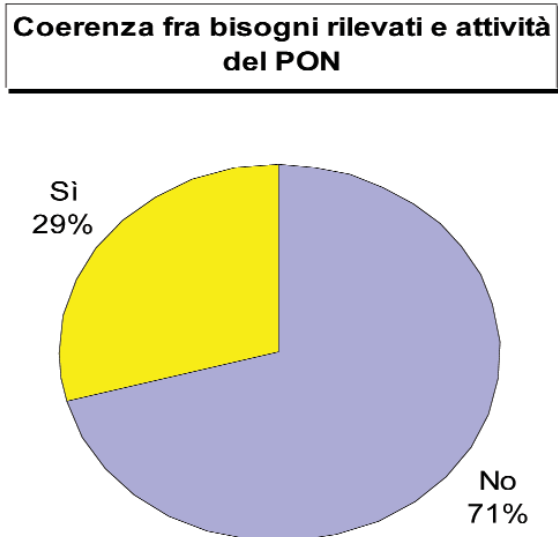
Il primo elemento di analisi più qualitativa dei progetti riguarda il grado di connessione e coerenza tra attività sviluppate e contesto di riferimento. Le attività del PON, ricordiamo, nascono con il preciso intento di dare una "risposta" alla diversa fenomenologia della dispersione nelle istituzioni scolastiche. Tutti le scuole nel pianificare e sviluppare i progetti hanno, in piena autonomia, certamente considerato la specificità del problema all'interno del contesto nel quale operano. Ma analizzando le schede informative inviate, laddove si chiedeva di rendicontare gli strumenti attraverso i quali i progettisti e responsabili del progetto avevano rilevato la complessa e specifica fenomenologia della dispersione, di esplicitare gli scenari problematici che intendevano contrastare, ci si trova davanti a formulazioni abbastanza formalizzate e spesso decontestualizzate. Vale a dire che la gran parte delle schede informative, come esplicitato in figura 8, pari a 2 scuole su tre, non hanno fornito esplicitazioni a riguardo delle modalità di rilevazione dei bisogni.

Ne consegue, ovviamente, come riportato in figura 9, che mancano nelle schede analizzate elementi di coerenza tra le attività di analisi di contesto e progettazione PON. E questo può rimandare ad almeno due ordini di problemi: a) le istituzioni scolastiche hanno vissuto in modo eccessivamente "formalizzato" la compilazione della scheda di documentazione; b) le istituzioni scolastiche, non avendo parametri unitari di riferimento per la rilevazione non riescono a testimoniare se non in forma generica e generalizzata le modalità e metodologie messe in atto in fase di attivazione e realizzazione di progetti.

Figura 8



Figura 9



2.2.3 Integrazione curricolare

I progetti volti al contenimento e riduzione della dispersione scolastica hanno spesso focalizzato l'attenzione sull'accoglienza in ingresso, sull'integrazione di ordine socio-psicologico e sulle variabili motivazionali degli studenti. Non sempre, accanto alla spinta ri-motivazionale e di valorizzazione psicologica, si è però riusciti a prevedere e congegnare espliciti riferimenti al recupero di conoscenze e competenze collegate al curriculum scolastico. È vero che lo "stare bene" a scuola è dimensione imprescindibile e centrale per "l'andare bene" a scuola, ma se l'ambito curricolare non traesse vantaggi dalle molteplici iniziative progettuali e di intervento extra-curricolari, si perderebbero proprio quegli elementi qualificanti di quei progetti nelle scuole. Il collegamento e funzionalità dei progetti all'interno dei percorsi di studio è stato quindi sempre elemento di riflessione e complessità nelle scuole.

Dall'analisi delle schede emerge che l'integrazione curricolare è stata interpretata dalle istituzioni scolastiche in termini di raccordo tra più discipline. Infatti solo 6 scuole su 408, pari all'1,5%, ha indicato la focalizzazione del progetto su di una sola disciplina. In figura 10 abbiamo rappresentato la distribuzione delle indicazioni riguardanti le altre opzioni. Il 40% dei progetti indica l'interessamento di differenti aree curricolari, ad essi si possono aggiungere il 17% dei progetti che oltre a riguardare più discipline, hanno fornito indicazioni di ricaduta valutativa del progetto sull'attività curricolare. È molto importante sottolineare quest'aspetto: molti consigli di classe/istituto hanno indicato specificamente se e come tener conto della valuta-

zione delle attività extracurricolari (di progetto) per la valutazione curricolare di fine quadrimestre o anno scolastico. Solo il 5% ha dato solo indicazioni riguardanti la valutazione, senza specificare il collegamento con le aree disciplinari interessate. Più preoccupante invece la presenza del 38% di scuole che non ha indicato/esplicitato il grado di integrazione tra il progetto e il curricolo.

La percentuale maggiore di omissioni nell'esplicitazione del raccordo tra progetto e curricolo è presentata dalle scuole elementari (vedi figura 11).

Figura 10

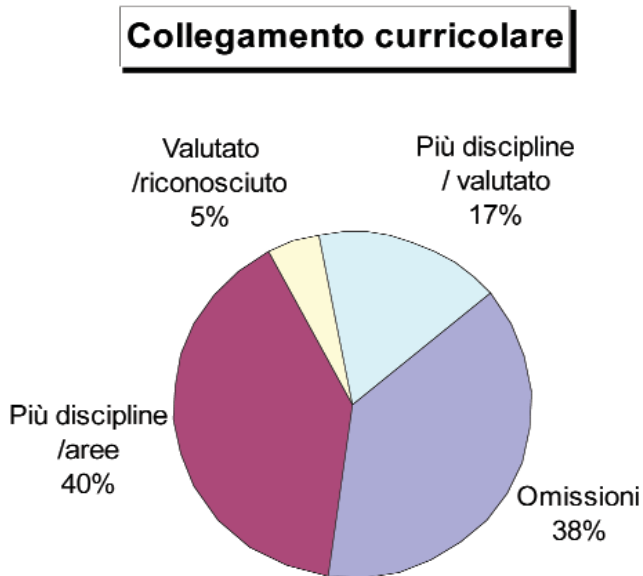
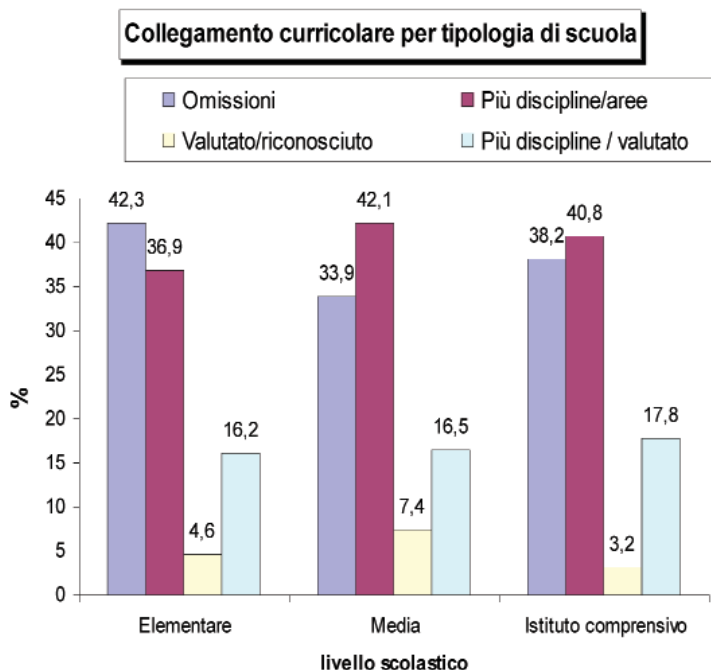


Figura 10



2.2.4 Formazione docenti

Il modulo di formazione dei docenti, previsto dalla Misura 3.1 per accompagnare le attività progettuali e sviluppare una riflessione sulla teoria e prassi didattico-educativa, è stato organizzato all'interno dei diversi progetti seguendo differenti macro-aree tematiche (vedi figura 12). Il 38% ha individuato e sviluppato focus di formazione di area psico-pedagogica, centrando l'attenzione su variabili relazionali, l'organizzazione di contesti di valorizzazione e sostegno degli studenti, il contrasto al disagio, le attività di ri-socializzazione, motivazione e ri-motivazione allo studio, e il ri-orientamento formativo. Una percentuale di poco inferiore, pari al 31% ha invece puntato maggiormente sull'accompagnamento del progetto e sulla sua integrazione con il curricolare. Mentre un buon 12% ha invece sviluppato su piani di formazione di tipo misto, vale a dire che integravano elementi di tipo psico-pedagogico e di ordine curricolare (10%) o inserendo elementi di area tecnologica.

Ben più piccola la percentuale dei progetti che hanno puntato su una formazione di natura prettamente "tecnologica" (4%), vale a dire che hanno sviluppato maggiore attenzione al rapporto con nuovi strumenti comunicativi, multimediali e digitali.

Se analizziamo invece le scelte di formazione disaggregate per livello scolastico (vedi figura 13), verifichiamo che per la scuola primaria la scelta principale si indirizza all'integrazione curricolare/progettuale (36,6), mentre per il livello successivo e per gli istituti comprensivi con percentuali superiori al 40% si preferisce una formazione di area psico-pedagogica.

Figura 12

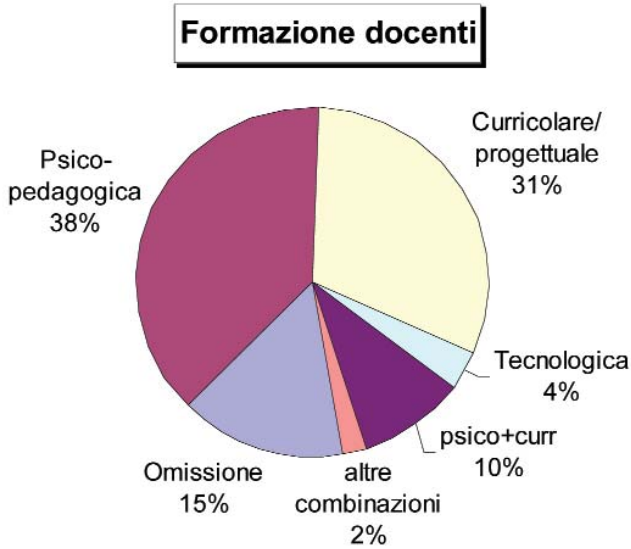
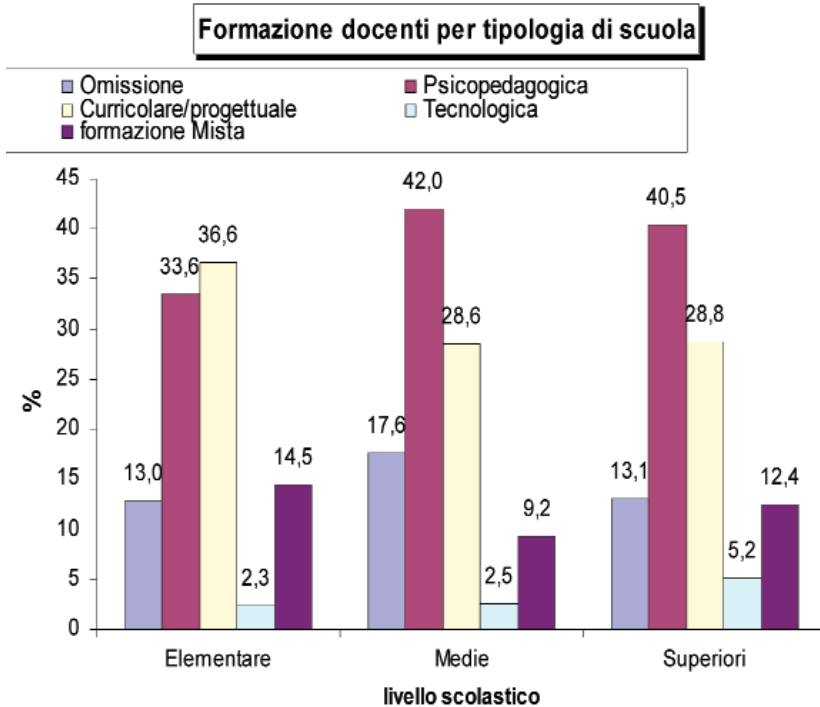
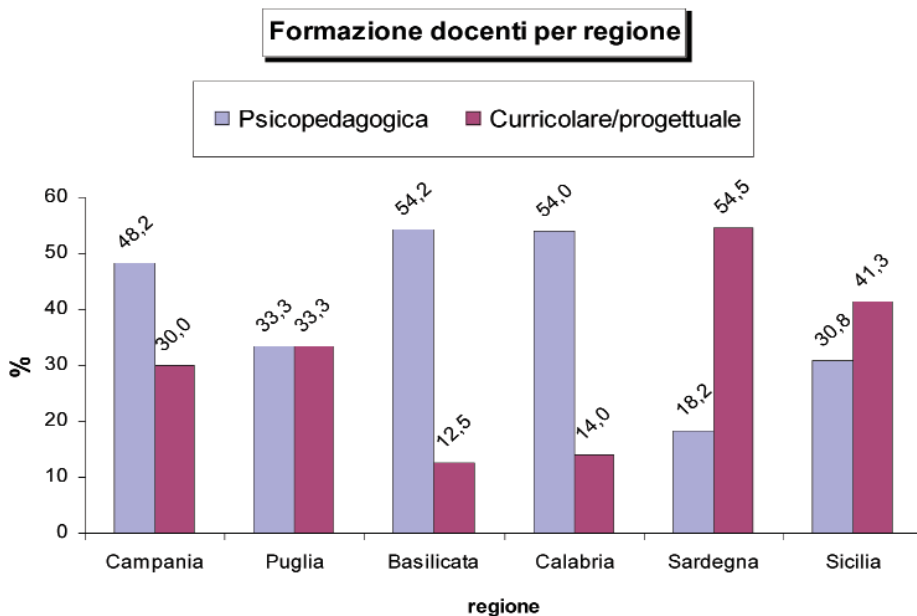


Figura 13



Per analizzare eventuali differenze nella scelta del tipo di formazione dei docenti tra le diverse regioni impegnate nella Misura 3.1, abbiamo disaggregato i valori totali per le due principali categorie in figura 11, vale a dire "formazione psicopedagogica (38%)" e "formazione curricolare/progettuale (31%)". In figura 14 si evidenziano le differenze tra chi come nelle due regioni insulari ha preferenzialmente optato per una formazione più centrata sul progetto, con particolare enfasi in Sardegna, e chi ha dato maggiore risalto alla formazione di area psicopedagogica, con particolare forza in Basilicata e Calabria.

Figura 14



2.2.5 Sensibilizzazione dei genitori

La Misura 3.1 prevedeva, accanto ai moduli per gli studenti, un modulo di sensibilizzazione dei genitori. La centralità e importanza di questo modulo è evidente. Senza un'integrazione e valorizzazione della risorsa genitoriale nei progetti e nella vita scolastica, molte delle problematiche connesse alla dispersione scolastica rischiano di essere trattate superficialmente.

Investendo direttamente sulla partecipazione e "socializzazione" dei genitori nei progetti si rende possibile, spesso, la moltiplicazione degli effetti e la ricaduta più ampia delle azioni didattiche ed educative previste. Nella diverse tabelle che seguono abbiamo sintetizzato la natura e tipologia di questi investimenti nei confronti dei genitori all'interno dei progetti analizzati.

Nella figura 15, si sintetizzano i valori complessivi registrati. Si consideri che poco più del 50% dei progetti ha focalizzato un'unica tematica, prediligendo la "Genitorialità" (40%) sulle altre tre macro-categorie di sensibilizzazione: partecipazione alla vita scolastica e civica (6%), costruzione di competenze professionali legate alle "tradizioni" del territorio (5%), nuove professionalità, quali le tecnologie o le lingue straniere (6%). Quasi il 50% dei progetti ha invece sviluppato moduli per i genitori intrecciando le diverse tematiche indicate.

In tabella 1 riportiamo le percentuali distinte per le differenti forme "miste". Sottolineiamo solo la netta prevalenza, tra le forme miste, di "genitorialità e partecipazione alla vita scolastica" che con il 17% sembra ribadire la centralità delle due tematiche nei moduli di sensibilizzazione. Nelle tabelle 2 e 3 si ripresentano i dati sulle singole scelte per questo modulo, evidenziando le differenze tra livelli scolastici e nei diversi contesto regionali.

Figura 15

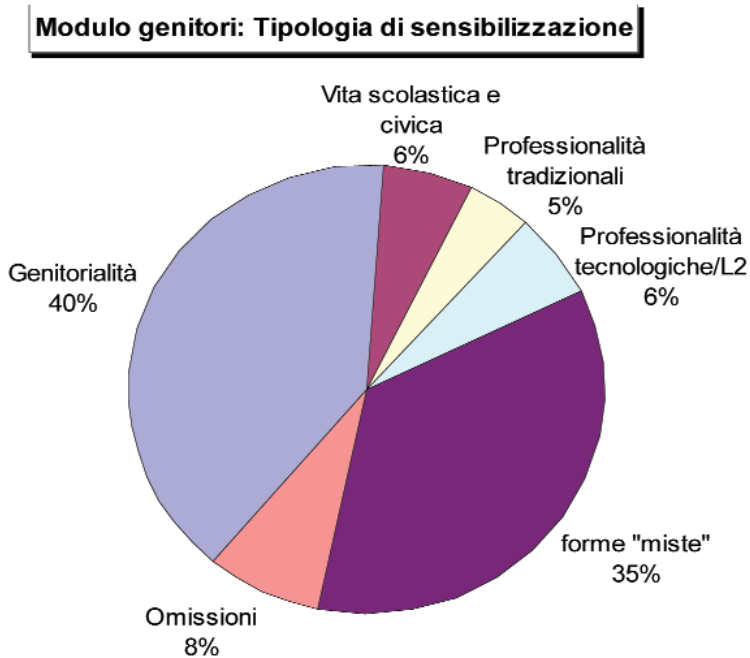


Tabella 1 -
 Tipologia scelte per il modulo genitori, valori assoluti e percentuali

Tipologia scelte “Modulo Genitori”	Frequenza	Percentuale
Genitorialità	173	42,4
Vita scolastica e civica	27	6,6
Professionalità tradizionali	20	4,9
Professionalità tecnologiche/L2	26	6,4
Genitorialità e vita scolastica	72	17,6
Genitorialità e prof. tradizionali	21	5,1
Genitorialità e prof. tecnologiche/L2	9	2,2
Vita scolastica e prof. tradizionali	4	1,0
Vita scolastica e prof. tecnologiche/L2	6	1,5
Prof. tradizionali e prof. tecnologiche/L2	6	1,5
Genitorialità e vita solastica e prof. tradizionali	5	1,2
Genitorialità e vita scolastica e prof. tecnologiche/L2	4	1,0
Tutte le forme di sensibilizzazione	1	,2
Omissioni	34	8,3
Totale	408	100.0

Tabella 2 -
 Tipologia scelte per il modulo genitori per livello scolastico, valori % per riga e valore assoluto in totale

Tipologia scelte "Modulo Genitori"	Tipo di scuola (% per riga)			Totale (v.a.)
	Elementare	Media	Istituto comprensivo	
Genitorialità	31,8	34,7	33,5	173
Vita scolastica e civica	37,0	18,5	44,4	27
Professionalità tradizionali	30,0	35,0	35,0	20
Professionalità tecnologiche/L2	50,0	15,4	34,6	26
Genitorialità e vista scolastica	30,6	26,4	43,1	72
Genitorialità e prof. tradizionali	33,3	23,8	42,9	21
Genitorialità e prof. tecnologiche/L2	11,1	33,3	55,6	9
Vita scolastica e prof. tradizionali	50,0	0,0	50,0	4
Vita scolastica e prof. tecnologiche/L2	50,0	0,0	50,0	6
Prof. tradizionali e prof. tecnologiche/L2	16,7	16,7	66,7	6
Genitorialità e vista scolastica e prof. tradizionali	0,0	20,0	80,0	5
Genitorialità e vita scolastica e prof. tecnologiche/L2	50,0	25,0	25,0	4
Tutte le forme di sensibilizzazione	100,0	0,0	0,0	1
Totale (v.a.)	123	106	145	374

Tabella 3 -
 Tipologia scelte per il modulo genitori per regioni, valori % per righe e valori assoluti in totale

Tipologia scelte "Modulo Genitori"	Regione (% per riga)						Totale (v.a.)
	Campania	Puglia	Basilicata	Calabria	Sardegna	Sicilia	
Genitorialità	31,2	24,9	8,1	6,9	5,8	23,1	173
Vita scolastica e civica	51,9	11,1	7,4	7,4	3,7	18,5	27
Professionalità tradizionali	45,0	15,0	10,0	5,0	0,0	25,0	20
Professionalità tecnologiche/L2	42,3	26,9	3,8	11,5	3,8	11,5	26
Genitorialità e vita scolastica	6,9	8,3	1,4	25,0	23,6	34,7	72
Genitorialità e prof. tradizionali	14,3	19,0	9,5	9,5	0,0	47,6	21
Genitorialità e prof. tecnologiche/L2	33,3	22,2	0,0	11,1	0,0	33,3	9
Vita scolastica e prof. tradizionali	25,0	0,0	0,0	50,0	0,0	25,0	4
Vita scolastica e prof. tecnologiche/L2	0,0	16,7	0,0	33,3	16,7	33,3	6
Prof. tradizionali e prof. tecnologiche/L2	33,3	33,3	0,0	0,0	0,0	33,3	6
Genitorialità e vita scolastica e prof. tradizionali	0,0	20,0	0,0	20,0	40,0	20,0	5
Genitorialità e vita scolastica e prof. tecnologiche/L2	0,0	25,0	0,0	25,0	25,0	25,0	4
Tutte le forme di sensibilizzazione	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	1
Totale (v.a.)	102	73	22	46	33	98	374

2.2.6 Pubblicizzazione e relazione con il territorio

Le singole istituzioni scolastiche per testimoniare e rendere conto delle diverse fasi e livelli del progetto mettono in essere diverse forme di pubblicizzazione. Non ci riferiamo qui, ovviamente, a quelle azioni volte alla diffusione della Misura all'interno della scuola o del reclutamento degli esperti per lo sviluppo coerente e funzionale del progetto. Ci riferiamo più specificamente a quelle forme di pubblicizzazione dei prodotti realizzati e dei risultati raggiunti all'interno della scuola (ambito scolastico) o al di fuori (territorio). In figura 15 si evidenzia che il 38% dei progetti analizzati non fornisce indicazioni a riguardo, lasciando sospettare che la disseminazione e diffusione delle iniziative sia rimasto appannaggio dei partecipanti, il 18% ha indicato elementi che lasciano pensare ad una pubblicizzazione interna alla scuola, comprendendo feste di fine corso, siti internet della scuola, ecc., il 13% ha invece indicato forme di raccordo con l'esterno, indicando Enti o agenzie che sono state fortemente attivate dal progetto. Incoraggia poi il 31% dei progetti che hanno indicato entrambe le forme di pubblicizzazione, segnalando la volontà di far conoscere il progetto attraverso una varietà mezzi.

Analizzando le indicazioni disaggregate per livello scolastico, emergono valori di omissioni particolarmente alti per le scuole medie, accompagnati da una bassa percentuale di pubblicizzazione in ambito territoriale, e, d'altro canto, una prevalenza di più forme di pubblicizzazione negli istituti comprensivi.

Figura 16

Pubblicizzazione e relazione con il territorio

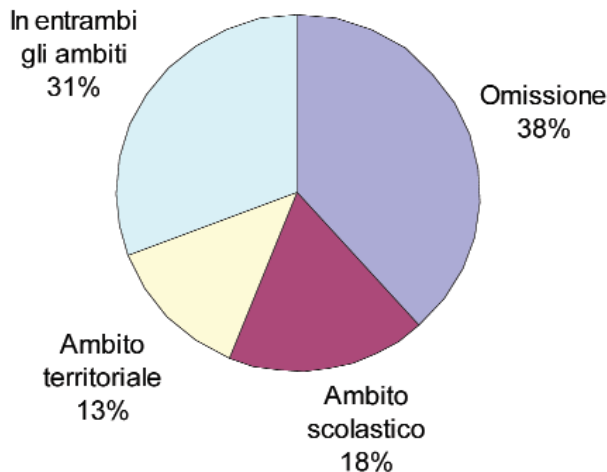
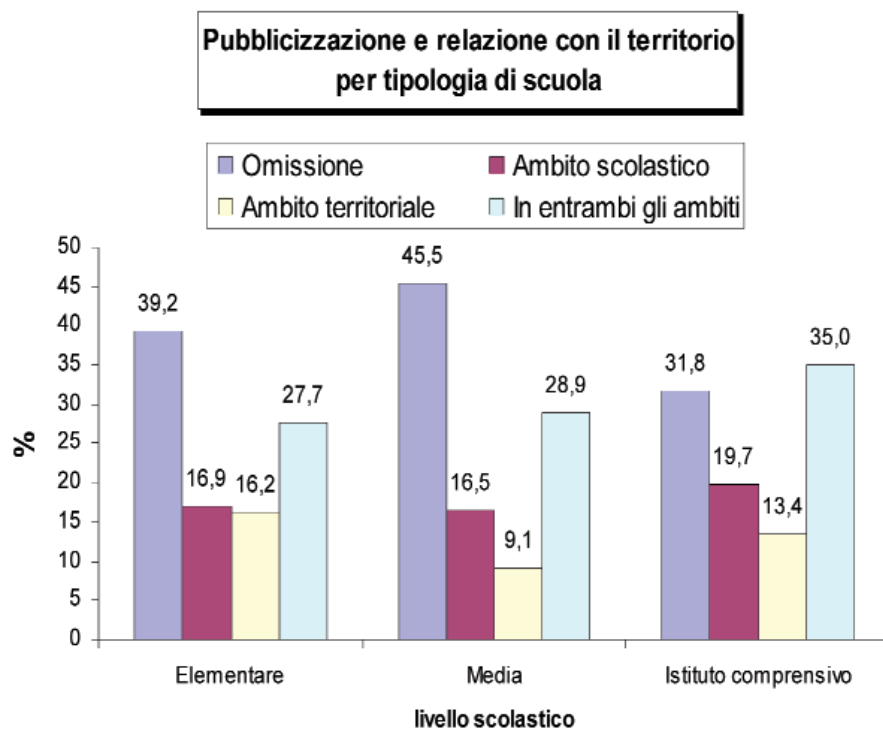


Figura 17



Parte terza

I punti nodali

Capitolo primo: I cambiamenti dentro la scuola - di Alberto Alberti

Premessa

In questa sezione intendiamo considerare gli effetti di cambiamento o, più esattamente, di "risonanza" in senso tecnico¹, che si producono nel sistema scuola in ragione delle sollecitazioni introdotte dai progetti della Misura 3.1 del PON.

In via generale questi effetti si possono cogliere su due versanti. Il primo è quello dell'istituzione scolastica nel suo complesso, come soggetto capace di operare scelte autonome e responsabili e di proporsi come protagonista, o almeno come interlocutore autorevole, nel tessuto sociale in cui agisce. Si tratta di vedere se e come l'elemento di novità costituito dalle attività previste dalla Misura, per il loro semplice esserci e realizzarsi (indipendentemente dai contenuti agiti), esalti quelle capacità, contribuendo a far crescere negli operatori consapevolezza e condivisioni di giudizio in merito alla propria funzione, e a proporre una immagine forte e positiva dell'unità scolastica.

Il secondo riguarda la funzione formativa specifica che ogni istituto persegue attraverso l'impianto curricolare "normale" e gli effetti di risonanza che in questo campo si producono sotto la sollecitazione di contenuti innovativi e scelte metodologiche del tutto estranee alla

¹ In fisica, com'è noto, il termine "risonanza" indica il fenomeno di amplificazione e crescita di intensità nei processi meccanici, acustici, ottici, elettromagnetici, ecc., che si manifesta in un sistema sottoposto a sollecitazioni esterne, quando queste siano di natura opportuna e abbiano particolari valori e frequenze. Il concetto ci sembra possa illustrare adeguatamente il senso delle finalità perseguite con gli interventi dei fondi strutturali europei. Questi interventi, infatti, non pretendono di sostituirsi alle scelte di politica scolastica nazionale. Collocati come sono a margine del normale curriculum, non hanno la forza o la pretesa di "cambiare" il sistema, né sono legittimati a tanto. Possono funzionare da input per avviare processi virtuosi, come sollecitazioni che, venendo dall'esterno, possono aiutare a incrementare, consolidare, sviluppare e diffondere nel territorio quelle linee di miglioramento che già le scuole, in via spontanea e "ruspante", cercano di attuare nel campo della didattica e della gestione ordinaria.

tradizionale pratica scolastica (basti pensare alla presenza di "insegnanti" atipici, come sono sicuramente i professionisti esterni chiamati a tenere i corsi, al peso delle attività manuali e pratiche, alle tecnologie, ecc.). Si tratta di cogliere le variazioni significative che si producono nella professionalità dei docenti, nella funzione esercitata dai genitori, negli apprendimenti degli allievi. In modo sintetico e per sigle, si può parlare degli effetti che il PON riversa sul POF.

Come si capisce, i due versanti sono strettamente collegati tra loro. Ma sembra utile riflettere su ognuno di essi distintamente per coglierne in modo più diretto e analitico gli elementi su cui far convergere l'attenzione degli osservatori e dei protagonisti, per un'azione puntuale di possibile sviluppo e miglioramento. Pertanto, nel primo paragrafo di questo capitolo (1.- *Il protagonismo delle scuole*), cerchiamo di mettere in luce i comportamenti attivi e propositivi che le scuole, come soggetti autonomi, hanno manifestato in alcuni passaggi della nostra indagine, mentre nel secondo (2.- *La risonanza didattica*), vedremo di rilevare alcune caratteristiche del PON che toccano intimamente il processo di insegnamento e apprendimento.

Il quadro, per essere completo, dovrebbe comprendere anche, per il primo versante, il protagonismo esercitato dalla scuola in un sistema a rete, e, per il secondo versante, il peso e la qualità dell'intervento dei genitori, nonché l'interazione culturale con le risorse del territorio. Ma su questi temi rinviando agli altri contributi del volume.

Un'ultima avvertenza. I dati a cui facciamo riferimento per questa nostra analisi sono in primo luogo quelli riportati in forma sintetica nel Capitolo precedente (curato da Guido Benvenuto). Ma per alcune tematiche particolari (come la descrizione dei materiali inviati dalle scuole, la qualità dei titoli dei progetti, la riproduzione dei loghi, ecc.) attingiamo le informazioni direttamente dalla griglia di lettura, come risulta compilata dai vari membri del gruppo.

1. Il protagonismo della scuola

Per esplorare il primo versante, quello del "soggetto scuola" (che concettualmente si connette alla funzione *direzionale* - non in quanto direzione effettiva, ma in quanto capacità di un soggetto di autodirigersi, di praticare strategie decisionali autonome), utilizzeremo i dati quantitativi e gli elementi qualitativi ricavati dalla scheda informativa attraverso le colonne 1-13 della nostra griglia di lettura.

Si tratta di vedere il modo di porsi delle scuole:

- a) all'interno dell'amministrazione scolastica,
- b) verso l'esterno.

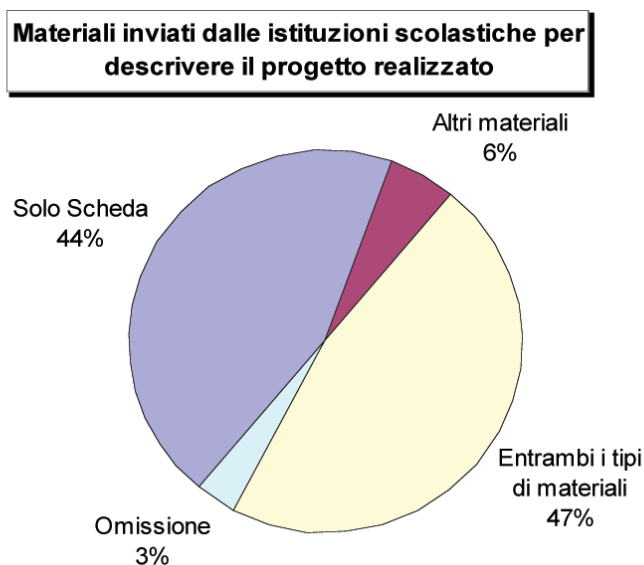
Pertanto, nel primo caso, l'analisi riguarda principalmente lo specifico comportamento adottato dalle scuole in occasione di questa indagine, e specificamente il modo di comunicare e di rappresentarsi (la qualità delle risposte fornite esplicitamente o implicitamente). Nel rapporto con l'esterno, va rilevata la capacità di essere protagonisti espressa durante l'intero svolgimento del progetto, a cominciare dalla scelta del titolo e del logo.

In entrambi i casi, la rilevazione non può non avere, come termini di riferimento più o meno espliciti, da un lato, i comportamenti abituali delle istituzioni scolastiche e, dall'altro, le istanze di rinnovamento che sottostanno alle ragioni del PON Scuola.

1.1 Il comunicare tra obbligo e scelta

Per mettere in luce il modo di comportarsi delle scuole verso l'Amministrazione, esaminiamo le risultanze relative alle colonne 1 e 2 della Griglia di lettura, dove vengono registrati i materiali inviati dalle scuole, nella colonna 1, gli obbligatori (in pratica solo la scheda²), nella colonna 2, i facoltativi. I primi (le schede) risultano presenti nella quasi totalità (91%) dei casi, talora da sole (44% dei casi) talora insieme ad altri materiali (47% dei casi). Le omissioni sono esigue, appena il 3%, le sostituzioni con altri materiali un po' di più ma sempre modeste (il 6%), come si vede nel grafico (fig. 1)¹⁵.

Figura 1 - Tipologia dei materiali



Il dato rilevante per il nostro discorso, è che più della metà degli istituti (il 53%) non si limita agli "atti dovuti" ma sente il bisogno di fornire altra o ulteriore documentazione. Esso è maggiormente significativo se lo si mette in relazione a due circostanze di un certo peso. La prima è la natura della richiesta contenuta nella citata nota INT/4679/5 del 12 giugno 2006, una richiesta tutta centrata sulla definizione di un protocollo formalizzato (la scheda informa-

² Le "relazioni", come s'è detto, sono pressoché assenti, o perché dichiaratamente riversate nella scheda o perché inglobate nei documenti che vi si accompagnano (per es., nella lettera di trasmissione). Vedi supra, parte II, cap. 1.

³ Questa figura, come le seguenti, riprese dal capitolo precedente, sono frutto dell'elaborazione curata da Guido Benvenuto sotto il profilo quantitativo.

tiva e la relazione), di cui si fissavano la struttura e i contenuti e la procedura obbligatoria da seguire. La seconda è la forza passiva del tradizionale modo burocratico di comunicare tra Amministrazione e scuole, ridotto di solito a un ordine perentorio e formale impartito dal centro, cui corrisponde, in periferia, un dovere altrettanto formale di adempimento o, più spesso, di mera attestazione di adempimento ("un numero di protocollo da riempire", si dice comunemente).

Due circostanze che avrebbero potuto indurre le scuole a ritenere la compilazione della scheda informativa l'unico adempimento dovuto, essendo un atto astrattamente sufficiente ad assolvere il compito, non tanto in ragione dell'informazione in esso inserita quanto per il semplice fatto di essere stato fatto. Da qui la vecchia prassi di non mettere impegno e cura nell'elaborazione e configurazione del messaggio. Piuttosto, comode fughe nella genericità, l'uso di luoghi comuni, la ripetizione di formule onnicomprensive, vaghe e sfuggenti.

È vero che la terza richiesta contenuta nella nota del 12 giugno 2006, cioè l'invito a mandare liberamente altri materiali, si colloca su un terreno nuovo e diverso, in cui la ricerca di conoscenza travalica e va oltre le formalità amministrative. Ma è anche vero che, a ben guardare, il segnale è marginale e debole⁴, sembra messo là come per un rispetto formale a un rituale tecnico (l'item "altro" nei test a risposte chiuse).

Perciò riteniamo un fatto sicuramente positivo che la maggioranza delle scuole abbia colto quell'invito di apertura, e, lungi dal fermarsi alla soglia minima degli atti "dovuti", abbia avvertito l'esigenza di inviare altri materiali e documenti, di aggiungervi qualcosa di più ricco o più "autentico", o ritenuto tale.

In buona sostanza, le scuole (o gran parte di esse) sono andate oltre l'adempimento minimo richiesto. Evidentemente ci tengono a "farsi vedere", a mostrare il proprio lavoro, far sapere che "sanno" lavorare anche loro e nelle condizioni in cui si trovano. È questo, certo, un elementare bisogno di visibilità (come a dire: "ci sono anch'io"). Ma è anche, presumibilmente, qualcosa di più: la disponibilità e, magari, il piacere di mettersi in gioco, sottoporsi al giudizio di osservatori esterni, assumere responsabilmente un ruolo da protagonisti nel processo di rinnovamento della didattica.

La qual cosa può essere già un *indizio* che la natura creativa e protagonista (non semplicemente esecutiva) delle iniziative che si realizzano nell'ambito dei progetti del PON, ha indotto qualche effetto di risonanza positiva, almeno *nella sfera comunicativa* delle istituzioni scolastiche.

1.2 Per accumuli e inventari

Alla ricerca di conferme o di disconferme di quell'indizio, consideriamo la natura dei materiali inviati dalle scuole, soffermandoci in particolare sui loro contenuti (colonne 3-8 della griglia).

Dalla lettura quantitativa fatta nel capitolo precedente, risulta che quasi il 37% delle scuole ha inviato materiali cartacei, mentre quelle che hanno utilizzato la tecnologia multimedia-

⁴ Vedi allegato n.2.

le sono solo il 26%⁵. Fra i prodotti multimediali, l'uso della tecnologia più avanzata (digitale) prevale su quella più antica (VHS) per 12 a 1, con questa progressione: 8 CD, 4 DVD, 1 VHS.

Questi dati, in verità, non possono essere considerati in modo "ingenuo", guardando semplicemente alla loro consistenza oggettiva. Bisogna piuttosto metterli in rapporto ad almeno due ordini di fenomeni. Per un verso, una grande parte dei materiali cartacei sono costituiti da documenti esterni allo svolgimento vero e proprio dei corsi e piuttosto legati all'organizzazione e alla procedura amministrativa che motiva, accompagna o conclude il progetto (delibere degli organi collegiali, registri degli allievi, calendari e orari, schede di valutazione, manifesti e volantini, articoli di giornali che riferiscono sulle manifestazioni locali, ecc.). Per un altro verso, quel 26% di scuole che utilizza la tecnologia multimediale, è una presenza esigua in rapporto al fatto che tutti i moduli della Misura 3.1 prevedevano un percorso tecnologico informatico.

Considerato tutto ciò, quelle percentuali non ci dicono molto. In particolare non ci autorizzano a dire né che la maggioranza delle scuole sia ferma al cartaceo né che, fra le altre, sia accertata la tendenza all'innovazione più spinta (digitale vs audiovisivo).

Peraltro, la questione non rientra nell'orizzonte di analisi che in questo paragrafo ci preme condurre. Possiamo prescindere, cioè, dal ragionare intorno al supporto utilizzato in quanto il protagonismo delle scuole (le manifestazioni di soggettività autonoma e responsabile) può esprimersi con qualsiasi tecnologia comunicativa, cartacea, audiovisiva, telematica, ecc.

Più utile è invece guardare alla natura dei messaggi contenuti nei documenti inviati, per rilevarne la qualità e l'idoneità a esprimere un "punto di vista" proprio, da collocare o meno sul versante del protagonismo.

La colonna 8 della griglia di lettura, riservata alla "descrizione dei materiali", ci consente di portare l'analisi oltre il dato quantitativo, e di individuare, sotto il profilo qualitativo, alcune grandi categorie di documenti.

Tralasciando i pochi casi (una decina) in cui ci troviamo di fronte a documenti formali, privi di significato per la nostra ricerca (lettere di trasmissione, fogli volanti, materiali digitali deteriorati e illeggibili, fotografie anonime e prive di didascalia, ecc., o anche atti procedurali relativi al progetto), tutti gli altri oggetti possono ricondursi a tre grandi categorie:

- prodotti "puri", ovvero prodotti realizzati durante i percorsi didattici e inviati senza altra spiegazione o commento illustrativo;
- prodotti con "addizioni", ovvero prodotti accompagnati da altri documenti di contesto (sulla partecipazione, l'interesse, l'eco suscitata nell'ambiente, ecc.), di solito non integrati gli uni con gli altri;
- prodotti "integrati" ovvero corredati da qualche elemento di commento o di descrizione dell'esperienza.

Quasi la metà delle scuole che non si sono limitate a mandare solo la scheda, hanno inviato prodotti "puri", le altre vi hanno aggiunto varie notazioni sull'interesse suscitato dalle attività del modulo, e, fra queste, una quindicina ha cercato di dare una rappresentazione più completa di tutta l'esperienza, facendo intuire (più che descrivere compiutamente) una sincera ricerca di integrazione fra prodotto e commento.

⁵ Nelle due percentuali sono comprese anche scuole che hanno inviato sia materiali cartacei che multimediali.

Per avere una idea generale della situazione, consideriamo alcuni esempi di descrizioni di materiali, contenuti nella colonna 8 della griglia:

- a. Sintesi del dirigente scolastico; stampa di pagine dal sito su portale di mediaeducation; opuscolo su piante medicinali (modulo genitori); CD con power point di presentazione scuola, studenti e attività di "uscita" didattica; immagini storiche di X***; CD con presentazione film delle slides.
- b. Sintesi dell'esperienza progettuale; CD con power point su olimpiadi moderne e storia e tradizioni di Y***; Spettacolo teatrale "O vicariello e vasce"; due copioni – "O vicariello e vasce" ed "Era il tempo della bacchiatura" tratta da *La Giara* di Pirandello – questo ultimo copione (scritto in parte a mano verosimilmente da un allievo) è stato piegato alle necessità di allestimento del modulo ed ai temi trattati che sono inerenti al territorio di Y***. Fotografie delle attività dei diversi moduli: ceramica, stoffa, giornalini; giornalini *La voce della castali*.
- c. Un cd con testo in pdf "Percorso ambientale-ecologico-naturalistico": Dagli insegnamenti della scuola medica salernitana al recupero di antichi patrimoni culturali (testo di 127 pp, molto suggestivo, con immagini e testi esplicativi); un cd con percorso in power-point sull'uso e funzioni del PC (immagini di studenti e descrizione di funzioni informatiche); Relazione Percorso Drammatizzazione; Relazione finale; Relazione di esperti monitoraggio; Relazioni su modulo genitori con diari e testimonianze; tutti i materiali su CD anche in cartaceo.
- d. DVD *Amiche per la pelle* (cortometraggio) e backstage del percorso; Opuscolo documentazione del percorso genitori (ricette tipiche mediterranee); CD "Culture e religioni del Mediterraneo a confronto" (realizzato in ambito curricolare 20'); CD "Malta: isola inglese nel mediterraneo" power point realizzato in ambito curricolare; Numero tematico del giornalino scolastico sulla tematica dell'intercultura (ambito curricolare); poesia/canzone sul cinema (su cartaceo); maglietta blu con scritta in giallo (titolo progetto).
- e. Una rassegna dei commenti degli allievi.
- f. Relazione della referente e lettera di una mamma.

Non si tratta, come si vede, di materiali organicamente presentati. La scuole procedono più per accumulo che per selezione, e mettono insieme tutto quello che riguarda l'argomento in una sorta di rassegna o inventario. Emblematico il terzo esempio riportato (lett. c). Al posto di una possibile relazione complessiva, di inquadramento generale dell'esperienza, abbiamo quattro relazioni particolari sui diversi percorsi (drammatizzazione, genitori), su operazioni interne ai percorsi (valutazione), sulla conclusione dei moduli (finale).

Questo modo inventariale di presentare i prodotti e il massiccio invio di materiali "puri" ci sembra il frutto anomalo di una situazione di criticità o, almeno di non chiarezza espositiva, in singolare contraddizione con quanto abbiamo rilevato al paragrafo precedente.

Da un lato abbiamo l'invio di una ricca messe di prodotti e materiali oltre la schede: abbiamo detto che ciò è indizio di protagonismo attivo e manifestazione di atteggiamenti responsabili, da parte di soggetti (le scuole) che tendono a farsi conoscere in modi originali (e non per

"atti dovuti"). Aggiungiamo ora che i prodotti sono quasi sempre pregevoli per contenuti e forma, e hanno tutto il fascino della genuinità e dell'autenticità, a testimoniare impegno e competenza. Insomma, un dato positivo.

Dall'altra, questi prodotti finiti e chiusi, spesso ridondanti e ripetitivi, non riescono a proporsi come un messaggio univoco, penetrante e forte. Le informazioni che se ne possono trarre, utili magari per documentare singoli episodi o punti di vista particolari (di genitori, allievi, esperti di monitoraggi), non arrivano a tracciare un quadro esauriente, gerarchicamente ordinato, delle scelte operate e dei risultati raggiunti⁶.

Da una scuola protagonista attiva, ci saremmo aspettati un discorso ragionato che collegasse le motivazioni del progetto (dispersione, bisogni formativi, didattiche attrattive, successo scolastico) con questi prodotti. La loro presentazione poteva essere una sorta di verifica e una messa a punto della specifica valenza didattica e pedagogica del lavoro fatto, e, sul piano comunicativo, poteva legittimare una selezione ponderata più funzionale – che, riducendo il numero degli oggetti inviati, li avrebbe innalzati al rango di prove esemplari, emblematiche.

Tutto questo non c'è stato o c'è stato solo in pochissimi casi. Si è preferita la strada dell'accumulo a quella delle scelte di merito, sia nell'inviare prodotti "puri" (così come sono stati costruiti nel corso delle attività) sia nel rinunciare a tracciare un quadro critico. Come se dirigenti e operatori scolastici si volessero sottrarre al compito di rappresentarsi in modo critico ed efficace, o non fossero consapevoli di tale necessità. E, invece di formulare un proprio autonomo giudizio da proporre all'esterno, soprattutto in chiave valoriale, propositiva e promozionale ("questo abbiamo fatto di buono!"), lasciano che sia il pubblico "terzo" (lettore dei testi o fruitore del prodotto multimediale) a stabilire il valore del processo compiuto. Come se dicesero: "Ci è *capitato* di fare questo e quest'altro e quest'altro ancora. Giudicate voi!".

Riteniamo, tuttavia, che non si tratti di una scarsa capacità di autoanalisi e di autovalutazione. La qualità dei singoli prodotti fa pensare a una scelta fatta con discernimento e giudizio. Le osservazioni che si possono fare sui titoli e sui loghi conducono alla stessa conclusione. Probabilmente quello che qui viene meno è una capacità specificatamente comunicativa. La scuola, che pure mostra di essersi emancipata dalla forma burocratica di comunicare, non ha ancora piena consapevolezza del ruolo attivo, propositivo ed egemonico che ha, o può avere, la documentazione dei percorsi fatti.

Come afflitta da timidezza, o per un eccesso di onestà intellettuale, la scuola non accetta fino in fondo l'idea che il messaggio verso l'esterno debba essere calibrato – e per certi versi manipolato – al fine di realizzare la "promozione" dei risultati ottenuti e di canalizzare i consensi nella giusta direzione. Perciò omette di giocare un ruolo attivo anche nell'atto di presentare il proprio prodotto, non fornisce particolari chiavi di lettura e proprie scale di merito.

E piuttosto che impegnarsi in un'opera di valorizzazione critica, preferisce "nascondersi" dietro l'accumulo generico di "oggetti".

⁶ Inoltre restano senza una chiara risposta domande relative, per esempio, agli apporti dei singoli allievi nel prodotto esibito (qual è il loro peso e la qualità? a quale livello si pongono nel processo personale di acquisizione di competenze? lo sapevano fare prima? l'hanno appreso durante? sono stati aiutati?, ecc.), alle innovazioni didattiche praticate nel modulo che portano a quei risultati (c'è un rapporto biunivoco tra innovazione e risultato?), al nesso tra la realizzazione del prodotto e le attività "normali" realizzate in aula, nei diversi insegnamenti, ecc.

1.3 Visibilità e nascondimento

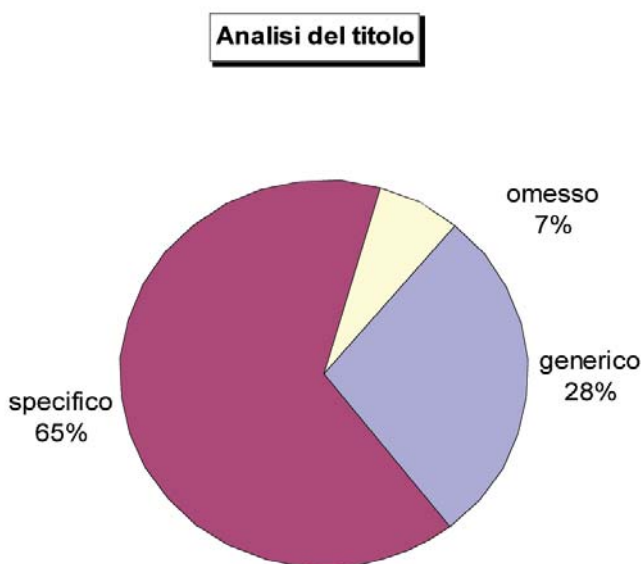
Il tema della visibilità e del nascondimento ritorna a proposito del titolo e del logo, cioè degli elementi del progetto che servono non solo (e non tanto) a identificarlo, ma anche (e per noi soprattutto) a richiamare l'attenzione degli allievi e del vasto pubblico sulla natura dell'offerta formativa.

In questo senso, diventano elementi significativi ai fini di possibili conferme o disconferme del protagonismo delle istituzioni scolastiche.

Come s'è detto presentando le colonne 9-13 della griglia di lettura, intendiamo per *visibilità* la scelta di un messaggio che tende a veicolare una immagine "originale", capace di mettere in luce la specificità dell'esperienza condotta e i motivi di interesse e di attrazione; e, per *nascondimento*, la tendenza a utilizzare strisce verbali e immagini che in qualche modo si inseriscono dentro fenomeni e problematiche più vaste e generali, e con esse si confondono.

Dall'analisi dei titoli riportati nelle schede informative, troviamo (fig. 2) che il 65 % delle scuole ha ideato e scelto un titolo di qualche originalità, collegato ai temi propri del progetto o ad altri elementi del contesto (perciò, in figura, è denominato "specifico"). I titoli generici (spesso ripresi da denominazioni ufficiali degli interventi, come "Prevenzione e recupero della dispersione scolastica"; "Recupero motivazione e orientamento", ecc.), sono relativamente pochi (28%). Piuttosto trascurabili (7%) le omissioni.

Figura 2 - Il titolo



Questo dato è certamente positivo. Lo è ancor di più se si sfoglia la lista dei titoli riportata nella colonna 11 della griglia di lettura, dove troviamo:

- a. Forti richiami al proprio territorio (il vocabolo ricorre in 21 titoli; per es.: *"Il territorio: analisi culturale, sociale..."*) magari indicato con tanto di nome comune o proprio (*"Il quartiere a scuola"*, *"Passeggiando nei Campi Flegrei"*; *"Daunia sotto sopra"*) e con riferimento a determinate caratteristiche culturali, economiche e sociali (*"lo come un'ape sportiva tra i fiori del mio territorio"*, con riferimento all'apicoltura; oppure: *"Alla riscoperta delle tradizioni..."*; *"Il Territorio: risorsa per adolescenti e genitori"*).
- b. La chiamata in causa del soggetto che apprende in prima persona, sia al singolare (con *"io"* esplicito in 22 titoli: per es., *"lo/mio: conosco, scelgo, cresco"*; *"I care"*; e implicito in tantissimi altri: *"Ricerca Imparo Cresco"*), che al plurale (*"noi"* in sei incipit: *"Noi... tra ieri, oggi e domani"*, *"Noi protagonisti della comunicazione"*)
- c. Chiari riferimenti a componenti di socializzazione, di solidarietà e di amicizia (l'avverbio *"insieme"* è presente in 25 titoli, come: *"insieme per vincere il disagio"*; *"insieme sul palcoscenico"*; *"insieme si può"*; e poi *"Amici in una scuola amica"*) anche coinvolgendo altre presenze umane, adulti in genere, genitori, lavoratori (*"Con i genitori a scuola"*).
- d. Aperture verso la comunità internazionale (*"Ragazzi d'Europa"*; *"Europaidea: un laboratorio"*; *"Noi in Europa e nel mondo"*).
- e. Sensibilità verso tematiche attuali e di rilievo come l'uguaglianza sociale o la condizione femminile (*"Non uno di meno"*; *"Maschile e femminile nei libri, nella scuola e nei media"*).
- f. E, soprattutto, la scuola, menzionata esplicitamente 73 volte, con riferimento ai processi di apprendimento e all'organizzazione del PON (*"Diogene - Genitori e figli insieme a scuola"*), o a determinate attività previste: laboratorio informatico, in primo luogo (*"Infolab"*; *"Impariamo in laboratorio"*), e, poi, lingue straniere (*"Più linguaggi per..."*; *"Alfabeti ...europei"*), musica, teatro, ecc. (*"Movimento e musica: strumenti per..."*; *"La scuola si riempie di suoni"*; *"Musica e.....: dalla produzione creativa alle moderne applicazioni audiovisive"*).

Gli esempi citati, apprezzabili anche sul piano della creatività linguistica e per la presenza di espressioni coinvolgenti, ben illustrano la caratteristica che andiamo esplorando, quella dell'atteggiamento attivo e propositivo della scuola e della ricerca di visibilità. La scelta del titolo è chiaramente motivata dall'intento di rendere espliciti o, almeno, di evocare in modo inequivocabile ora il piano didattico su cui sono costruiti i progetti (informatica, seconda lingua, musica, teatro, ecc.) ora le istanze valoriali che li animano (la solidarietà, l'uguaglianza), ora l'importanza del contesto di riferimento (il territorio).

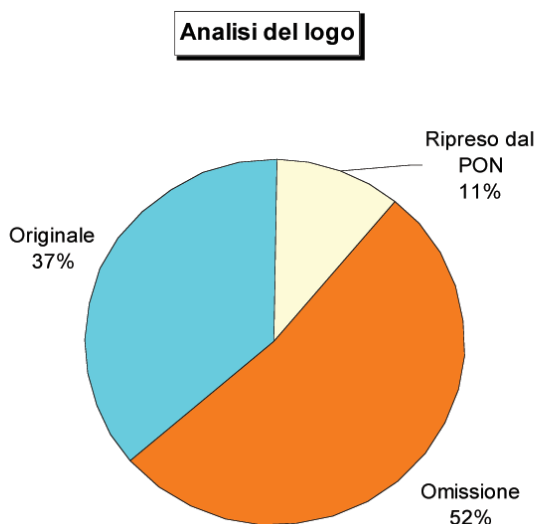
Qui la scuola sa di giocare un ruolo fondamentale nella società e lo rende palese a tutti.

Analoga considerazione può farsi per la scelta del logo se consideriamo non tanto la quantità delle risposte quanto la loro qualità⁷.

La circostanza che più della metà delle scuole non ce ne fornisce copia, non desta stupore. Se si mette in conto il fatto che il logo è una assoluta novità nella tradizione della nostra scuola e che quindi per molti operatori può essere giudicato non indispensabile, e se si considera, come è stato detto altrove, l'oggettiva difficoltà di trasmissione del formato grafico per via telematica, quel 48% di presenza dei loghi (fig. 3) può essere un dato non esaltante ma certamente non deludente.

Ed è sicuramente un punto di forza il fatto che più di tre quarti dei loghi presenti (37% contro 11%) ricadono nella categoria che abbiamo definito "originale" in quanto cercano di veicolare immagini e messaggi legati alla esperienza particolare del progetto in attuazione, per rendere "visibile" il proprio lavoro e, in ogni caso, evitando di "nascondersi" dietro simboli e figure appartenenti a sfere di significato più generale.

Figura 3 - Il logo



Non mancano nemmeno casi di difficile attribuzione a una o all'altra categoria. Loghi che ripetono le formule del PON ("La scuola per lo sviluppo") o la forma di un timbro scolastico con la denominazione ufficiale della scuola, e che quindi un po' "nascondono" il progetto, tuttavia

⁷ Per questa parte sul logo, un ringraziamento speciale va ad Anna Poloni, esperta informatica dell'Assistenza tecnica, che ha curato la raccolta e l'elaborazione delle immagini facilitando all'estensore di questo capitolo la scelta e la riproduzione.

non mancano di inserire disegni o elementi grafici che possono contribuire a dare una precisa identità alla composizione.



Intrecciata e "nascosta" in tutte le formule del PON, l'offerta di "ginnastica posturale per un tuffo nel blu" al IV Circolo "Tommaso Fiore"

Nel timbro della scuola, i mandorli e i templi di Agrigento



Sotto il profilo della qualità, vanno segnalate alcune caratteristiche di sicuro interesse.

a) La forma. La prima segnalazione è di natura formale e riguarda l'effetto visivo, la "resa" estetica del prodotto, il suo proporsi come oggetto bello, "piacente". Un effetto quasi sempre di buon livello, dal momento che la scelta e la composizione delle immagini sono chiaramente ispirate da precisi canoni di ritmo e di bellezza sia quando utilizzano moduli astratti e stilizzati (come all'Istituto Comprensivo Archi Klearchos di Reggio Calabria), sia quando si limitano a un semplice ritocco grafico su una stringa di testo (come fanno a Policoro), sia quando riproducono forme e contenuti della realtà e interi paesaggi (a Torella dei Lombardi o a Bivongi) o raffinate associazioni fra riproduzioni realistiche e di fantasia (a Grottaglie o a Oristano).



*Le stilizzazioni dell'Istituto Comprensivo
Archi Klearchos Reggio Calabria*

*Ricerca grafica
a Policoro*

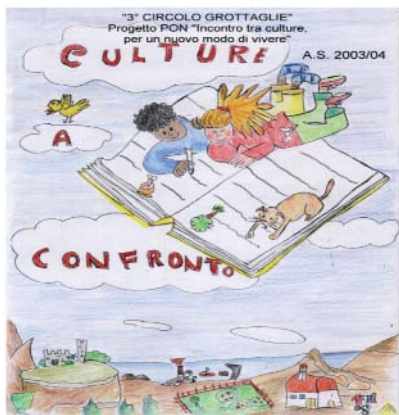
"Star bene a scuola"
Scuola Elementare St. "L. Milani" Policoro



*Castello con aquilone nel logo
dell'Istituto Comprensivo
Manlio Rossi-Doria
Torella Dei Lombardi*

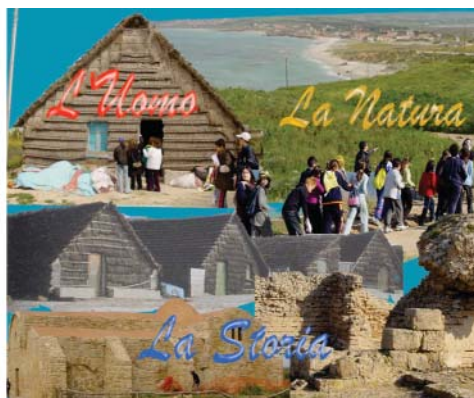
*Un paesaggio
denso di significati,
nel logo
dell'Istituto
Comprensivo
Stilo Pazzano
Bivongi*





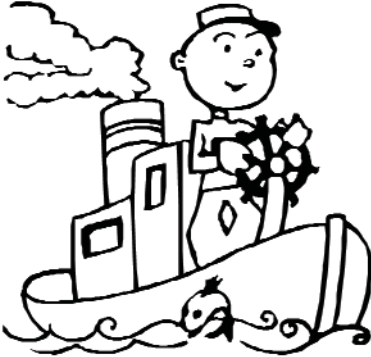
Riproduzioni realistiche e... voli di fantasia, al Terzo Circolo di Grottaglie

Associazioni naturalistiche e storiche, al 2° Circolo didattico di Oristano



Nella ricerca dell'esteticamente bello, c'è, certamente, l'influsso dell'attuale società multimediale e tecnologica che ha reso più raffinato il senso visivo, la propensione per la policromia e l'apprezzamento del piacere che danno i colori singoli o associati, e che fornisce facili e preconfezionate strutture iconiche e comunicative, come il fumetto e le Clip-Art (a Ischia o a Pula). Ma c'è pure, e diremmo sempre, un superamento del semplice riuso di strumenti grafici standardizzati, nella prospettiva di una ricerca di forme significanti, capaci di veicolare messaggi originali, in qualche misura connessi alla vita del progetto.

TUTTI A BORDO!



Fumetto al
Circolo didattico di Ischia 2

Il riuso di segni grafici
a Pula (CA)

VOGLIAMO CRESCERE



.....IL MONDO CI

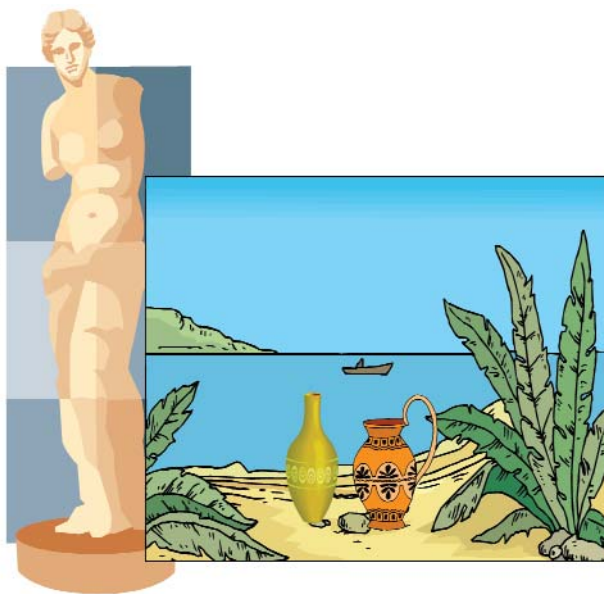
ISTITUTO COMPRENSIVO STATALE "B

b) Il messaggio. - Una seconda segnalazione riguarda il contenuto del messaggio. Non mancano casi in cui il tema del progetto (o le attività previste) risulti dichiarato o esposto in maniera diretta ed esplicita, come fanno a Rieti che compendiano nel logo un vero e proprio manifesto al pubblico; ma più frequenti sono quelli in cui si fa ricorso a forme più elaborate e mediate di comunicazione, con allusioni e suggestioni, uso di simboli e accostamenti di immagini che risultano fortemente evocativi, destano curiosità e "intrigano" come si dice. Insomma, mettono l'osservatore in un'atmosfera di attesa cognitiva, di domanda di sapere (la scelta a tutto campo dei ragazzi dell'Ignazio Butitta di Palermo, tra paesaggio, arte, mitologia, natura; o la ricostruzione dal sapore cinematografico, a Nicotera).



Un logo-manifesto, con l'indicazione analitica delle attività, al circolo didattico di Rieti

Un messaggio "intrigante" e pieno di curiosità cognitive, all'I.C. "Ignazio Buttitta" Palermo





Fra archeologia e film in costume, alla scuola "A. Pagano" di Nicotera

c) Il territorio. In coerenza con quanto abbiamo visto per i titoli, anche qui si fa cospicua la presenza del territorio, in molti casi attraverso la rappresentazione di elementi figurativi specifici, identitari, in grado di rilevarne caratteri del tutto particolari, come nell'"infiorata" del "De Filippo" di Morcone. Più spesso come scenario in cui si svolge il percorso di apprendimento, magari segnato da tappe e snodi da mettere in luce con appositi cartelli stradali, come fanno i tre circoli in rete di Quarto.



La Chiesa dentro una corolla, all'Istituto Comprensivo "Eduardo De Filippo" Morcone



Il percorso di apprendimento con tappe scandite da cartelli-segnali stradali, al I Circolo didattico di Quarto (in rete con i circoli III e IV)

Naturalmente, senza dimenticare gli esempi di paesaggi altamente evocativi, soli o associati con altre immagini, già ricordati qui sopra per la loro resa estetica (Bivongi, Oristano).

In definitiva, possiamo dire che i loghi, vuoi attraverso la ricerca della forma esteticamente gradevole, capace di operare un'attrazione sul piano dell'emozione e del bello, vuoi con il sapiente montaggio di elementi evocativi che danno al messaggio un carattere "intrigante" e di curiosità intellettuale, vuoi con la ricerca di elementi identitari del territorio, comprovano che la scelta della visibilità è ormai un punto di forza emergente delle nostre scuole.

2. I cambiamenti nella didattica

In questa parte cerchiamo di mettere in luce gli effetti di risonanza prodotti dalle attività della Misura 3.1 all'interno dell'istituzione scolastica, diremmo *a livello d'aula*, cioè con riguardo alla gestione del curriculum, la formazione dei docenti, gli apprendimenti degli allievi.

Ma qui, preliminarmente, va segnalata una particolarità della scuola di base, elementare e media, che incide fortemente sulla nostra ricerca.

Questo segmento del nostro sistema scolastico, infatti, a differenza della secondaria di secondo grado, è stato toccato da decenni da numerosi e assai significativi interventi riformatori e innovazioni curriculari. In particolare, sollecitazioni molto simili a quelle della nostra Misura sono venute, alla scuola elementare, con la legge 820/71, quella delle attività integrative e del tempo pieno, e, alla scuola media, con il tempo prolungato, già prefigurato, come "doposcuola", nella legge istitutiva (1859/62), che parlava di "studio sussidiario" e di "attività complementari" (art. 3), e poi reso possibile in modo organico con l'utilizzo di personale già appartenente ai ruoli di applicazioni tecniche maschili o femminili che venivano unificati (legge 348/77, art. 4).

In forza di tali innovazioni didattiche l'attenzione ai bisogni degli allievi e congrui collegamenti con le risorse territoriali hanno caratterizzato non solo i corsi aggiuntivi ma progressivamente anche gli insegnamenti curriculari. Ed è a tutti noto che i programmi del 1979 della scuola media e quelli del 1985 della scuola elementare hanno largamente attinto alle esperienze più significative di tempo prolungato e di tempo pieno.

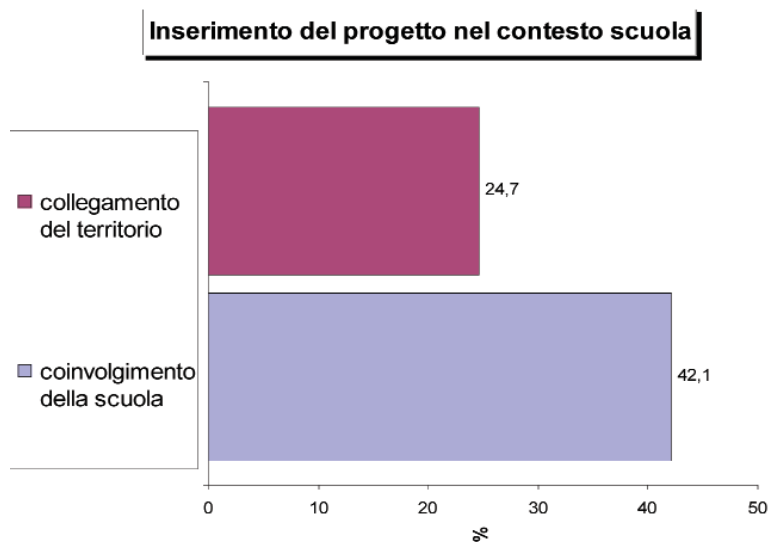
Non è perciò senza ragione l'opinione comune, consolidata da anni di riscontri positivi (vedi nostra Rilevazione del 2003, gli Audit, ecc.), secondo cui le scuole primarie e secondarie di primo grado, complessivamente, sanno ben utilizzare gli strumenti offerti dal PON e riescono a ottenere quasi sempre risultati di buon livello sia in campo partecipativo e socializzante (dal coinvolgimento degli esperti esterni, alla responsabilizzazione operativa dei genitori, all'effetto di attrazione alla scuola e di impegno di gruppo che caratterizzano le attività svolte dagli allievi), sia in campo più propriamente culturale e didattico (dalla motivazione all'impegno e allo studio alla scoperta del valore culturale che presenta il territorio, fino alla qualità degli apprendimenti).

2.1 Il PON, la scuola, il territorio, i bisogni formativi

In tale consapevolezza, andiamo a guardare le colonne 14 e 15 della griglia di lettura sul "coinvolgimento della scuola" e il "collegamento con il territorio". Nel presentare la griglia, abbiamo considerato le due caratteristiche come fattori di un "ampliamento" del progetto, per un verso, entrato a far parte della vita della scuola (con conseguente possibilità di disseminazione, coinvolgimento degli altri docenti, degli organi collegiali ecc.), per un altro verso in grado di aprirsi al territorio circostante e interagire con le forme culturali in esso presenti (dagli esperti esterni chiamati a svolgere attività di docenza, ai rapporti con centri di ricerca, associazioni professionali, ecc.).

I risultati in prima impressione non appaiono in linea con le attese. Solo il 42% delle scuole dichiara un coinvolgimento degli altri insegnanti e appena il 25% scarso parla di collegamento con il territorio (fig. 4). Trattandosi di due caratteri precipui della scuola di base, a prescindere dalle stesse attività del PON, queste percentuali non sembrano attendibili. Comunque meritano qualche riflessione.

Figura 4 - Ampliamento del progetto



È verosimile, come si dice altrove⁸, che lo strumento di rilevazione impiegato, nella sua ricerca di sintesi, non ha favorito l'esatta rappresentazione della realtà, o che i compilatori delle schede non hanno creduto di dover rilevare tali dimensioni perché ritenute "ovvie" e "implicite" nei progetti, o addirittura nell'idea stessa di scuola che loro praticano.

Più corretto è, a nostro parere, riferire quelle due percentuali non alla totalità degli "ampliamenti" ma ai casi in cui questa caratteristica abbia assunto oggettivamente dimensioni di notevole importanza e sia stata percepita come tale dagli operatori della scuola.

Quando questi due elementi oggettivi e soggettivi non sono stati presenti, o non lo sono stati in misura considerevole, è ragionevole supporre che gli insegnanti non ne abbiano fatto cenno sulla scheda o che ne abbiano parlato in maniera indiretta e cursoria. Perciò la cosa non poteva essere registrata nella griglia di lettura che, come sappiamo, mirava a rilevare non una generica presenza delle due caratteristiche ma piuttosto proprio gli elementi di qualità e di eccellenza, i famosi "punti di forza" (vedi supra, parte II, cap. 1).

Analoghe considerazioni valgono le "rilevazione specifica dei bisogni" e la "coerenza fra bisogni rilevati e attività del PON", sintetizzati nelle figg. 5 e 6.

Figura 5 - Rilevazione bisogni specifica

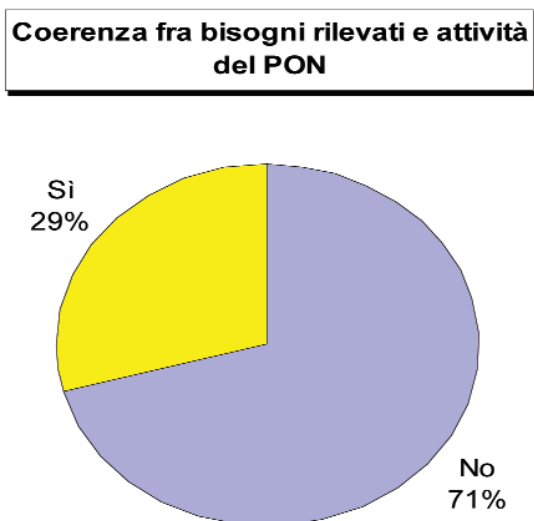


Dal momento che i progetti si costruiscono sui bisogni degli alunni e che quindi il 100% delle scuole non può non fare una ricognizione analitica iniziale per poter utilmente programmare l'intervento (coerenza tra bisogni e attività), e dal momento che, con la griglia di lettura, si sono volute mettere in luce le realtà più interessanti, e di eccellenza, si spiegano facil-

⁸ Vedi parte II, punti 2.2.1.

mente quei modesti 25% e 29% rispettivamente di rilevazione "specifica" (fig. 5) e di coerenza accertata (fig. 6). Si tratta infatti, di percentuali che non rappresentano tutte le forme possibili dei due elementi indagati, ma solo i punti di eccellenza che arrivano a una segnalazione speciale.

Figura 6 - Coerenza bisogni - PON



Detto ciò, non ci sentiamo nemmeno di escludere altre possibili interpretazioni, sia legate alla qualità degli strumenti impiegati e alla carenza di parametri certi a cui far riferimento nel descrivere l'esperienza, sia legate alla stessa natura della scuola di base. Per esempio:

Nelle scuole di base il coinvolgimento di tutti gli operatori e l'allargamento al territorio sono due costanti, ormai entrati nella tradizione didattica complessiva e negli stili di insegnamento propri di ciascun insegnante. Non sono determinate dal PON o da esso ampliate o accresciute. Non c'è nessun effetto di risonanza perché già tutto procede in modo pieno e corretto. Di conseguenza non c'è motivo di darne conto nella scheda e portarle a merito della Misura 3.1.

I bisogni formativi nella scuola di base non sono mai "specifici" cioè settoriali, relativi alle singole discipline; sono trasversali e fondanti (le "basi", appunto). Non ha senso una analisi "specificata" e meno che mai farne menzione nella scheda.

2.2 Il caos, Sparta, i petrodollari

Per completezza di discorso facciamo un'altra ipotesi. Diciamo che i valori riscontrati rispondono alla realtà. Niente difetto comunicativo, niente emersione di punti di forza. In fatto di ampliamento del progetto nella scuola e verso il territorio, in fatto di analisi specifica dei bisogni e di coerenza tra bisogni accertati e attività proposte, le scuole sono refrattarie, le sollecitazioni del PON non sortiscono alcun effetto di risonanza.

Introduciamo allora due ipotesi interpretative, per quello che valgono.

a) La prima parte dalla constatazione che la nostra scuola di base è un sistema "saturo". In ogni sua parte è sottoposto a sollecitazioni esterne le più diverse per provenienza e intensità. Come una pioggia continua, arrivano dal Ministero e dalle altre autorità nazionali, come da Enti Locali, Enti di ricerca e benemerite Istituzioni culturali e morali, proposte di studio e ricerca sulla legalità, l'educazione stradale, l'ecologia, la difesa dell'ambiente; contro la mafia, la droga, la violenza diffusa, il bullismo; per la pace nel mondo, la Memoria, la convivenza tra diverse culture e tradizioni; per gli aiuti alle popolazioni del terzo mondo, la solidarietà, il commercio equo e solidale, i gemellaggi internazionali; ma anche progetti per implementare le conoscenze disciplinari, la matematica, le scienze, la lingua straniera, o per "adottare" un monumento, curare una forma d'arte (musica, poesia), costruire un telegiornale, partecipare a un torneo, e chi più ne ha più ne metta. Una esplosione disordinata e caotica, di fronte alla quale c'è il rischio di impazzimento, perché, per dirla in una battuta, un "tempo pieno" (un progetto unitario) rinnova la scuola, mille tempi pieni tutti insieme e ognuno con un suo specifico statuto, la distruggono.

Di fronte a tale emergenza, la scuola, se vuole sopravvivere ed evitare l'impazzimento, non deve affatto enfatizzare ma piuttosto attenuare gli effetti degli input che riceve. Circoscriverli, chiuderli in una nicchia, incistarli, renderli quanto è possibile "innocui". Impedire ogni effetto di risonanza. Così ogni progetto vive separato dagli altri, quasi "appaltato" a questo o a quel docente o gruppo di docenti, senza possibilità di scambio e di aperture.

Né ha senso stabilire rapporti tra attività e bisogni, dato che le attività sono imposte dall'esterno, da chi di volta in volta, per fini rispettabilissimi ma tutti suoi, propone o finanzia il progetto.

Se questo è vero, il mancato coinvolgimento di tutta la scuola, lo scarso collegamento con il territorio, il silenzio sui bisogni formativi, eccetera, non sono un venir meno alle richieste del PON o alla qualità della didattica.

Sono semplici tecniche di sopravvivenza. Scelte virtuose che consentono di andare avanti.

b) La seconda ipotesi interpretativa prende in considerazione non l'impazzimento provocato dalla presenza di una caotica massa di input, ma i fenomeni di dissonanza⁹ che possono derivare dalla natura non congruente di un singolo particolare input. L'ipotesi, cioè, è che ci possa essere un effetto negativo collegato a una certa maniera di essere degli interventi del PON, astrattamente idonei a migliorare la scuola ma, nei fatti, tali da metterla in crisi.

⁹ I fisici, per tornare al concetto di "risonanza", sanno che quando le sollecitazioni non sono di una particolare intensità e frequenza e in linea con le dinamiche del sistema, piuttosto che accrescerne la potenza, provocano effetti devastanti: lo sconvolgono e distruggono. I medici sanno che un farmaco normalmente opportuno ed efficace, può provocare in dati organismi crisi di rigetto fatali.

Un aspetto del PON che, a prima vista, appare quanto mai interessante e opportuno, può in determinate condizioni produrre danni profondi. Ci riferiamo alla larghezza dei mezzi finanziari impiegati per l'attuazione delle diverse Misure.

In verità, avere un po' di soldi è, certamente, un bene. La nostra scuola ne ha tanto bisogno e può giovarsene in modo eccellente. La sua tradizione "spartana" (ma sarebbe meglio dire la sua "povertà") non è un principio pedagogico ma una dura necessità storica. Solo che una ricchezza "aggiuntiva" in una situazione "normale" di povertà, per poter essere pienamente efficace, esige di essere debitamente elaborata collegialmente da tutti gli operatori della scuola. Il nesso virtuoso tra l'investimento economico e l'abbattimento della dispersione scolastica non è un dato a priori, ma una conquista faticosa, giorno per giorno.

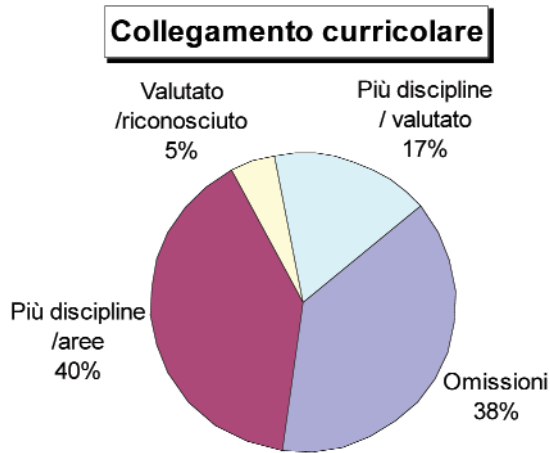
Accade, però, che le ragioni e le modalità della spesa, per le stringenti norme procedurali a cui danno vita, sembrano spesso prevalere sulle ragioni della didattica. Gli uffici amministrativi e la direzione scolastica diventano centrali in tutto il processo, a danno del momento didattico. La correttezza formale di una gara d'appalto o di un contratto finisce per occupare le menti più di quanto non faccia la ricerca della qualità dei processi di apprendimento. Contemporaneamente, il ruolo che viene riservato ai docenti esterni, se da un lato rende più ricca e interessante l'offerta formativa, dall'altro determina fenomeni di delega e di deresponsabilizzazione.

In parole povere, l'innesto di ricchezza in un mondo povero finisce per allargare fratture e particolarismi, distruggendo anche quel minimo di solidarietà che si stabilisce tra derelitti. L'esempio che ci viene facile evocare è quello classico dei petrodollari: arrivano nei sultanati arabi, arricchiscono un gruppo ristretto di notabili, magari finiscono nelle tasche di speculatori europei o americani, ma il popolo ne resta escluso, non ha voce in capitolo, arriva a odiare i vecchi e i nuovi ricchi.

2.3 Curricolo e formazione dei docenti

Se facciamo riferimento a quello che è il cuore della normale vita di una scuola, il processo di apprendimento curricolare, troviamo che non sempre risulta provata in modo certo e pieno la risonanza delle attività del PON. Dobbiamo anche qui ricordare che, con la nostra griglia di lettura, abbiamo registrato solo i casi di particolare interesse (con almeno due discipline espressamente citate). Per cui il 38% di omissioni (fig. 7) va preso con cautela. Si tratta di scuole che non hanno particolari esperienze da segnalare ma non per questo possiamo dire che non abbiano stabilito collegamenti tra PON e curricolo.

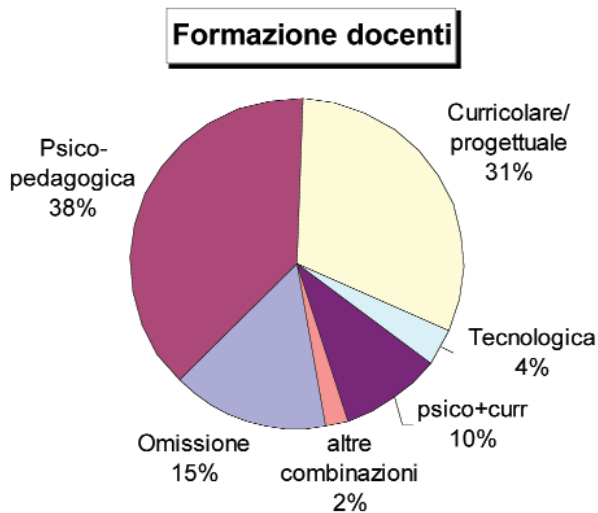
Figura 7 - Collegamento curricolare



Ben più significativo il fatto che il 62% delle scuole integra le attività del PON in almeno due discipline e un terzo di esse (22%) ritiene che gli apprendimenti realizzati nei progetti della Misura 3.2 siano meritevoli di essere riconosciuti e valutati sul piano curricolare.

Altrettanto interessante il discorso relativo alla formazione dei docenti. Qui troviamo che si è fatta formazione in circa l'85% delle scuole, indirizzata verso i due grandi classici temi della professione: la relazione con gli alunni (tematica "psicopedagogica", 38%) e la conoscenza degli oggetti dell'apprendere, discipline, curricula, progetti (tematica curricolare/progettuale, 31%), in diversi casi congiuntamente (fig. 8).

Figura 8 - Formazione docenti



Alla base di simile distribuzione ci possono essere – più che le sollecitazioni del PON – le spinte concorrenti di due fattori socioculturali e politici di carattere generale. In particolare, per la due aree psicopedagogica e curricolare, cospicuamente presenti, possono aver avuto il loro peso, da una parte, la crescente complessità dei rapporti sociali, tensioni e crisi che dall'esterno ricadono pesantemente dentro le nostre aule e rendono più difficile di un tempo la gestione del gruppo classe (come risulta dal moltiplicarsi di casi patologici riportati quotidianamente sulla stampa di informazione); dall'altra, i ripetuti tentativi ministeriali di fornire nuove "indicazioni nazionali" attese dal tempo del decreto sull'autonomia (DPR 275/99)¹⁰ e fatte oggetto di studi e dibattiti di vario genere. Per l'una e per l'altra ragione, è verosimile che nelle scuole si senta il bisogno di aggiornamenti su entrambi i versanti.

Sorprende invece la bassissima percentuale di scelte per l'area tecnologica. Il quasi insignificante 4% merita qualche considerazione che non si limiti alla semplice registrazione del fenomeno.

Sappiamo che i progetti della Misura 3.1 prevedono un percorso tecnologico e abbiamo visto, trattando dei materiali (sopra, n. 1.2), che effettivamente almeno un 26% degli istituti ha utilizzato strumenti multimediali non fosse altro che per produrre i DVD, i CD, i VHS inviati. Sappiamo pure che la competenza informatica è oggi richiesta in vari momenti della vita comune e che molte categorie di professionisti, e fra questi anche gli insegnanti, sentono in modo pressante e crescente l'esigenza di perseguirla.

Se, nonostante questi elementi di base, la formazione dei docenti prevista dalla Misura 3.1 non si è indirizzata verso la tecnologia, è lecito pensare alla presenza di fenomeni ostativi.

La lettura delle schede informative non ci consente di individuare tali fenomeni. In via ipotetica si possono tentare diverse spiegazioni, dalla resistenza psicologica verso i nuovi strumenti alla difficoltà di trovare formatori idonei, alla stessa inconsueta composizione del gruppo di aggiornamento (che mette sullo stesso piano insegnanti professionisti e operatori culturali occasionalmente chiamati a insegnare).

Fra le altre spiegazioni, non si può trascurare l'effetto di quella strategia dell'isolamento, che tende a circoscrivere e chiudere in una nicchia le attività del PON per evitare l'impazzimento generale.

In questo caso, l'input alla formazione sarebbe contenuto, depotenziato e, semmai, dirottato verso settori trasversali (come quello psicopedagogico) o in linea con la vicenda generale della scuola (le sollecitazioni ministeriali sui programmi o indicazioni nazionali).

Sempre che non si tratti semplicemente di un difetto di comunicazione.

¹⁰ Primo tentativo nella primavera del 2001 (ministro De Mauro) in base alla legge 30/2000, subito sconfessato dal nuovo ministro (Moratti) che provvede a emanare i suoi nel febbraio 2004 (D.Lvo 59), anche questi oggi di fatto superati.

Capitolo secondo: Il territorio e il PON

1. Per una visione sistemica - di Speranzina Ferraro

1.1 Riflettendo sui dati

La lettura complessiva dei progetti fa emergere il territorio in un'accezione duplice. Da una parte, esso è il luogo dove si sviluppano e si realizzano attività che hanno una forte connotazione esperienziale e di realtà. Dall'altra il territorio è presente come il destinatario ultimo e fruitore dei prodotti e delle proposte della scuola o delle manifestazioni realizzate a conclusione dei progetti.

Due colonne della griglia di lettura, la n. 15 ("collegamento col territorio") e la n. 32 (pubblicizzazione in "ambito territoriale"), intendono cogliere l'uno e, rispettivamente, l'altro di questi aspetti.

Più esattamente, quello che viene rilevato è il grado di intensità con cui il rapporto con il territorio è percepito dalle scuole. Perché, come è stato già detto al punto 1.1.5 della Parte II, cap. 1, non c'è dubbio che qui siamo di fronte a caratteristiche e rapporti che sono "dentro" le finalità del PON e spesso anche "dentro" il normale stile di lavoro delle scuole. Quelle colonne perciò non potevano servire a contabilizzare in modo ingenuo presenze o assenze di un fenomeno, essendo state pensate per cogliere livelli di particolare intensità con cui il fenomeno stesso è descritto nella scheda di rilevazione¹¹, e mettendo anche in conto le difficoltà e i vincoli imposti dalla scheda stessa¹².

Pertanto, il dato numerico sui casi di collegamento con il territorio e sui casi di pubblicizzazione in ambito territoriale ci dice esattamente che ci sono circa un quarto e, rispettivamente, quasi la metà di scuole che, in questi due campi, presentano punte di eccellenza.

Per esplorare queste punte di eccellenza o anche per avere segnali cospicui della semplice presenza delle due caratteristiche indagate, più che dai dati numerici, ci sono utili le informazioni che possiamo ricavare dall'analisi dalle altre parti della scheda e degli altri documenti. Troviamo infatti che vengono documentate pratiche di un certo rilievo di utilizzazione del territorio come risorsa da esplorare a fini formativi e di pubblicizzazione e diffusione dei prodotti attraverso TV, giornali, teatri pubblici, manifestazioni popolari, ecc.).

¹¹ «Gli effetti di ampliamento, come altre qualità positive che andiamo esplorando, sono "dentro" le finalità degli interventi del PON. [...] È verosimile che, se in una scheda non si parla né di altri docenti né di collegamento con la cultura (e i bisogni culturali) del territorio e dei suoi abitanti, ciò non significa che non ci siano stati e questo e quello. Si può solo ragionevolmente dedurre che la scuola nel suo insieme (dal dirigente al singolo docente) non annette a tali elementi un carattere formativo generale così importante da sottolinearlo, e/o da segnalarlo in maniera diretta e specifica. L'elemento che si vuole cogliere, dunque, è proprio il livello di consapevolezza posseduta dalla scuola in merito al rango di importanza di questi elementi, ricavabile dal posto che essi occupano nella comunicazione fattane». Punto 1.1.5 della Parte II, citato.

¹² Lo strumento di rilevazione impiegato, nella sua ricerca di sintesi, può non aver favorito l'esatta rappresentazione della realtà, e aver indotto i compilatori a non segnalare dimensioni ritenute "ovvie" e "implicite" nei progetti, o addirittura nell'idea stessa di scuola che loro praticano. Cfr. il commento di G. Benvenuto, Parte II, p. 2.2.1.

Come è stato detto nel capitolo precedente, queste scuole complessivamente dimostrano che hanno saputo attivare un intenso scambio con l'ambiente circostante, principalmente in campi come:

- la cultura, l'economia, i mestieri antichi, le tradizioni civile e religiose, i dati storici e le caratteristiche geografiche del territorio, ecc.;
- il trattamento di problemi generali con riferimento ai contesti direttamente vissuti dagli alunni, come inquinamento, legalità, i problemi del lavoro, dell'emigrazione, ecc.;
- la pubblicizzazione del progetto con manifesti, volantini, materiali pubblicitari relativi, immagini e relazioni sulle manifestazioni finali.

Per ulteriori elementi di analisi rimandiamo anche quanto si è detto, sempre nel capitolo precedente, a proposito di titoli, loghi, analisi dei bisogni ecc., nonché a quello che sarà esposto in questo stesso capitolo più analiticamente dall'ispettore Agnesi.

Qui ci preme fissare l'attenzione su una caratteristica di portata più complessiva: ovvero sul fatto che il *rapporto scuola/territorio costituisce lo scenario della nuova consapevolezza* maturata intorno al problema della dispersione scolastica.

1.2 Nuove consapevolezze

Le esperienze portate avanti dal MPI in un trentennale impegno finalizzato alla prevenzione della dispersione scolastica hanno consolidato la consapevolezza della "complessità del sistema" e dell'impossibilità di arrivare ad una lettura unitaria del problema. Tale consapevolezza ha comportato il riconoscimento che tutti gli elementi del sistema sociale sono tra loro interconnessi, in quanto è il soggetto stesso in formazione che si interfaccia con ciascuno instaurando con essi diversi tipi di relazioni. Pertanto, è necessario che tutti gli elementi nella loro complessità siano tenuti presenti quando si affronta il problema del disagio e dell'insuccesso scolastico.

L'ottica ecosistemica, a conclusione del lungo percorso sperimentale, è stata così assunta come l'unica capace di cogliere il complesso sistema di relazioni e interconnessioni. La teoria di riferimento è quella tracciata da U. Bronfenbrenner¹³, il quale riconosce che a determinare lo sviluppo della persona sono differenti variabili di carattere culturale e sociale presenti nel contesto territoriale in cui si opera.

Da questo assunto teorico, che brevemente abbiamo richiamato, emerge con forza nella nuova impostazione di approccio al disagio la relazione tra *sviluppo e territorio*.

La scuola costituisce il luogo privilegiato dell'educazione, della prevenzione e del recupero, ma il territorio costituisce l'altro luogo dove gli altri attori coinvolti, con pari dignità prendono parte alla costruzione della rete formale e informale di relazioni. Entrambi contribuiscono alla promozione e costruzione del Sistema Formativo Integrato che, a livello territoriale, si sviluppa nella logica dell'ordinarietà, attraverso l'integrazione delle competenze e delle funzioni dei diversi attori coinvolti.

¹³ Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna 2002.

Peraltro va ricordato che il cambiamento dell'approccio culturale ed operativo riguardo all'insuccesso scolastico si determina in un contesto caratterizzato da importanti riforme in campo sociale e formativo, che introducono concetti e modalità nuove di lavoro e di organizzazione¹⁴.

Nel contesto di grande fervore legislativo nasce la necessità di prevedere azioni che tengono conto della mutata situazione sociale e normativa e, soprattutto, l'implementazione e il rafforzamento di interventi che mirano alla promozione del successo formativo dei giovani nell'ordinarietà delle azioni.

È così che avviene il passaggio dall'ottica di *straordinarietà* e di *settorialità* degli interventi ad un'architettura che tende ad introdurre nella scuola *l'ordinarietà* degli interventi diretti alla promozione del successo formativo di ciascun giovane a partire dai bisogni di cui ciascuno è portatore.

La linea d'intervento che si consolida a seguito delle sperimentazioni, delle riforme e delle nuove consapevolezze, assume la configurazione di un sistema integrato in cui la scuola e il territorio gestiscono il problema del disagio dei giovani mettendo insieme, coordinando e facendo interagire le competenze e i compiti dei diversi attori in sinergie concordate.

Caratteri fondamentali di questa configurazione sono perciò *l'interistituzionalità* e la *territorialità*. La scuola rimane il luogo privilegiato dell'educazione e della prevenzione ma non l'unico. Viene riconosciuto e rafforzato il ruolo e la funzione di ogni soggetto nella costruzione del sistema formativo integrato. Il modello d'intervento è aperto e flessibile. L'ottica è quella della policentricità.

Esiste una pari dignità di ciascun soggetto ad intervenire a sostegno della condizione giovanile, ma in una direzione unitaria nelle finalità e nei modi, a partire dalla lettura congiunta dei bisogni, dall'elaborazione di un piano condiviso di interventi, coerente con i bisogni rilevati, e da una verifica sistematica degli esiti.

Siamo al concetto di "rete" verso cui è necessario fare ulteriori passi sia sul piano teorico e della forma giuridica, che su quello tecnico operativo ed esperienziale.

¹⁴ Ci riferiamo, in particolare, alla Legge n. 59/1997, nota anche come Legge Bassanini, e al Decreto Legislativo 112/1998, e al conseguente processo di decentramento che trasferisce numerose funzioni dallo Stato alle Regioni e che ha coinvolto anche la scuola con il riconoscimento dell'autonomia, oggi di rilevanza costituzionale, dopo che la Riforma del Titolo V della Costituzione ha considerato le autonomie scolastiche fra le autonomie funzionali. In particolare, l'art. 21 della Legge n. 59/1997 definisce le norme generali che consentono di ridisegnare il nuovo modello di scuola: *flessibile, aperta al territorio, autonoma, efficiente, integrata con gli altri soggetti della società civile, dotata di personalità giuridica*. A queste norme si accompagnano altri significativi interventi legislativi nel campo sociale, tra cui vanno ricordati la Legge n. 285/1997 e la successiva Legge n. 328/2000. Con la prima (*Promozione di diritti ed opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*) si promuovono sistematici interventi educativi non scolastici e si creano le condizioni perché attività educative ed interventi integrativi, aggregati in modo non sempre adeguato e non sempre sistemico alle attività della scuola, abbiano la loro giusta collocazione nel territorio e siano parte di una rete sociale e comunitaria. Con la legge n. 328/2000, che disciplina i piani integrati socio-sanitari e che assorbe in sé gli interventi previsti già dalla legge 285/97, si definisce un quadro organico delle interazioni dei servizi alla persona nel territorio, che dovrebbe essere il luogo naturale per lo sviluppo di azioni educative integrate. La legge promuove, in effetti, un processo di costruzione di servizi territoriali finalizzati all'integrazione sociale e alla promozione del benessere psicofisico.



Fiori e colori

2. Il territorio oggetto del sapere - di Benito Agnesi

2.1 Premessa

Un'indagine conoscitiva di carattere locale, limitata ad un numero¹⁵ ristretto di scuole, appartenenti tutte ad un'area geografica anch'essa limitata rispetto all'intero territorio nazionale, non consente di operare generalizzazioni estensibili all'universo "scuola" del sistema formativo italiano.

Essa, tuttavia, consegna al ricercatore un insieme di percezioni immediate e di interessanti suggestioni, che accompagnano una serie di elementi "oggettivi", sufficienti per creare alcune ipotesi interpretative dei modi di essere e di operare delle scuole interpellate e per individuare le tendenze prevalenti nelle linee di sviluppo del loro lavoro didattico e per cogliere, infine, anche certi pregevoli livelli di qualità, che in diversi casi alcune di loro hanno avuto la possibilità di raggiungere.

L'analisi del materiale documentale, cartaceo e non, permette, infatti, di interpretare e di confrontare una serie di dati quantitativi, ma offre anche l'opportunità di individuare ed esaminare alcuni elementi e certi contenuti *chiave*, per rilevare, proprio in termini di qualità, se le potenzialità innovative del programma operativo nazionale e della misura 3.1, in particolare, hanno potuto incidere positivamente e significativamente sullo sviluppo dell'autonomia culturale e progettuale delle scuole, non meno che su quello della loro consapevolezza e della loro responsabilità nel modificare la prassi organizzativa e didattica.

Questa parte dell'indagine vuole, quindi, privilegiare, nel senso appena detto, l'esame proprio di uno dei punti focali dei percorsi progettuali realizzati dalle scuole e, cioè, quello del rapporto *scuola/territorio*, nelle sue diverse accezioni e nel suo dispiegarsi, comunque, dinamico ed interattivo.

La presente riflessione, in particolare, esclude, però, l'ottica del territorio inteso come soggetto politico, amministrativo, culturale e produttivo, che concorre, collabora e interagisce con le scuole per costruire un sistema formativo integrato¹⁶.

L'interesse qui è rivolto, solo, ad estrapolare e ad enucleare, dalla documentazione e dai prodotti delle scuole, la *nozione* di territorio nella sua dimensione culturale, in quanto *oggetto* del sapere e *contenuto* della conoscenza e, quindi, "materiale" costitutivo della operatività didattica; dimensione questa, che dalla documentazione delle scuole, emerge quasi sempre congiunta ad altri modi di "sentire" il territorio come quello, ad esempio, di considerarlo parte inalienabile del proprio *vissuto* esistenziale, emozionalmente pervasivo e pervadente, o come quello di conservarlo nella propria interiorità come la *condizione* primaria ed originaria di relazione identitaria, necessaria ad ogni forma di esperienza individuale e sociale.

È evidente che questa nozione di territorio che verrà presa in esame è quella che sostanzia i contenuti della sempre più urgente diffusione della cultura ecologica e che nelle scuole prende generalmente la forma di *educazione ambientale*.

¹⁵ Le scuole, che hanno risposto alla richiesta di informazioni da parte del Ministero e che hanno inviato al Gruppo tecnico di lavoro la documentazione e/o i prodotti relativi ai progetti 3.1 realizzati, sono state 408, tutte operanti nelle regioni destinatarie degli interventi del Programma Operativo Nazionale.

¹⁶ Questo tema è approfondito in una riflessione a parte da Speranzina Ferraro.

Tuttavia, prima di passare alla trattazione di questo aspetto, appare opportuno un ulteriore chiarimento per capire come sia essenziale costruire o ridefinire il rapporto scuola/territorio per garantire il futuro della scuola stessa come autonoma istituzione formativa.

2.2 Territorio e Sistemi formativi

Attraverso le informazioni richieste alle scuole, questa indagine ha cercato di individuare e raccogliere una serie di dati che in qualche modo fossero in grado di rivelare se c'è e in che modo si sostanzia il rapporto che le scuole riescono a stabilire con il territorio e con quale grado di consapevolezza esse riescono ad apprezzare l'essenzialità e la natura di tale rapporto.

Di sicuro, da oltre un decennio, dentro e fuori dalle scuole la nozione di territorio ricorre sempre più frequentemente nelle riflessioni che riguardano i processi formativi e le prospettive di innovazione dei sistemi scolastici.

Le ragioni di tale frequenza sono diverse, ma ai fini del nostro esame può essere sufficiente ricordarne sostanzialmente almeno un paio.

La prima ragione è costituita dal diffondersi e dal consolidarsi delle teorie della complessità, che sono entrate prepotentemente anche nell'ambito di studio delle cosiddette "scienze umane".

In questo settore sono diventate formidabili strumenti di ricerca e di interpretazione della specifica realtà delle varie discipline, contribuendo ad un proficuo sviluppo delle teorie socio-antropologiche, pedagogiche e psicologiche, che più da vicino condizionano l'innovazione dei sistemi formativi. L'effetto delle teorie della complessità sulle scienze della formazione e dell'educazione è stato quello di evidenziare in modo incontrovertibile il carattere interdipendente ed interattivo dello sviluppo globale della persona, rispetto a tutte le variabili presenti nel contesto territoriale in cui si vive e si opera.

In questa prospettiva la scuola viene a perdere la tradizionale centralità e l'esclusività del proprio ruolo nella formazione dei giovani, per cui se non vuole essere relegata in una posizione di marginalità, deve imparare a rimodulare la sua funzione formativa in correlazione a quella altrettanto decisiva esercitata dalle altre variabili del contesto ("gli altri vari soggetti del territorio").

Questa consapevolezza da conto anche della seconda ragione che provoca la crescita di attenzione per la realtà territoriale e impone, appunto, alle scuole la necessità di ridefinire il loro rapporto con il territorio.

Tale ragione può essere senz'altro ricondotta ai recenti interventi di riforma costituzionale (titolo V della costituzione), che ha comportato una ridistribuzione della potestà statuale e funzionale nelle varie realtà locali, con un movimento di decentramento e di trasferimento di tali potestà dal centro verso le aree periferiche dello Stato. In tal modo si è avviato un lento e progressivo processo di costruzione di diverse autonomie, insieme statuali e funzionali, che interessano, localmente e a diversi livelli, una molteplicità di soggetti.

Così, a seguito di tale riforma, anche le singole scuole oramai sono impegnate a costruire e a consolidare, come istituzioni pubbliche locali, la loro autonomia funzionale, costituzionalmente riconosciuta e garantita.

Quanto appena detto sul pericolo della marginalità e sulle ragioni dell'accresciuto interes-

se per il territorio evidenzia che le scuole stesse,¹⁷ nel processo di riequilibrio del proprio ruolo e pur mantenendo una posizione privilegiata nella formazione dei giovani, hanno la necessità di ridefinire la propria identità e di riequilibrare la propria autonomia funzionale, mediante il riconoscimento degli altri soggetti del territorio, stabilendo con essi un rapporto di interazione e di integrazione, dato che questi ultimi dimostrano di saper esercitare, anche se spesso indirettamente ma sempre più incisivamente, il loro potere formativo sui giovani, condizionandone lo sviluppo individuale e sociale.

L'indagine in corso, anche con tutti i limiti accennati all'inizio, permette di prendere atto che l'integrazione è possibile, anche se, purtroppo, tale processo, per molte scuole, si rivela lento e faticoso.

Gli elementi e i dati della ricerca evidenziano, infatti, che solo il 25% circa delle scuole, che hanno aderito all'indagine, riesce a stabilire un collegamento con il territorio, nel senso dell'interazione, della cooperazione e dell'integrazione.¹⁸ Ma se poi si approfondisce ulteriormente questo aspetto, per cogliere lo spessore qualitativo del rapporto, allora si registra una percentuale che scende drasticamente a poco più del 6%.

I dati testimoniano, dunque, che le scuole continuano ancora a lavorare in una condizione di poca apertura verso l'esterno, mantenendo una posizione di prevalente solipsismo operativo. La conferma di questa situazione viene fornita anche dal confronto tra il dato raccolto sul collegamento delle scuole con il territorio, nel senso sopra detto, con quello riguardante l'azione svolta, dalle stesse, per pubblicizzare nel territorio il lavoro svolto con i finanziamenti del programma operativo nazionale.

Su questo piano i dati dicono che quasi il 50% delle scuole che hanno inviato le informazioni sul loro operato, ha svolto in modo incisivo un'opera di pubblicizzazione, soprattutto al termine dei percorsi progettuali. In altre parole, quasi la metà delle scuole ha ritenuto importante curare questo aspetto e ha sentito il bisogno di far conoscere bene i propri risultati, ci ha tenuto a mostrare i prodotti del proprio lavoro non solo alle famiglie degli alunni (ambito ancora molto circoscritto), ma anche a diversi altri soggetti pubblici e privati del territorio, invitati, appunto, alla manifestazione ("mostra") di fine anno scolastico.

Questo dato evidenzia sostanzialmente che la tendenza prevalente delle scuole è ancora quella di lavorare in maniera "autarchica", se così si può dire, con le sole proprie forze e con le sole proprie risorse e di richiedere e cercare il consenso e il giudizio esterno sul proprio operato, solo alla fine del lavoro svolto.

È bene chiarire subito che queste affermazioni non rappresentano l'espressione di un giudizio negativo sull'operato delle scuole, ma costituiscono, invece, solo la presa d'atto di una fenomenologia colta leggendo i dati desunti dalle informazioni pervenute dalle scuole.

Dati che, tuttavia, non sono in grado di rivelare né cause né responsabilità, ma che segnalano solo la presenza di un problema serio, che sicuramente dovrà essere affrontato e su cui bisognerà non tralasciare di lavorare in prospettiva futura, di breve, medio e lungo termine.

¹⁷ Quando qui si chiama in causa la scuola, non ci si riferisce solo all'azione della singola istituzione scolastica, ma anche ai diversi gradi di responsabilità dell'intero sistema scolastico nazionale.

¹⁸ Qui si fa riferimento al cosiddetto Sistema Formativo Integrato (rete) costituito dalla scuola con gli altri soggetti del territorio (vedere nota n. 2).

D'altra parte, se si tiene conto che l'azione della pubblicizzazione è un atto dovuto da parte delle scuole, che per questo ricevono anche specifici finanziamenti, allora il dato della percentuale delle scuole, che sotto questo aspetto ha lavorato anche molto bene, dovrebbe considerarsi non ottimale.

Ma il dato si presta ad una duplice valutazione, per cui se ne può fare una seconda lettura sicuramente più confortante, senza per forza essere ottimisti.

La cura che le scuole dimostrano nel pubblicizzare il proprio lavoro, al di là dei propri confini logistici e al di fuori della cerchia dei propri utenti e dei propri operatori, può considerarsi sicuramente un passo avanti rispetto ad un passato anche recente e non può essere affatto valutata solo come una semplice apertura narcisistica verso l'esterno.

È possibile ritenere, invece, che essa sia la dimostrazione che le scuole stanno superando il timore di accogliere l'esterno, di aprirsi al territorio per ritrovare il senso pieno del proprio lavoro e che comincino a dare il giusto valore all'apprezzamento e al giudizio pubblico espresso dal contesto in cui operano.

Certo, la diffusione della cultura della comunicazione con l'esterno e il raggiungimento dell'ordinarietà sul piano della collaborazione e della cooperazione con il territorio richiedono molto impegno e molto tempo poiché dipendono da molti fattori di contesto (le "variabili" e i "soggetti" del territorio).

Ma è lecito ritenere che questo lungo e impegnativo processo debba richiedere diverse fasi di sviluppo e che debba passare anche attraverso la volontà di non nascondersi e poi il desiderio di rompere l'autoreferenza e ancora la disponibilità a "mostrare" le modalità e i contenuti del proprio lavoro, fino a giungere alla determinazione di "rendere conto" delle ragioni e delle scelte del proprio operato, sottoponendosi non solo alla valutazione esperta di Istituti specifici esterni, ma anche al necessario giudizio critico del contesto sociale per il quale si presta il proprio servizio.

2.3 Il territorio nei progetti della misura 3.1¹⁹

Come si è appena accennato, l'Autorità di Gestione del PON, suggerendo almeno un percorso ambientale per i progetti della misura 3.1 non solo intende favorire la conoscenza del territorio nelle scuole per l'alto valore educativo che questa comporta, ma ritiene che questo

¹⁹ Progetto PON 3.1 "Gioco e imparo con la storia, l'arte e l'archeologia della Media Valle del Crati". Relazione-racconto esperienza in formato testo comunicativo

Ho giocato ed ho imparato...

...ora so, grazie alla decodifica degli archeologi, che l'ambiente in cui vivo porta i segni che l'uomo ha lasciato nei secoli.

I nostri antenati sono presenti nei resti delle abitazioni, negli oggetti, o nei graffiti che incisero sulle rocce, come in quella di Papisidero. La loro presenza è anche nelle ossa raccolte nelle tombe ed io ora so come "analizzare" un corredo funebre.

Dai docenti dell'Unical ed esperti, ho ascoltato il racconto di esperienze di scavo ed ho visto oggetti scoperti ed "interrogati".

Ho conosciuto il Comandante che tutela i beni culturali. Ha spiegato che la Calabria ha un grande patrimonio da salvaguardare ed ho capito come devo comportarmi di fronte al rinvenimento di reperti.

approccio educativo con l'ambiente possa risultare per i ragazzi suggestivo, attraente e motivante e, quindi, assai efficace nella lotta alla dispersione scolastica.

Per altro verso ritiene anche che i percorsi sulla conoscenza del territorio siano in grado di offrire, a tutti, esperienze di scuola attiva, momenti di vissuto cognitivo, dove l'agire e il pensare, il ludico e l'impegnativo sono di pari valore e si corroborano a vicenda e dove anche gli insegnanti possono incontrare e disporre di occasioni e di suggestioni per ripensare e riflettere sulle modalità e sulle dinamiche della propria azione didattica quotidiana, cercando di renderla più efficace e, nel contempo, più *attraente* e rispondente agli interessi e alla esigenze dei ragazzi.

Ora, in base a questa prospettiva, è da ritenere che tutte o quasi tutte le scuole interpellate abbiano realizzato almeno un modulo incentrato sulla conoscenza di uno o più aspetti del territorio in cui operano e dalla documentazione, seppure stringata e, soprattutto, dai prodotti inviati è stato possibile ricavare alcuni elementi che ci confortano e ci confermano che le scuole rispondono al suggerimento dato.

Nel caso della presente ricerca, può essere significativo il dato che indica come il modulo sulla educazione ambientale e sulla conoscenza del territorio, sia quello a dare, nel 30% e oltre dei casi, il nome al titolo dell'intero progetto della misura 3.1.

Per quello che è stato possibile rilevare, soprattutto dai prodotti esaminati, sicuramente il percorso progettuale sulla educazione ambientale è quello che, nella maggior parte dei casi, risulta più motivante e coinvolgente per i ragazzi, per i genitori e per quei docenti, tutor e non, che, comunque, hanno avuto una qualche interazione con il progetto realizzato²⁰.

Quasi sempre la testimonianza di gradimento dei soggetti coinvolti nei progetti, che a volte può raggiungere, con leggera enfasi, il tono dell'espressione entusiastica, è da ricollegare alla

Ho visitato siti archeologici che hanno portato alla luce i segni lasciati dalla cultura greca, come quelli di Sibari, la più ricca tra le colonie. Dal periodo greco-arcaico sono stato trasferito in quello ellenistico dove ho conosciuto i Bruzi, popolo fiero che ha dato il nome alla mia regione, prima che i Bizantini, nell'alto medioevo, lo mutassero in quello di Calabria.

Quando mi sono trovato nell'età romana, ho compreso come questo popolo abbia sfruttato la mia regione e cercato di cancellare quella parte di storia che, con l'archeologia, è venuta alla luce.

Trasportato nell'età medievale, ho rivissuto il periodo Longobardo-Bizantino e Normanno-Svevo fino alla crisi aragonese e spagnola.

I laboratori di didattica sperimentale hanno rappresentato la parte più interessante del progetto. Nel laboratorio di argilla mi sono ritrovato con un "panetto" ed ho dato corpo a calchi e tavolette.

In quello di industria litica ho scheggiato la selce, realizzando raschiatoi, grattatoi, punte di freccia.

Coinvolgente l'esperienza di un vero "saggio di scavo", prima all'interno, con un contenitore in plastica trasparente, poi allestito all'esterno della scuola, dove ho portato alla luce riproduzioni di reperti.

Nell'ultima fase ho allestito una mostra riportando le foto ed i disegni dei materiali studiati e dei siti scoperti. Un CD-Rom racconterà, con le immagini, l'esperienza.

La "Caccia al tesoro" mi ha visto coinvolto in un gioco di domande e prove pratiche; nella manifestazione finale si è presentato, a genitori e cittadini, il lavoro svolto con insegnanti ed esperti.

Ma...la storia continua...Anch'io sarò "un reperto nei vari strati di terreno e ciottoli".

²⁰ Penso a qualcuna di quelle scuole, in cui il tema ambientale, non solo è stato utilizzato anche nel modulo dei ragazzi e in quello dei genitori, ma è stato rielaborato dai consigli di classe ed inserito nel programma di varie discipline curriculari. Di questa virtuosa integrazione del PON con il curriculum ordinario degli studi, mi è capitato di incontrarne anche nella mia attività di *audit* e mi sembra che sia un primo elemento distintivo di qualità da segnalare.

profonda competenza scientifica, didattica e umana dispiegata dai cosiddetti *esperti esterni*, selezionati dalle scuole per progettare e realizzare i percorsi della misura 3.1.

Naturalmente questa annotazione vale anche per qualsiasi altro tipo di percorso debba essere realizzato e non solo per quelli riguardanti l'educazione ambientale.

Quindi il riferimento all'esperto esterno, che si profila come un sicuro e ricorrente elemento di qualità anche nella trattazione dei temi ambientali, potrebbe apparire una banale e scontatissima ovvietà.

In ogni caso, in questa sede, la ricerca ha avuto come obiettivo quello di individuare alcuni elementi, relativi al rapporto scuola territorio, per i quali un progetto, tra quelli realizzati ed esaminati, poteva essere ritenuto di buona qualità e, in quanto tale, essere considerato una potenzialità praticabile e raggiungibile da tutte le scuole e non un puro evento, casuale e fortunato.

Ma l'analisi vuole restare lontana dall'idea di formulare una sorta di repertorio di paradigmi o una classifica delle migliori esperienze.

In realtà il riferimento all'esperto è servito, appunto, per evidenziare che alcuni percorsi di conoscenza del territorio o di cultura ambientale della misura 3.1 si rivelano di buona qualità, quando l'esperto esterno, non solo è stato ineccepibile sotto il profilo scientifico, metodologico e professionale ("rigoroso", "entusiasmante" e "coinvolgente"), ma soprattutto quando è riuscito a perseguire due o tre obiettivi di valore aggiunto, sul piano emotivo, etico e cognitivo, che arricchiscono di nuovi significati la nozione del rapporto scuola-territorio e che ora si rivela utile esaminare.

2.4 Qualche elemento di qualità

A questo proposito è necessario richiamare gli aspetti della soggettività e dell'oggettività del territorio, a cui si è fatto riferimento nel paragrafo su "territorio ed educazione ambientale". Di solito e nel migliore dei casi, quando un insegnante di una scuola vuole impegnarsi con i suoi allievi in una attività di educazione ambientale, include nella sua trattazione una o più "visite" sul territorio, all'esterno della scuola.

Quasi sempre questo succede se quello stesso insegnante, oltre alle buone conoscenze dei temi che vuole trattare secondo il punto di vista della propria disciplina, possiede anche una buona dose di passione per l'argomento che vuole affrontare con i suoi allievi e una buona preparazione; passione e preparazione che egli coltiva come persona, quasi sicuramente in forma privata, al di fuori della sua ordinaria diligenza più o meno professionale d'insegnante e al di là dei costi economici, di tempo e di energie, che questo impegno può richiedere.

Quando tutte queste condizioni non si realizzano è probabile che quell'insegnante faccia lo stesso una lezione sul territorio, magari restando chiuso nella sua aula e che quella scuola perda l'occasione di far realizzare ai propri studenti una buona e proficua esperienza di educazione ambientale.

Fuori dell'ironia di questa digressione, l'interesse qui è quello di segnalare come nei progetti che sono stati considerati di buona qualità, il ricorso all'esperto esterno, proposto dal programma operativo nazionale, non solo riesce ad assicurare un buon esito nello studio del territorio (conoscenza scientifica e approfondita dei vari aspetti del territorio), ma, più o meno esplicitamente, aiuta ragazzi e professori a prendere coscienza che il territorio si può manife-

stare e giuridicamente personificare, di volta in volta, come un soggetto reale, con cui si può interloquire (attivazione dei canali della comunicazione con il territorio) e con cui si può interagire (attivazione degli strumenti e dei responsabili della cooperazione, per un sistema integrato degli interventi).

Ora, se ci si attiene ai progetti, si rileva che nei percorsi modulari esaminati, ragazzi e genitori, hanno affrontato lo studio e l'approfondimento di uno o più aspetti dell'ambiente e del territorio: un paesaggio naturale (marino, collinare), uno scavo archeologico (i resti di antiche civiltà); oppure un fatto storico (luoghi e reperti legati ad eventi storici), un prodotto culturale (le lingue dialettali, la musica etnica) o artistico (musei, opere d'arte); e ancora un "oggetto" economico (aziende, cooperative, antichi mestieri), urbanistico (il quartiere) e architettonico (le chiese); ma anche folcloristico (i giochi e le feste di una volta), fisico-naturalistico (i fiumi, lo stagno, le piante, gli animali) ed ecologico (l'inquinamento, la raccolta e il riciclaggio dei rifiuti).

La qualità dell'intervento si può cogliere, non solo quando l'esperto ha saputo ben utilizzare la fascinazione dell'osservazione diretta, della ricerca e della scoperta, ma anche quando ha saputo condurre ragazzi e genitori ad una progressiva consapevolezza che il paesaggio, i beni naturali e quelli economici, ad esempio, si personificano nelle istituzioni di tutela, di conservazione e di sviluppo (i ministeri, i consorzi, le comunità montane, certe specifiche magistrature, i corpi forestali, le aziende del turismo, le imprese e le cooperative agricole).

Oppure, sempre per continuare l'esempio, quando per il patrimonio storico, artistico, archeologico (scavi) l'esperto li ha condotti a familiarizzare sempre progressivamente e rispettivamente anche con gli archivi, con i musei, con le biblioteche, con le varie istituzioni culturali e universitarie, con le soprintendenze o con i nuclei dei carabinieri, della finanza e della polizia di stato, costituiti per la salvaguardia di questi beni.²¹

Si ritiene di dover segnalare questo aspetto come qualitativamente significativo per l'importanza che esso può avere nel far superare alla scuola quelle resistenze a collegarsi con l'esterno quando progetta e realizza il proprio impegno formativo e per farla progressivamente uscire da quelle posizioni solipsistiche e autarchiche, a cui si faceva prima riferimento.

Sicuramente la scuola, nei progetti esaminati, dimostra di saper coniugare l'approfondimento "oggettivo" dei vari aspetti del territorio con un grado di qualità, che è direttamente proporzionale alla sua capacità di interazione, consapevole e programmata, con il "soggettivo" e cioè con il contesto in cui opera, nella forma della collaborazione e, qualche volta ancora meglio, in quella della cooperazione tra soggetti di pari dignità.

2.5 La comunicazione con il territorio

L'argomento appena trattato consente di discorrere di un altro paio di elementi qualitativamente significativi, che si manifestano più o meno esplicitamente e compiutamente nei prodotti esaminati.

²¹ Di solito gli "esperti" sono la rappresentanza individuale dei vari soggetti pubblici e istituzionali del territorio, chiamati occasionalmente in forma privatistica dalla scuola. Risulta ancora esigua, come si è visto, l'interazione pubblica fra i vari soggetti.

È bene dire subito che, metodologicamente, in nessun progetto la conoscenza del territorio e l'educazione ambientale si esauriscono nella tipica serie di "lezioni frontali" tenute dall'esperto di turno.

Al contrario, vengono privilegiate le metodologie della ricerca, l'azione riflessiva, l'operatività consapevole e finalizzata ad uno scopo, l'osservazione diretta che impiega tutte le risorse percettive e sensoriali e la strategia della scoperta, che provoca stupore e sprigiona interesse e motivazione. I percorsi didattici realizzati, quindi, non assumono quasi mai la dimensione di una pura trasmissione di conoscenze, né la struttura di una nuova disciplina formalizzata, con un proprio statuto metodologico e linguistico e con uno specifico oggetto di studio.

L'approccio con il territorio, perciò, risulta essere di tipo globale e tale da attivare, insieme ai canali sensoriali, anche tutte le potenzialità cognitive dei partecipanti, che in alcune esperienze più compiute ed organiche, credo, riescano a raggiungere una prospettiva trasversale multi-disciplinare e, solo raramente, quella interdisciplinare.

In tutti i casi si avverte che la tensione che sorregge i percorsi progettuali e la finalità che li guida e li orienta è quella di riuscire a far entrare i partecipanti in rapporto *comunicativo* con il territorio e con l'ambiente. Molti dei progetti esaminati sono qualitativamente da apprezzare proprio laddove riescono a rendere *vivo* e *nuovo* il rapporto dei partecipanti (ragazzi, genitori e anche docenti tutor) con il territorio.

E se si volesse dare un significato più concreto a questa espressione, si dovrebbero riferire naturalmente anche le intuizioni suscitate dall'esame dei lavori e tradurre anche ciò che non è detto dai prodotti e dai documenti cartacei e riferire dello sforzo e della competenza degli esperti, che hanno saputo presentare il territorio nell'ottica della *comunicazione*, della *relazione* e del "*prendersi cura*".

Certamente, il riferimento qui non è alla comunicazione politica, istituzionale tra scuola e territorio, ma a quel tipo di comunicazione giocata sul piano degli interessi, delle emozioni e del sentimento, non disgiunti mai da una compenetrazione cognitiva approfondita dei molteplici aspetti e delle più diversificate e affascinanti fenomenologie, attraverso cui si manifesta l'intrecciarsi del mondo naturale e di quello antropico.

Interessarsi, comunicare, sentirsi legati, conoscere a fondo, prendersi cura, avere a cuore, riconoscere il valore e agire per il bene dell'oggetto del nostro interesse, sono i tratti e insieme gli obiettivi di un percorso che serve a costituire o a ristabilire il nostro rapporto con il territorio e l'ambiente e spesso anche a ricostruire il rapporto d'identità con noi stessi.

È da ritenere che l'apprezzamento di qualità, di quelli che sono stati considerati dei buoni progetti della misura 3.1, debba essere ricercato proprio in questa capacità che gli esperti e, quindi, le scuole hanno avuto nel dare questo senso e questa dimensione all'educazione ambientale e alla conoscenza del territorio.

Meno convincente invece appare il risultato raggiunto in alcuni progetti, soprattutto con i ragazzi, nel portare a livello di chiarezza certe distinzioni concettuali e certi approfondimenti cognitivi, necessari per definire e distinguere meglio, senza assimilazioni riduttive, le nozioni specifiche di *territorio*, di *ambiente* e di *paesaggio*. Si avvertono, così, in diversi progetti, i residui di una interpretazione che identifica l'ambiente e l'educazione ambientale come conoscenza dei soli aspetti fisici, naturalistici del territorio, spesso senza la necessaria consapevolezza che la nozione di ambiente assume una valenza più ampia, che include sia gli elementi fisici naturali (il territorio, con la flora e la fauna e il paesaggio, che è una parte del territorio stes-

so, in quanto da noi così percepita), che gli elementi antropici (le interazioni tra gli elementi naturali e le componenti umane, tra natura e cultura: la storia, l'arte, l'economia, l'architettura e l'urbanizzazione, i fenomeni linguistici e quelli socio-politici).

Sembra opportuno segnalare queste carenze, solo per evidenziare, per contrasto e in positivo, che molti progetti sono stati, invece, considerati di buona qualità, proprio in ragione di questa inclusione, di entrambe le componenti appena definite, nella trattazione dei temi ambientali.

2.6 Territorio ed educazione ambientale

La riflessione su questo lento processo di cooperazione e di integrazione, che si è avviato tra scuola e territorio per innovare i sistemi scolastici e migliorare la qualità degli interventi formativi, in modo da renderli più efficaci nella lotta alla dispersione e più idonei a garantire il successo scolastico ad un numero sempre più elevato di ragazzi, induce a farsi l'idea che il territorio sia "altro" rispetto alla scuola.

Si ritiene, cioè, che il territorio sia un *soggetto* (o un insieme di entità di varia natura) che, nel migliore dei casi, interagisce con la scuola e stabilisce rapporti con essa per il comune interesse della propria sopravvivenza. In verità, più correttamente, si dovrebbe considerare il territorio come un "*unum*", un unico insieme di realtà, le quali agiscono e interagiscono in qualità di soggetti forniti di valore in sé stessi e titolari di specifiche funzioni e ragioni di essere, finalizzate verso interessi che assicurano il bene di tutto l'insieme.

Tra queste realtà se ne possono individuare alcune che, storicamente, si determinano come istituzioni e che, per la loro distintiva e specifica funzione di elaborazione di conoscenza e di cultura per i giovani, vengono definite come scuole. Quando queste ultime, per le finalità di esercizio della loro funzione e per libera scelta o per necessità, rivolgono il proprio interesse verso se stesse e verso le altre realtà che sono nel contesto, allora il "territorio" diventa "*oggetto*" di indagine, di studio e di ricerca.

È evidente che tale oggetto può avere una dimensione fisico spaziale variabile, che può andare da quella di realtà modeste come lo spazio naturale ed umano di un'aula, di una scuola o di una casa, fino a quelle infinitamente più grandi di realtà come l'intero pianeta o l'illimitato universo. In questo senso, il territorio, nelle scuole, è stato da sempre trattato come oggetto di conoscenza nella sua accezione più comprensiva ed è diventato contenuto di studio delle varie materie o discipline curriculari; basti pensare, a titolo di esempio, al vasto campo delle scienze naturali, della geografia o della storia dell'arte, ma anche a quello delle lingue o dell'economia o dell'igiene o dell'astronomia e l'elenco potrebbe continuare.

Da qualche decennio, però, la nozione di territorio come "oggetto culturale" e "contenuto di studio", si è arricchito di una nuova valenza, che mette in primo piano la dimensione *ecologica* del territorio. Questo nuovo interesse riporta l'attenzione a quel concetto di territorio come "*unum*", che esprime un'idea di realtà complessa, che vive di un delicato equilibrio dinamico tra i suoi elementi costitutivi, naturali, culturali o artefatti, che sono, questi ultimi, prodotti dall'azione dell'uomo. La conversione ecologica nello studio del territorio sposta, però, questa attenzione dalla *conoscenza* ai *comportamenti* o, meglio, considera la conoscenza del territorio (lo studio delle varie materie) in funzione di un sostanziale controllo e di una modifica dei comportamenti umani, dato che l'uomo con la sua azione sta minacciando quel delicato equilibrio, di cui parlavo prima, tra gli elementi naturali e gli elementi antropici, con grave danno per tutti.

In questo senso la conoscenza del territorio diventa *educazione ambientale* e come tale è stata introdotta nelle scuole da oltre un decennio ed è sostenuta anche dal Programma Operativo Nazionale, che indica alle scuole di inserire, ad esempio, nei progetti della misura 3.1 almeno un percorso che riguardi l'ambiente.

Come è noto il dibattito sull'ecologia e sull'educazione ambientale fa parte oggi del più ampio dibattito culturale e politico che riguarda il tema dello *sviluppo sostenibile*, commisurato con le risorse disponibili per tutta la popolazione del pianeta terrestre e che interessa ormai tutti i paesi del mondo.



Arte



Ambiente

SMS-Di Giacomo-NA



Voli con fantasia



Abiti tradizionali delle donne mottesi

Elaborazioni grafiche di elementi del territorio

2.7 Alcuni temi dell'educazione ambientale

Sicuramente certe scuole hanno realizzato dei buoni progetti di educazione ambientale e di conoscenza del territorio, indipendentemente dai temi che hanno trattato e dagli aspetti dell'ambiente che hanno preso in considerazione.

Se si dovesse procedere ad una sintesi dei parametri di qualità che sono stati appena illustrati e che sono stati individuati nei documenti e nei prodotti esaminati, si potrebbe affermare che l'elemento che accomuna queste scuole è stata la loro capacità di essere riuscite, a presentare ai ragazzi e ai genitori, il territorio e l'ambiente proprio nella prospettiva, di cui si parlava prima e, cioè, quella della comunicazione, della relazione e della cura.

Solo in questi casi il territorio è diventato compiutamente e realmente un *valore*, una risorsa e una ricchezza, che la scuola, in tutti i sensi, ha impiegato e con cui ha interagito, migliorando, nel suo complesso, la qualità della propria offerta formativa.

È quasi certo che i risultati di questa offerta avranno molte probabilità di tradursi, a loro volta, in una risorsa per il territorio, in termini di conoscenze, di azioni e di comportamenti per la prevenzione, la protezione, la conservazione, la cura e lo sviluppo del territorio stesso.

Certo, sarebbe quanto mai interessante sviluppare questa analisi e verificare direttamente le considerazioni e le annotazioni esposte con un esame dettagliato del repertorio dei temi trattati, ma questo non è praticabile per evidenti ragioni di economia dei tempi e degli spazi qui a disposizione e per evitare il pericolo di schematismi inutili e pesanti.

Si segnalano, telegraficamente e a titolo di esempio, solo alcune categorie di argomenti trattati, con qualche cenno agli elementi caratterizzanti e significativi, ma senza nessun intento valutativo e senza fissare graduatorie di alcun genere.

▪ Ambiente nella dimensione ecologica

Vengono approfonditi i concetti di *ecosistema* e di *biodiversità*, e si affrontano gli aspetti patologici del territorio, il degrado, le minacce e le ferite che l'uomo reca all'ambiente. Prevalgono obiettivi cognitivi, etici ed estetici; si stimolano emozioni ed azioni di cura e di prevenzione; si sperimentano anche tentativi di recupero e di sviluppo, come nel caso del riciclaggio dei rifiuti.

▪ Ambiente come luogo della storia, della cultura e dell'arte

Vengono affrontati i più disparati argomenti, desunti, quasi sempre, dalle realtà territoriali locali, che riguardano il dispiegarsi nel tempo delle vicende umane e il succedersi delle civiltà del passato, per ritrovare le radici e i valori del presente. Spesso sono percorsi della memoria e nella memoria per non perdere, ignorare o negare il passato e dove il territorio è anche il luogo della presenza delle cose, delle strade, delle fattorie e delle città, delle chiese, dei tempi e dei teatri, delle opere della pittura e dei monumenti e di tutto ciò che l'uomo ha costruito e realizzato. Sono anche percorsi che trattano il territorio come luogo dell'evoluzione dei fenomeni linguistici, letterari o musicali (poesia, musica etnica, dialetti).

▪ Ambiente come laboratorio naturale

Sono percorsi progettuali dove il territorio viene considerato come un laboratorio a cielo aperto o come aula decentrata, luogo privilegiato per l'esercizio delle facoltà percettive sensoriali e cognitive, luogo dell'azione, del fare e del toccare, luogo dove si affina l'osservazione, dove si sperimentano le tecniche, gli strumenti e le metodologie della ricerca e dove si applica la disciplina, le regole e il rigore dell'indagine e dove, infine, si assapora la curiosità dell'esplorazione e l'emozione della scoperta. Anche in questo caso l'oggetto dello studio può

essere solo un pretesto o un elemento casuale, che sia uno scavo archeologico, o la pratica di una antica coltivazione, oppure la consultazione di un archivio storico o l'analisi delle acque di uno stagno.

▪ **Ambiente come elemento di senso**

Di solito sono anche i percorsi che ho già rappresentato, ma che, nel loro realizzarsi, hanno fatto lievitare una valenza aggiuntiva che forse li ha pervasi, hanno creato una tensione emotiva più incisiva, hanno tentato di diventare anche situazione di un vissuto esistenziale più profondo. Sono i percorsi che hanno giocato un po' con la magia e con la naturale predisposizione dei ragazzi, e anche degli adulti, a regredire verso le radici profonde del proprio itinerario esistenziale e hanno cercato di considerare il territorio come una condizione indispensabile per la ricostruzione della propria identità, nei momenti in cui questa può risultare affievolita. Sono i percorsi che hanno considerato il territorio come il luogo della riappropriazione del silenzio e della lentezza del tempo, del "tempo che ci vuole", del "tempo necessario", quello che ci fa recuperare il senso del vivere, in un mondo che ha sempre più fretta e dove la velocità fa diventare, sempre più spesso, il tempo un puro fatto economico (non si dice che "il tempo è denaro"?). Sono i percorsi che hanno avuto anche un'anima, se così si può dire, e capaci, forse, di far nascere domande inquiete senza parole. Sono i percorsi che, al di là di ogni enfasi bucolica, hanno considerato il territorio anche un luogo di verde e, più estesamente, di colori e di suoni sopportabili, un luogo dello spirito, dunque, e dell'armonia e della serenità.

Non sono state incluse di proposito altre categorie di temi attinenti il territorio e presenti nei progetti della misura 3.1, perché ritenute piene di argomenti un po' più "scontati" (territorio come risorsa o come ricchezza), ordinari e comuni, rispetto a quelli che riportati.

Questo non inficia affatto la bontà dei percorsi realizzati, né sminuisce la loro proficuità rispetto allo scopo che si erano prefissi; naturalmente se bontà e proficuità sono elementi che li caratterizzano e li sorreggono.

Si può terminare, in coerenza con la scelta fatta, riportando alcune considerazioni di Milan Kundera a proposito di strade e strade asfaltate e di bellezza del paesaggio, utilizzandole, qui, a modo di conclusione.

".....strada: striscia di terra che si percorre a piedi. Diversa dalla strada è la strada asfaltata, che si distingue non solo perché la si percorre in macchina, ma in quanto è una semplice linea che unisce un punto ad un altro. La strada asfaltata non ha senso in se stessa; hanno senso solo i due punti che essa unisce. La strada è una lode allo spazio. Ogni tratto di strada ha senso in se stesso e ci invita alla sosta. La strada asfaltata è una trionfale svalutazione dello spazio, che per suo merito oggi non è che un semplice ostacolo al movimento dell'uomo e una perdita di tempo.

Prima ancora di scomparire dal paesaggio, le strade sono scomparse dall'animo umano: l'uomo ha smesso di desiderare di camminare con le proprie gambe e di gioire per questo. Anche la propria vita non la vede più come una strada, bensì come una strada asfaltata: come una linea che conduce da un punto a un altro, dal grado di capitano al grado di generale, dal ruolo di moglie al ruolo di vedova. Il tempo della vita è diventato per lui un semplice ostacolo che è necessario superare a velocità sempre maggiori. La strada e la strada asfaltata sono anche due

diversi concetti di bellezza.....
Nel mondo delle strade asfaltate un bel paesaggio significa: un'isola di bellezza unita da una linea ad altre isole di bellezza.
Nel mondo delle strade la bellezza è continua e sempre mutevole; ad ogni punto ci dice: -Fermati!.....²²"

²² MILAN KUNDERA, L'immortalità, Adelphi Edizioni, Milano 1993.

Capitolo terzo: I genitori a scuola - di Antonio Gazzetti e Marcella De Donato

Le scuole, nella compilazione della scheda, hanno privilegiato il racconto delle attività dei ragazzi, descrivendone le fasi ed evidenziandone l'evoluzione e i risultati. Meno spazio era dedicato alle attività dei genitori, salvo a indicare le tematiche affrontate e a connotare l'indice di gradimento molto alto da parte degli stessi. Il gruppo di lavoro ha, pertanto, rintracciato elementi di conoscenza dei percorsi seguiti analizzando il materiale documentale inviato dalle scuole. Materiale di varia tipologia e natura, per lo più DVD e CD. Presenti anche materiali cartacei, diari di bordo tenuti dai tutor con la descrizione di situazioni e il racconto dell'evoluzione del gruppo. Lettere firmate o anonime scritte dai genitori partecipanti a tutto il gruppo a sostegno della profondità dell'esperienza vissuta, talvolta anche sofferta. Dal materiale esaminato sono state estrapolate le immagini, i commenti, le testimonianze presenti nel testo...

Premessa

Lo sviluppo tecnologico, la rapidità e pervasività dell'informazione, l'indebolimento dei legami parentali, la precarietà occupazionale, la crisi dell'oggettività della scienza, le problematiche della multiculturalità, dello sviluppo sostenibile e della caduta delle ideologie e dei valori fanno assumere alla *contemporaneità* i caratteri dell'incertezza e della precarietà esistenziale proprio quando sembra che tutto debba e possa essere programmato e pianificato. L'a-centrismo, la provvisorietà, il soggettivismo, la ricerca della dimensione *virtuale* come fuga dal *reale*, inoltre, si configurano come categorie portanti del *disorientamento* di chi avverte il cambiamento rispetto al passato senza però riuscire a definire il nuovo che emerge.

In questo clima di repentini e profondi mutamenti insieme alla Scuola stanno vivendo una profonda crisi di identità anche i genitori, sollecitati a ridisegnare le forme, le modalità e i significati del loro rapporto educativo con i figli, specialmente quando i compiti tradizionali della famiglia e la gestione della quotidianità sembrano essere destinati a naufragare nell'evanescenza di alcuni riferimenti etici.

È indubbio che la "storia" della integrazione delle famiglie nel processo evolutivo della scuola è stata deludente, nonostante una normativa ricca e connotata da finalità sociali di largo respiro: si pensi a quella che all'epoca apparve a tutti una svolta "rivoluzionaria", cioè l'attribuzione ad un genitore della presidenza dei Consigli di Circolo e di Istituto! Era la società civile che entrava nella scuola con compiti decisionali riguardo alla gestione delle risorse umane e materiali. Aspetto innovativo soprattutto rispetto al ruolo più tradizionale del coinvolgimento dei genitori nell'organizzazione scolastica (gite ed escursioni, parere sui libri di testo, programmazione di interventi extrascolastici, ecc.).

Con ciò non si vuole in alcun modo sostenere che non ci siano state esperienze feconde e che la partecipazione dei genitori sia sempre stata sterile e imbrigliata dai vincoli normativi, ma è innegabile che l'impianto istituzionale dei rapporti delle famiglie con la scuola è ancora

rigido e regolato in modo tale da imprigionare e mortificare l'apporto prezioso dei genitori alla vita della scuola e al miglioramento dei rapporti tra i diversi soggetti sociali operanti.

Non è un caso che le esperienze più entusiasmanti di collaborazione tra scuola e famiglia si verificano spesso al di fuori degli spazi stabiliti per norma e con attori non necessariamente eletti in rappresentanza dei genitori negli Organi Collegiali.

Le esperienze maturate in questi anni, tuttavia, anche se rappresentano la volontà di aprire la scuola alla partecipazione delle famiglie e alla gestione democratica, di fatto servono anche a richiamare l'attenzione sull'importanza e sul ruolo della famiglia nella prevenzione e nel contenimento della dispersione scolastica.

Nonostante le molteplici iniziative "mirate", il fenomeno della dispersione è stato arginato solo in parte.

Oggi, tra gli obiettivi che la Comunità Europea ha inteso perseguire con il Programma Operativo Nazionale "La scuola per lo sviluppo" figura quello della prevenzione e riduzione della dispersione scolastica e del bisogno sociale anche con interventi finalizzati a riaffermare il ruolo primario della collaborazione tra scuola e famiglia.

L'esperienza vissuta nei *moduli genitori* ha reso testimonianza di quanto sia importante che genitori e scuola cerchino di capire insieme il disadattamento scolastico e la conseguente demotivazione allo studio per poter collaborare al bene comune dei ragazzi.

Ci si è resi conto, per esempio, che la dispersione scolastica in termini di ripetenze, bocciature, abbandoni, evasioni, frequenza irregolare e ritardi affonda le sue radici nella scuola di base, pur non essendo eclatante in essa, là dove al *disagio scolastico*, riferibile alla precarietà delle strutture e al basso livello di decondizionamento iniziale, si accompagnano il *rischio educativo*, riferibile alle precarie condizioni socio - economiche - culturali dell'ambiente, e un malsano *clima interno alle singole scuole*, conseguente alla qualità delle relazioni tra docenti - alunni - genitori.

La lettura del *comportamento dell'adolescente*, guidata dagli esperti, ha messo ogni genitore nella condizione di avere davanti agli occhi il proprio figlio con i relativi problemi e, là dove si sono incontrati *casi difficili*, si è cercato di entrare nel merito del disagio esistenziale e scolastico, non per *colpevolizzare* o *assolvere* l'adolescente, i professori o se stessi, ma per cercare di individuare le cause e concertare interventi di sostegno alla crescita con strategie utili e motivanti.

1. Un po' di storia

Già all'inizio degli anni '90, il Programma Operativo Plurifondo 940025 1 IT 1994/1999 prevedeva, tra i suoi molteplici interventi, il Sottoprogramma 14.2 destinato alla formazione dei genitori.

In un primo momento gli amministratori e il personale della scuola espressero perplessità circa la concreta fattibilità e efficacia dell'iniziativa. Ma già durante la realizzazione dei primi interventi emersero le potenzialità di questo tipo di attività. Pur non essendo il progetto dei genitori necessariamente ancorato al progetto dei ragazzi, come poi avverrà nel Programma seguente del 2000/2006, ci si rese subito conto della validità del modulo sotto differenti aspetti:

- a. La possibilità per venti adulti di poter discutere tematiche comuni su di un piano di parità e di scegliere, o quanto meno di orientare, la modalità della relazione e la selezione

dei contenuti, faceva sì che il gruppo si percepisse come cellula sociale in grado di esporre idee, proporre attività, interloquire con le istituzioni, non prescindendo dal loro ruolo di genitori, ma in un certo qual modo oltrepassandolo.

- b. L'obbligatorietà di un percorso di 80 ore (tali erano nel vecchio Programma) favoriva la costruzione di un percorso a tappe nel quale si registravano anche momenti critici, ma costringeva i partecipanti a dialogare, a comprendersi, a condividere.
- c. La predisposizione del servizio di assistenza ai figli minori da un lato consentiva materialmente ai genitori, soprattutto alle madri, di partecipare, ma nel contempo era come se sancisse la legittimità della partecipazione e ne evidenziasse il vantaggio sociale.
- d. La previsione di un compenso materiale per i genitori partecipanti ha rappresentato senz'altro un incentivo e un sollievo per soggetti appartenenti a ceti sociali deboli e impegnati in lavori precari, ma non è stata questa la motivazione primaria. Nei primi anni di programmazione non veniva comunicata la predisposizione del compenso e ugualmente i genitori si candidavano in gran numero alla partecipazione del corso tanto da ricorrere, quasi sempre, al sorteggio.

Non si è in grado – ovviamente – di affermare che i genitori fossero consapevoli della complessità dei meccanismi che si mettevano in moto, ma certamente avvertivano il beneficio della formazione in termini di miglioramento dei rapporti con i figli e – talvolta – con il coniuge.

Lungi dal sostenere che gli interventi del sottoprogramma 14.2 rappresentassero una forma pallida di psicoterapia di gruppo, è pur vero che i genitori dichiaravano di essere usciti da una sorta di isolamento e di aver scoperto il significato della condivisione dei problemi e il valore dell'amicizia e del reciproco sostegno.

L'aspetto più interessante per gli amministratori e per il personale della scuola è stato il constatare il cambiamento del rapporto con la scuola da parte dei genitori, i quali sembravano quasi "scoprire" la scuola individuandone risorse e potenzialità e ridisegnando la loro precedente opinione sul lavoro scolastico e sulle figure professionali operanti nella scuola.

Oggi, l'Azione 3.1 *"Prevenzione della dispersione scolastica di alunni della scuola di base nelle aree a massimo rischio di esclusione culturale e sociale"* prevede, al suo interno, una specifica misura di accompagnamento per il coinvolgimento dei genitori attraverso interventi di sensibilizzazione sui temi riguardanti gli adolescenti e il sistema scuola. E ciò, non solo perché il confronto e la discussione sulle scelte, sugli atteggiamenti e sui comportamenti dei figli e verso i figli può contribuire alla promozione o alla riqualificazione delle relazioni familiari e sociali, ma anche in vista di una maggiore apertura verso l'esterno, in quanto dallo scambio delle esperienze e dal confronto possono scaturire quelle iniziative comuni finalizzate al miglioramento della qualità della vita di tutta la comunità. La finalità generale, gli obiettivi, lo spirito che abitavano il precedente Programma nei percorsi destinati a contrastare la dispersione, si saldano strettamente con gli obiettivi e con la filosofia generale del nuovo, anche se con il Programma Operativo Nazionale dell'ultimo sessennio, il Modulo dei genitori previsto nell'Azione 3.1, subisce alcune modifiche:

- 1. Il percorso si riduce di venti ore passando dalle ottanta della vecchia programmazione alle sessanta dell'attuale.
- 2. Le ore assegnate all'esperto esterno diventano trenta e vengono riservate al tutor sessanta ore, di cui trenta in compresenza e trenta in autonomia.

3. Il Modulo genitori cessa di essere autonomo e viene incardinato nel progetto destinato agli allievi, alle allieve e ai docenti.

Il progetto, complesso nel suo insieme, diventa importante per scuole poco avvezze, almeno all'inizio, a gestire Fondi Europei e a destreggiarsi tra i vincoli e le scadenze.

Tra le Azioni del Fondo Sociale Europeo la 3.1 è la più impegnativa dal punto di vista finanziario e dal punto di vista degli interventi da attivare (si pensi unicamente alle difficoltà per attuare il servizio mensa, soprattutto per le scuole medie); da qui la necessità di compattare alcune azioni come nel caso del Modulo dei genitori.

Le scelte relative al secondo e terzo punto sembrano assai opportune, perché si assegna al docente/tutore una funzione primaria, di esperto: questi, tesaurizzando l'apporto dell'esperto esterno può costruire un ambiente potremmo dire più intimo, in modo da rinsaldare i vincoli tra la famiglia e la scuola e avvicinare i genitori al valore dell'istruzione e della cultura.

La scelta, poi, di fondere i percorsi dei genitori e quelli degli allievi in un unico progetto è risultato un elemento vincente rispetto ai benefici ottenuti.

La scuola viene "investita" dalla novità di una iniziativa che coinvolge tutti i soggetti che ne fanno parte: i docenti, il personale della Segreteria, gli allievi, i genitori; molto spesso sono partecipi anche gli Amministratori locali, gli esperti professionisti di altri settori, i fornitori di beni e di servizi.

Nei piccoli centri il progetto del P.O.N. acquista una rilevanza notevole, diventa un'occasione di aggregazione sociale e culturale, si ha la possibilità di incontrare e conoscere esperti che provengono da altri comuni e da altre aree, si risveglia, si potrebbe dire, un certo orgoglio di appartenenza, e questo non può non giovare all'istituzione in termini di visibilità e di produttività: i ragazzi mostrano interesse, incominciano a essere più puntuali anche al mattino, a cooperare per la riuscita delle attività e – anche – a rimotivarsi allo studio e all'impegno.

Qualche genitore – per presentarsi – usa la locuzione "sono una mamma del P.O.N."

2. Il fiore all'occhiello

Il *modulo genitori* è stato definito in più occasioni il *fiore all'occhiello* della Misura 3. Questo *modulo*, infatti, sembra essere stato quello che ha ottenuto maggiori consensi da parte degli utenti e degli operatori scolastici per gli effetti di ricaduta sul contesto socio-culturale di riferimento, con particolare incidenza sulla qualità delle relazioni scuola-famiglia-genitori-figli.

Dalle varie esperienze effettuate e in atto è emerso che l'intervento sui genitori, oltre a suscitare l'interesse e il coinvolgimento degli stessi nella scoperta e/o riscoperta delle relazioni interpersonali, dalle quali è scaturito il clima sereno favorevole alle dinamiche di gruppo, alla gestione consapevole dei rapporti scuola-famiglia e agli interventi di supporto alle scelte orientative e mirate dei propri figli, ha permesso ai corsisti di prendere coscienza delle potenzialità che il *gruppo*, se ben organizzato, può sviluppare anche per il miglioramento socio-economico-culturale dei suoi componenti. E in tal senso vanno interpretati i *successi* di quei moduli genitori dai quali sono scaturite vere e proprie Associazioni o Cooperative, quali espressione delle nuove competenze acquisite e della volontà di affrontare con impegno nuovi compiti e nuove responsabilità, anche rimettendosi in discussione, ove necessario.

Il *modulo genitori*, avvalendosi in linea di massima dell'approccio laboratoriale, ha fatto emergere motivazioni alla partecipazione, orientando opportunamente a nuove prospettive di impegno e di progettazione sia i genitori che i docenti, la scuola e alcune strutture istituzionali del territorio. La riscoperta e la riattivazione di risorse inesplorate, presenti negli uni e negli altri, hanno creato vere e proprie opportunità, anche per rilanciare e sostenere quel rapporto fecondo scuola-territorio, che è a fondamento della scuola autonoma nel sistema integrato.

Al riguardo è significativo il progetto di una istituzione scolastica realizzato da ragazze e ragazzi residenti in due Comuni diversi. Anche i genitori provenivano dai due Comuni.

L'attività è partita dalla conoscenza del territorio e ha visto impegnati genitori e figli nella esplorazione diretta dell'ambiente, nella conoscenza delle piante, nella raccolta di esemplari rappresentativi del contesto. Il prodotto realizzato è stato un erbario, poi messo in vendita.

Prima del percorso insieme con i figli, i genitori hanno frequentato un corso con uno psicologo per migliorare le relazioni familiari e giungere a convinzioni condivise con gli altri genitori, anche con quelli di un territorio differente, pur non lontano dal loro. Hanno poi proseguito il corso insieme ai ragazzi con i quali hanno costituito una cooperativa scolastica in piena regola, assistiti dalla Confcooperative, con le cariche e i ruoli ben definiti (Presidente, vice-Presidente, collegio dei sindaci e il collegio dei probiviri), nella quale i genitori erano Soci onorari. Nell'anno precedente – nello stesso Istituto Comprensivo erano state costituite altre cooperative sempre nell'ambito di un progetto 3.1.

Si provi ad immaginare la ricaduta positiva e i benefici a lungo raggio di un percorso di questo tipo:

- presa di coscienza dei genitori del proprio ruolo;
- scoperta del piacere di stare insieme e di scambiare esperienze con altri genitori;
- conoscenza del proprio territorio attraverso angolature fino ad allora sconosciute e nei suoi aspetti meno appariscenti;
- piacere di lavorare con i propri figli scoprendone qualità e potenzialità nuove;
- acquisizione di elementi di microeconomia.

Alla fine del "racconto" dell'esperienza hanno commentato: "...abbiamo valorizzato le piante del territorio, le più disprezzate, piene di spine, o le più umili. Abbiamo ridotto i 'costi' di produzione e, infine, è arrivata la vendita. Erano nate le cooperative, con tanto di statuto. Qui le cose sono andate diversamente: una ha venduto meglio, l'altra ha messo i prezzi troppo alti ed ha avuto una buona parte di invenduto. Le regole del mercato."

Così, molte situazioni problematiche, inerenti la qualità delle relazioni interne ed esterne, presenti e per certi aspetti fisiologiche in quasi tutte le realtà scolastiche, sono state assunte come opportunità di crescita e non sono degenerare in situazioni conflittuali.

Il problema di uno è diventato il punto di attenzione per dividerne le perplessità, ricercarne le variabili incidenti e ipotizzare le soluzioni possibili.

3. La socialità forte

Si è detto prima che la realizzazione dei progetti della Azione 3.1 rappresentano un'occasione per costruire socialità "forte", coesione, costruzione di modelli nuovi di convivenza.

L'asserzione più volte ripetuta in tutti i moduli dai genitori è "ci conoscevo tutti già da

prima, ma era come se non ci conoscessimo; lavorando insieme abbiamo scoperto che i problemi di una famiglia sono problemi comuni e che insieme abbiamo più possibilità di risolverli.”

L'altra constatazione di quasi tutti i partecipanti ai moduli è quella del miglioramento dei rapporti familiari, soprattutto in termini di apertura al dialogo e di comprensione reciproca, non solo tra genitori e figli, ma anche tra marito e moglie.

Ciò induce a qualche riflessione: la sofferenza del nostro sistema sociale si riverbera sull'istituto familiare e investe tutti i ceti sociali, mettendo in evidenza problemi e difficoltà. Un percorso di lavoro ben impostato – sia pure breve come quello previsto dal progetto 3.1 – rigenera energie e introduce elementi di positività che non possono non ricadere sulla scuola e sul processo formativo dei giovani.

Se il riscontro della positività dell'intervento sui genitori è – come appare dalla presente indagine – generalizzato, il problema sarà perfezionare il formato e, possibilmente, estenderlo ad altre azioni del Fondo Sociale Europeo. La riprova di quanto detto in precedenza viene confermato dalle cifre ricavate dal sondaggio effettuato dalla Direzione Generale per gli Affari Internazionali del Ministero relativamente alla tipologia dei percorsi per le famiglie.

Su 374 moduli per i genitori, ben 173 hanno avuto come oggetto unico le tematiche sulla genitorialità, e 112 percorsi sono stati suddivisi in due segmenti, di cui uno sulla genitorialità e l'altro sulle altre tematiche analizzate (vita scolastica, professionalità tradizionali, ecc.). Il che significa che ben 285 percorsi su 374 sono stati impostati totalmente o parzialmente sui temi della formazione al ruolo di genitore. Si può confermare quanto detto prima rispetto ad un bisogno intenso di orientarsi sui temi della comunicazione in famiglia.

Se, poi, si incrocia questo dato con quello riguardante la tipologia della formazione dei docenti si dovrebbe ricavare un'ulteriore conferma della tesi che si sta sostenendo.

Infatti i docenti scelgono per il 57% le tematiche di tipo psicopedagogico avvalorando la tesi di una certa difficoltà nella comunicazione educativa, espressione di un disagio sociale diffuso. Si potrebbe obiettare che i genitori, al contrario dei docenti, non scelgono le tematiche che – invece – vengono selezionate dagli estensori del progetto, quindi dal personale interno della scuola (generalmente Dirigente e docenti). Evidentemente – però – il potere attrattivo dei corsi e delle tematiche è comunque notevole se, per i corsi dei genitori si verifica sempre una domanda così alta che il numero dei partecipanti previsto dal modello progettuale è raggiunto sempre e, spesso, superato e che la frequenza è alta e costante.

4. Genitori e figli

La priorità di accesso al *modulo genitori* per le persone i cui figli risultavano essere impegnati nei restanti moduli del Progetto sottolinea il carattere di continuità orizzontale dell'intervento che, come è stato possibile ravvisare in molte esperienze, è andato anche oltre, radicandosi nel tessuto connettivo del territorio.

A riguardo, un tema – in realtà non dotato di un grande appeal, ma di grande interesse – è stato quello della legalità, tanto più quando nasce in un contesto a rischio, come sono quasi tutti i territori nei quali si attua il progetto di cui si tratta.

Una scuola appartenente ad un'area ad alto rischio di devianza ha affrontato l'argomento sviluppando temi che andavano dalla crescita psicofisica del bambino, con i problemi relativi

all'igiene e alla alimentazione, fino ai diritti alla formazione, ai compiti istituzionali dei vari Enti, ai presidi sociali del territorio, all'istruzione per gli adulti. Una bella palestra per "l'apprendimento di conoscenze e competenze di **regole istituzionali e sociali, di norme ed esperienze di cooperazione sociale**". Ma la cosa più interessante che l'istituto in questione ha realizzato nel progetto riguarda il servizio di assistenza ai figli minori: è stato affidato a figure appartenenti ad una Associazione di genitori nata da corsi di formazione di precedenti interventi della stessa tipologia (sottoprogramma 14.2 del Programma Operativo 94/99 e azione 3.1 del Programma Operativo 2000/2006, che l'istituto ha attuato negli anni precedenti). Quindi una tesaurizzazione delle esperienze accumulate e la costituzione di un radicamento dei genitori nella vita della scuola. Come può tutto questo non giovare ai bambini e ai ragazzi?

Soprattutto quando i progetti coinvolgono anche, come in questo caso, i Comuni, le ASL, la Sovrintendenza, le Associazioni ambientaliste.

In pratica, il *modulo*, pensato e gestito per essere un *trait d'union* tra scuola e famiglia è diventato una opportunità, un fattore di dialogo tra ragazzi, scuola e territorio, specialmente quando la ricerca ambientale ha consentito di scoprire e riscoprire usi e costumi e con essi i propri compiti, le proprie aspirazioni, le proprie responsabilità, le proprie radici.

Il *modulo genitori*, può essere considerato *valore aggiunto* dell'Offerta Formativa per aver contribuito alla produzione di un fitta rete di opportunità educazionali e culturali dentro e fuori le strutture scolastiche, partendo, spesso, da discorsi legati alla mera attualità, o provocati casualmente dagli stati d'animo, ma senza perdere di vista la trattazione dei problemi prioritari che investono la condizione sociale dell'essere genitori. E gli *esperti* e i *tutor* non sono venuti meno al loro compito quando hanno tenuto presente che nel *modulo* non si lavorava tanto per la costruzione di nuove conoscenze, quanto per la riorganizzazione di conoscenze e di esperienze di cui gli adulti, individualmente e collettivamente, sono portatori.

Dall'analisi della documentazione inviata dalle istituzioni scolastiche e da quanto è emerso nei Seminari di supporto e coordinamento promossi dalla Direzione Generale degli Affari Internazionali, nonché in sede di AUDIT è possibile affermare che i punti di forza del *modulo genitori* risiedono soprattutto nei contenuti e nella metodologia utilizzati.

La scelta dei contenuti ha avuto come punto di riferimento la condizione del genitore nella società contemporanea per individuare le cause del diffuso disagio che caratterizza il loro rapporto con i figli.

In alcuni *moduli*, per esempio, là dove si registravano casi di grave disinteresse/abbandono da parte dei genitori per cause ambientali di tipo socio-economico-culturale si è cercato di costruire momenti di incontro e di continuità tra le attività dei figli e quelle dei genitori in vista di un traguardo comune, quale per esempio la manifestazione di fine anno o una mostra di prodotti..., facendo in modo che, pur nel rispetto della specificità dei percorsi, potessero essere create le condizioni per un dialogo *interessato, interessante* e foriero di ulteriori sviluppi.

Un'altra scuola, ad esempio, coinvolge i genitori nei moduli dei figli, in funzione ausiliaria. I ragazzi, in un territorio isolato con scarse possibilità di scambi, esplorano l'ambiente dal punto di vista geografico e storico, scoprono le loro radici, ricostruiscono il passato, imbastiscono un canovaccio, arricchiscono la sceneggiatura, preparano fondali di scena bellissimi utilizzando materiali di risulta, si impegnano in vista di una rappresentazione pubblica.

I genitori studiano il testo con loro e creano i costumi per tutti gli "attori". Scelgono i materiali, comprano i tessuti, tagliano, provano, cuciono, vivono con i ragazzi e con i docenti l'emo-

zione della esposizione in pubblico, si sentono partecipi. "Tutto questo ha permesso di sviluppare nuove modalità comunicative e l'acquisizione di competenze relazionali." Un ragazzo dirà, al termine del percorso "...non dimenticherò mai questa esperienza".

Questo *dialogo*, in qualche caso, ha permesso di scoprire o riscoprire le dimensioni dell'affettività e dell'intimità come risultato della promozione personale, là dove il lavoro, la scuola, gli svaghi, gli obblighi sociali tenevano per troppo tempo divisi i membri del nucleo domestico.

In altri contesti, invece, le cause del disagio dell'adolescente sono state individuate nella eccessiva dipendenza affettiva dai genitori e nel persistente conflitto culturale con essi.

Il modulo genitori è servito, allora, a cercare di capire e, se possibile, a rimuovere lo *scudo affettivo* predisposto a protezione di un rapporto familiare esclusivo e, quindi, per scalfire quella barriera che impedisce a genitori e figli di guardare insieme il mondo e produce atteggiamenti di reciproca estraneità.

5. Momenti tematici

A livello metodologico si è partiti dalla convinzione che il lavoro organizzato in un contesto di piccolo gruppo, oltre a favorire i singoli nell'esplicitazione delle proprie difficoltà, li metta nella condizione di constatare che alcuni problemi sono comuni e che il gruppo ne potenzia le ipotesi di soluzione.

I momenti fondamentali del *modulo* sono stati due:

- Il recupero delle esperienze individuali.
- Una grande raccolta di *storie* individuali dalle quali partire per:
 - scoprire la ricchezza e i limiti dell'esperienza;
 - costruire una critica collettiva sulle valutazioni parziali che i singoli davano di ciò che avevano vissuto;
 - permettere ai genitori di muoversi su un terreno proprio;
 - stimolare il bisogno di indagare sul perché dei fenomeni e di formulare ipotesi operative.

Il momento della *ricerca* su un tema ritenuto centrale e importante per il gruppo. E qui la ricerca si è configurata come atteggiamento mentale di chi esprime il bisogno di controllare e confrontare tesi diverse per vagliare ipotesi su un tema rilevante.

Ad esempio, in un Comune nel quale i disoccupati in cerca di prima occupazione sono 3.367 e quelli disoccupati a seguito di cessazione di precedente rapporto di lavoro sono 12.127 e nel quale arrivano costantemente lavoratori immigrati disposti a qualsiasi condizione pur di lavorare, una scuola, titolare di un progetto 3.1, non anestetizzata ai problemi del territorio, ha cercato di offrire ai propri alunni e alunne e ai loro genitori un panorama di informazioni e un orientamento a largo raggio. Una scuola di questo tipo utilizza le risorse comunitarie, coglie le occasioni propizie e organizza una serie di interventi correlati.

Il progetto dei giovani è interamente orientato a far conoscere le risorse del territorio, ad aiutare gli allievi ad assimilare concetti semplici di economia, a costruire simulazioni di impresa e di cooperative, ad approfondire il campo dei mestieri e delle professioni sia tradizionali sia di tipo innovativo.

I genitori, dopo aver familiarizzato tra loro e elaborato le modalità di rapporto con i figli e con la scuola, sono entrati in contatto con i giovani per: "Analizzare le aspettative emerse in itinere nei moduli dei figli e ipotizzare soluzioni. Raccontare agli allievi le proprie esperienze lavorative, confrontandosi con i giovani rispetto alle aspettative di oggi e del passato. I genitori sono stati guidati a visitare le realtà locali scambiando opinioni con i ragazzi". Praticamente su di un terreno così drammatico quale quello del lavoro e delle trasformazioni in atto nei processi produttivi e distributivi, padri, madri e figli hanno messo in comune quanto appreso durante le fasi del progetto, sicuramente rinsaldando i vincoli e scoprendo aspetti nuovi per guardare con più serenità il futuro.

Nella maggior parte dei casi questa *ricerca* è stata trasferita e vissuta in sede laboratoriale come possibilità di sperimentare subito, in tempi brevi – basti pensare alla durata di 60 ore del modulo – l'efficacia del lavoro intrapreso per dare risposte ai problemi che ci si erano posti. Una delle dimensioni dei corsi per i genitori oltre quella di cui si diceva prima cioè l'educazione alla genitorialità, è l'attività manuale non fine a se stessa, ma progettata come completamento del percorso o come sostegno alle attività dei ragazzi o ancora come costruzione di un prodotto finale. Così si possono incontrare genitori che preparano il buffet al termine di un percorso sull'educazione alimentare, o padri e madri che presentano con orgoglio il CD realizzato al termine di un corso di informatica, donne che mostrano di aver imparato ad accorciare ed allungare gonne e vestiti nella prospettiva di "offrirsi" sul mercato per collaborare con negozi di vestiario. Ma anche genitori che hanno imparato a ballare coordinandosi armoniosamente, che hanno imbastito uno spettacolo o hanno esplorato il proprio ambiente naturale o storico alla scoperta delle loro radici o dei tesori artistici presenti nel territorio di appartenenza.

6. Riscoperta di professionalità: *le bambole di pezza*

Nei casi in cui i *moduli* non sono stati improntati esclusivamente alla genitorialità, i corsisti hanno tratto dal clima particolare delle attività e degli input vissuti un serio impulso a ripensare e riscoprire professionalità *vecchie* e *nuove* anche con esperienze dirette alla costituzione di associazioni e cooperative artigianali e di promozione turistico-ambientale. E allora, la cosa più difficile per esperti e tutor è stata quella di gestire la straordinaria ricchezza e varietà delle soggettività adulte che entravano in scena.

In linea di massima, l'articolazione dell'esperienza ha previsto nella fase iniziale un *brainstorming* per evidenziare tutti gli elementi che, appartenendo al contesto genitori-scuola, potevano essere assunti come parole chiave sulle quali riflettere per tentare cambiamenti tali da produrre effetti di miglioramento nei rapporti genitori-figli e genitori-scuola.

Altri genitori ancora riflettono sull'esperienza di vita in comune costruendo cartelloni, disegnando, affidando ad un diario le proprie considerazioni e emozioni.

In una scuola media hanno scelto quest'ultima forma espressiva. Piace riportare qui di seguito alcuni passi così come sono stati scritti durante il percorso di formazione.

"Quest'anno il programma è di creare bambole di pezza e io lo trovo molto interessante. Appena saranno realizzate la professoressa ci ha detto che andremo a venderle e i soldi ottenuti andranno in beneficenza. ...poi metteranno a disposizione di una scatola dove ognuno di

noi potrà imbucare delle lettere anonime o con il proprio nome al quale si discuterà dei nostri problemi e di quelli dei nostri figli.... Quindi ci aspettano sessanta ore di lavoro e di divertimento contemporaneamente" "La psicologa è molto amica e ci fa aprire gli occhi sui nostri figli...per me è una esperienza molto bella perché io non lo fatto mai e spero di essere molto felice".

"Mi chiamo... sono una ragazza che sta frequentando questo corso molto bello, perché sto conoscendo molte amiche che si dialoga molto bene. Si fanno tante belle cose e si discute moltissimo. Spero che questa esperienza mi faccia crescere tanto in futuro."

"...infine mi piacerebbe molto fare un appello a tutte le amiche, che alla fine di questo corso possiamo rimanere unite anche dopo."

"...sto conoscendo altre mamme e ci si cresce di più nel lavoro. Perché mi confronto di più con i bambini e anche con il marito su qualsiasi problema. Spero di andare giorno dopo giorno sempre meglio. Grazie di questa esperienza."

Sempre con l'attività di brainstorming sono stati evidenziati gli ostacoli e per ognuno di essi il gruppo ha ipotizzato soluzioni concrete da sperimentare e verificare negli incontri successivi. Ciò ha comportato che ognuno ha dovuto assumere compiti e responsabilità di fronte al gruppo e, di volta in volta, ha relazionato sugli esiti delle azioni messe in atto, individuandone i punti di forza e di debolezza per ulteriori progressi.

In sintesi si può affermare che nei *moduli genitori* ogni corsista in contesti diversi, ma con ricorrenti tecniche mirate, quali il *circle time*, il *brainstorming*, il piccolo gruppo..., ha potuto raccontarsi, narrare altro, riconoscersi nelle narrazioni storiche, nelle fonti, e ha potuto confrontare la propria storia con storie lontane e trovare nei *luoghi* e nei *costumi* la propria matrice.

Risultano emblematiche le dichiarazioni di alcuni corsisti, registrate nel corso di *interviste* filmate a testimonianza del lavoro svolto.

Alcune esprimono con immediatezza il superamento di una condizione emotiva:

"... la frequenza di questo corso mi ha permesso di imparare a parlare di fronte ad altre persone senza crearmi troppi problemi" - "...utile soprattutto perché mi sono resa conto che non è difficile parlare davanti alla gente, anche se in me ci sono ancora delle difficoltà...";

in altre, invece, è possibile cogliere il livello di consapevolezza maturato, là dove è detto *"...anche se il tempo a disposizione è stato piuttosto limitato, è stata una buona e piacevole occasione per individuare alcuni problemi presenti nel nostro rapporto con i figli e per cercare di superarli con l'aiuto di tutto il gruppo..."* e ancora: *"molto utile perché mi ha messo in condizione di organizzare i miei impegni di casa e di lavoro, per tenere fede anche a quelli assunti con la scuola nel contribuire alla realizzazione della manifestazione... e ciò mi ha permesso di capire meglio mio figlio e i suoi problemi..."*.

7. La presenza dei padri

Si è fatto riferimento, sino ad ora, al Modulo genitori senza entrare nel merito della sua composizione. Giova a questo punto rilevare che dall'analisi risulta una significativa presenza di padri. Elemento di rilievo se si pensa che, nelle esperienze precedenti, per molti anni, i grup-

pi sono stati costituiti soprattutto, se non esclusivamente, di madri. Per quale ragione? Non è eccessivamente semplicistico individuare nella disponibilità maggiore di tempo delle donne la risposta? O nel maggior coinvolgimento delle madri nell'educazione dei figli?

Certamente sono fattori che hanno inciso nella preponderanza della domanda femminile alla frequenza dei corsi per i genitori, ma non sono risposte sufficienti. Esiste alla base, sia pure in un sito recondito e non esplicitato, una maggiore curiosità delle donne verso le novità e una minore preoccupazione rispetto allo "scoprirsi", al mettersi in gioco, a verificare insieme ad altri le proprie idee e le proprie azioni. E poi ha giocato – forse – un ruolo il desiderio di "uscire" dal guscio della propria casa e della propria condizione di casalinga. Questo nella maggior parte dei casi, perché ci sono stati casi di donne lavoratrici che facevano un ulteriore sacrificio per ritagliarsi il tempo per la partecipazione alle attività del modulo. Ma quando erano lì erano contente di stare insieme, anche se prima di arrivare a sentirsi gruppo e a operare come gruppo, in molti casi si sono verificate difficoltà e incomprensioni.

E i papà come si comportavano?

I primi tempi erano diffidenti e anche gelosi, si appostavano dietro le finestre dell'aula a verificare ciò che facevano le mogli. Qualche papà coraggioso e incurante delle critiche si candidava e, anche se unico esemplare, dava il suo contributo e maturava gli stessi convincimenti e gli stessi comportamenti degli altri membri del gruppo. Con gli anni, man mano che cresceva il numero dei progetti nei diversi territori e si diffondevano le informazioni sulle esperienze realizzate, i padri sono aumentati di numero nei singoli progetti, rendendo più produttivo il lavoro e più equilibrate le relazioni. Anche se, all'inizio del lavoro, loro, i papà, più propensi a prevalere nei dibattiti, loro, le madri, più atte a costruire rapporti pacifici o a sottomettersi alla cultura dei padri/mariti; la presenza di esperti validi ha facilitato la comunicazione, stemperando gli stereotipi e facendo nascere quelle belle comunità di discussione e di condivisione a cui si è accennato più volte.

L'ascolto, l'invenzione di storie, di dialoghi, di canti e di scene da rappresentare, nonché la costruzione di quanto altro necessario alla realizzazione dei percorsi effettuati o in atto, assunti a testimonianza della continuità tra le attività dei ragazzi e dei genitori, confermano l'efficacia e il successo della Misura 3.1, anche sulla base del comune denominatore di tutti i moduli, quale può considerarsi il leitmotiv della richiesta da parte dei genitori di nuovi progetti e, comunque, di opportunità che permettano di dare continuità a quanto intrapreso.

Parte quarta

Le prospettive

Raccogliamo in questa parte conclusiva alcune indicazioni di lavoro che nascono, almeno in parte, come ricapitolazione per punti salienti dell'analisi compiuta, e si propongono, nello stesso tempo, come prospettiva di ulteriore sviluppo. Sono riflessioni che derivano da molti fattori. C'è, in primo luogo, la lettura dei materiali inviati dalle scuole e le elaborazioni esposte nei capitoli della II e III parte di questo volume. C'è il bilancio delle discussioni avvenute tra i diversi membri del gruppo di lavoro durante i ripetuti e intensi incontri. E c'è anche, inevitabilmente, una parte di opinioni personali che ognuno si è venuto costruendo in anni di lavoro nelle scuole e a contatto con le realizzazioni della Misura 3.1.

1. La scuola nella società contemporanea – di Alberto Alberti

Il centro del nostro discorso è la scuola in quanto soggetto che, operando in campo culturale, si trova oggi a dover interagire intensamente con una realtà esterna ricca essa stessa di conoscenze e saperi, diversi ma non meno forti dei curricoli scolastici. La concezione tradizionale che individuava un luogo deputato a produrre apprendimenti – la scuola, appunto – e lo separava nettamente da tutto il resto del mondo, alieno da compiti di alfabetizzazione, e anzi analfabeta esso stesso per definizione, ora non è più valida. Nella società della conoscenza non c'è più la possibilità di distinguere in modo perentorio e definitivo l'alfabeta che sta dentro la scuola e l'analfabeta che sta fuori. Ognuno, da una parte e dall'altra, sa qualcosa di importante, ma nessuno sa tutto. Pensare a percorsi di istruzione e di formazione che non tengano conto di questa complessità, sarebbe votarsi a un fallimento. L'integrazione tra sapere disciplinare scolastico e sapere vissuto dentro la vita di tutti i giorni, non è una scelta ma una necessità.

Il PON, con la sua richiesta di affidare la docenza a esperti esterni e con i suoi percorsi che si aprono verso attività e studi diversi dai tradizionali curricoli, e anzi si collegano ad aspetti della comune esperienza (tecnologie informatiche, multimedialità, studi sulla natura, sport e movimento, attività creative e artistiche), si pone oggettivamente come elemento di spinta e di aiuto sulla strada di quella integrazione. In ogni caso, interroga le scuole e le chiama a nuove scelte e nuove responsabilità, preme per un cambiamento che non riguarda soltanto la relazione con i soggetti a rischio, ma tocca proprio il cuore dell'azione didattica: gli oggetti e i modi dell'apprendimento.

Su un piano diverso, ma ugualmente importante, l'autonomia scolastica, per poter realizzare tutte le sue potenzialità, richiede che le scuole vivano la loro missione formativa in manie-

ra originale e, comunque, diversa che nel passato, sia al proprio interno che verso il territorio circostante. All'interno, ogni istituzione scolastica, configurandosi come comunità di lavoro e gruppo di ricerca, ha oggi l'obbligo di mettere continuamente a fuoco l'azione didattica e i suoi aspetti, considerando giorno dopo giorno curricoli e modi dell'insegnare, ridefinendoli quando è necessario, al fine di garantire a tutti gli alunni, nessuno escluso, il massimo livello di apprendimento. All'esterno, nel rapporto con la più vasta comunità sociale, l'interazione si fa più fitta e complessa, toccando non solo strutture operative e servizi (come tradizionalmente accade da tempo) ma il cuore stesso dei processi di insegnamento/apprendimento, in una operazione che tiene insieme "informale" e "formale": la cultura vissuta e le espressioni e i centri di produzione culturale del territorio, e i curricoli scolastici.

Detto in altro modo, l'arricchimento del curriculum dato dai progetti del PON e le istanze del nuovo ordinamento dell'autonomia, spingono le scuole ad assumere un ruolo attivo in ordine alle scelte più opportune da farsi. Ora non sarà più sufficiente, se mai lo è stato, limitarsi ad eseguire puntualmente le direttive impartite dall'alto. Ora è assolutamente necessario operare per conseguire risultati di eccellenza, assumere un ruolo propositivo, da protagonista responsabile, e interpretare quelle direttive alla luce di queste nuove responsabilità.

Abbiamo visto che le scuole sono in grado di esprimere, e di fatto esprimono, un deciso protagonismo e una certa dose di autonomia principalmente nel momento dell'offerta, quando, attraverso la scelta del titolo o del logo, tendono a inviare messaggi di particolare significato, per rendersi visibili nelle loro specificità (*supra*, "I cambiamenti dentro la scuola", di Alberti). Altri momenti cruciali sono quello della pubblicizzazione, quando le scuole mostrano di "sentire il bisogno di far conoscere bene i propri risultati" (*supra*, "Il territorio oggetto del sapere", di Agnesi) e quello in cui, nel modulo rivolto ai genitori, l'intervento degli esperti guida alla lettura consapevole dei comportamenti adolescenziali (*supra*, "I genitori a scuola", di De Donato & Gazzetti).

Ora si tratta di sviluppare ulteriormente questo che è un punto di forza, e fare in modo che quel protagonismo e quell'assunzione di responsabilità verso il risultato, da momenti particolari, straordinari, diventino costume normale, ordinario delle nostre scuole, sia per quanto riguarda il loro stesso modo di vivere e di manifestarsi (il curriculum, l'organizzazione dei tempi, la cultura dei docenti, ecc.), sia per quanto riguarda il rapporto con l'esterno (la dimensione interistituzionale, la rete, il rapporto con i genitori, ecc.).

Nei paragrafi che seguono cercheremo di precisare alcuni di questi possibili itinerari di sviluppo.

2. Autonomia e curricolo - di Alberto Alberti

Per proporsi e operare come soggetto responsabile - che sente la responsabilità di realizzare al meglio le sue finalità formative, garantendo risultati di eccellenza a tutti i soggetti, - la scuola oggi ha a sua disposizione lo strumento dell'autonomia. In primo luogo quella didattica che le consente di costruire e gestire un curricolo integrato, in grado di mettere insieme le esigenze del programma (o delle indicazioni nazionali) e le sollecitazioni indotte dal PON, per farle reciprocamente arricchire, crescere e dare miglior frutto.

Il compito è delicato perché si tratta di passare da un accostamento puro e semplice di argomenti diversi e dai contorni ben distinti (da un lato il curricolo scolastico canonico, dall'altro le tematiche libere del PON) a un nuovo impianto didattico complessivo in cui le varie tessere pur mantenendo una loro individualità specifica entrino a formare un quadro armonico. In altre parole, si tratta di arrivare a una nuova organizzazione degli apprendimenti tale da esaltare da una lato le potenzialità delle discipline di studio viste come strumenti concettuali potenti, ordinatori della conoscenza e base di accrescimento sistematico, e dall'altro la motivazione, l'interesse, lo spirito di ricerca e di invenzione, l'attrazione e perfino la passione che suscitano le attività libere e creative.

Gli strumenti che servono a legittimare tale operazione ci sono. Sono, come abbiamo detto al paragrafo precedente, il PON e l'autonomia didattica. Ma essi da soli non bastano. Le criticità che abbiamo registrato a proposito dell'inserimento dei progetti della Misura 3.1 nel contesto scolastico (supra, "La lettura quantitativa", di Benvenuto; e "I cambiamenti dentro la scuola", di Alberti), ci dicono che questo è ancora un terreno di esplorazione e di scoperta.

Da qui la necessità di estendere anche ai progetti della Misura 3.1 l'azione di sollecitazione, sostegno e indirizzo avviata qualche anno fa per la Misura 3.2 dall'Autorità di gestione (con il supporto degli esperti dell'Assistenza tecnica e dei vari gruppi di lavoro e di studio di volta in volta chiamati a collaborare), e culminata con gli *Orientamenti per la formazione* del 2005¹. Occorre impostare il rapporto tra docenti e discipline in modo nuovo, che consenta di esplorare campi e metodologie diverse, di andare oltre le delimitazioni formali del sapere ufficiale e cogliere così risultati più ricchi e più partecipati (perciò più duraturi) sebbene ugualmente rigorosi e controllati.

In altri termini, se può essere stato utile nel passato "aggiungere" al curricolo nuovi oggetti di studio "interessanti" e "attraenti" al fine di dare una motivazione forte a ragazzi tendenzialmente refrattari allo studio, oggi la prospettiva da perseguire è diversa. La ricerca di qualità passa attraverso la realizzazione di apprendimenti più solidamente fondati, facendo interagire i due piani di intervento, il curricolare obbligato e il progettuale aggiuntivo, in piste di lavoro organiche, che portino a risultati più motivati, ricchi di interesse, innestati nell'esperienza vitale del ragazzo e perciò più duraturi.

¹ L'impostazione e gli sviluppi degli interventi di accompagnamento della Misura 3.2, sono descritti nel fascicolo: *Alla ricerca della qualità- rapporto sulle scuole che promuovono il successo scolastico*. Per quanto riguarda la formazione dei docenti, la proposta è contenuta nel fascicolo *Orientamenti per la Formazione*.

3. Il PON e il territorio: la rete - di Speranzina Ferraro

L'altro versante in cui può esprimersi il protagonismo della scuola, il rapporto con il territorio, se ha una causa di carattere generale nei fenomeni che caratterizzano l'attuale società della conoscenza (vedi *supra*, par. 1), ne trova tuttavia una più specifica e diretta nelle caratteristiche che presenta la dispersione scolastica e nelle nove consapevolezze con cui oggi la si considera.

Ricollegandoci a quanto abbiamo rilevato nella Parte IV, punto 1.2, circa la nuova configurazione sistemica dei rapporti tra scuola e territorio, la prospettiva di lavoro su cui deve esplicarsi l'impegno delle scuole, per una progettazione integrata finalizzata alla prevenzione del disagio, è il riconoscimento dell'interistituzionalità.

La scuola, cioè, deve sentirsi parte di una comunità educante che si costruisce come una struttura organizzata capace di dare vita e di realizzare uno "sviluppo territoriale" volto a promuovere il benessere sociale, culturale, comunicativo e relazionale di ciascuno. In questa comunità i soggetti che si assumono il compito di mettere in atto un piano condiviso d'interventi rappresentano i *nodi* di una *rete* che, pur operando in modo autonomo e specifico, si muovono in una logica di coordinamento e di sinergia. Ma lavorare in rete non è semplice sinergia. Una rete è una struttura non gerarchica di elementi - "nodi", abbiamo detto, di per sé autonomi - che, interconnessi, sviluppano cooperazione, collaborazione, condivisione e potenziano e rafforzano la capacità (propria e della struttura nel suo complesso) di conseguire con efficacia ed efficienza obiettivi comuni e specifici.

Riassumiamo qui brevemente i caratteri essenziali di una rete. Su di essi è opportuno che le scuole siano chiamate a costruire e diffondere consapevolezze ed esperienze, collegandosi con i vari centri del territorio che possono concorrere a definire, in loco, la *comunità educante* di cui parliamo:

- La rete è una struttura *orizzontale, policentrica, coordinata, non direttiva*, con una pluralità di soggetti che comunicano, condividono risorse professionali, finanziarie e tecnologiche, cooperano per una "mission" comune, *centrata sull'utente*.
- La rete di cui parliamo è, anche, una "rete produttiva", che concorre al conseguimento di un risultato.
- È una rete *mista*, perché ne fanno parte istituzioni, professioni, parti civili, ma anche utenti, famiglie e cittadini.
- È una rete a *geometrie variabili*, nel senso che si possono costituire reti con "nodi diversi" a seconda delle specifiche particolari finalità che si vogliono raggiungere in un preciso e contingente momento.
- La rete è una struttura *integrata*, che esige una forte azione di coordinamento a livello territoriale. Implica, cioè, la corresponsabilizzazione delle autorità locali, il coinvolgimento attivo di ogni soggetto, la condivisione della mission da parte di tutti, la disponibilità di risorse strutturali finanziarie, professionali e, non ultima, la formazione integrata che serve a costruire una cultura comune tra gli operatori.
- Già nella C.M. n. 257/1994 è presente il modello organizzativo della rete come strategia progettuale e operativa, unica via per superare il rischio di interventi frammentari nella scuola come nella società. Essa, infatti, interpreta *il sistema educativo come un sistema aperto sul territorio, unitario, con una forte cultura progettuale, basato sulla collegialità e*

l'interistituzionalità e finalizzato al miglioramento del vivere quotidiano cioè al benessere sociale.

- Il passaggio, però, da un generico concetto di rete a una rete interistituzionale finalizzata al benessere di ciascuno implica la partecipazione non solo dei soggetti istituzionali ma anche degli utenti, come protagonisti attivi.
- Sotto questo aspetto, la rete è una *struttura di partecipazione e di promozione della cittadinanza*, in primis dei giovani e in generale di tutti i cittadini.

Quanto premesso induce la scuola a rivedere i canoni tradizionali secondo i quali vengono pensate e impostate le attività d'istruzione e formazione.

Perché la rete non sia solo un espediente organizzativo di tipo formale o virtuale che si attiva solo in certi per raggiungere un particolare scopo, è necessario che la rete nasca da bisogni comuni e condivisi e che poggi su un piano di azioni concertate unitariamente e assunte da ciascun soggetto sulla base delle proprie competenze e responsabilità. In questa accezione la rete presuppone necessariamente l'adozione di comuni strumenti di lettura dei bisogni, l'assunzione di linguaggi comuni, modelli condivisi di formazione integrata, processi di monitoraggio e valutazione continui, a tutti i livelli.

In altre parole, occorre che la rete diventi una vera e propria "intelligenza collettiva", come si dice nel già citato fascicolo *Alla ricerca della qualità* (pag. 105-109), a proposito dei Centri risorse, capace di fare del contesto territoriale una vera "comunità educante".

L'obiettivo del successo formativo dei giovani e la lotta alla dispersione scolastica e formativa, si possono collocare così nell'ambito di un lavoro comune finalizzato allo sviluppo sociale e culturale del territorio. All'interno di questa prospettiva ci sarà per ciascuno lo spazio e il modo per affermare la propria identità e la propria integrazione civile e sociale.

Su questi scenari vanno impostati gli interventi del PON dei prossimi anni, a cominciare dal problema della formazione/sensibilizzazione degli insegnanti.

3.1 La rete e la formazione

Se, dunque, è la scuola, insieme con il territorio, che deve sviluppare una progettazione unitaria per il successo formativo dei giovani, di cui la rete rappresenta lo strumento indispensabile per intervenire efficacemente sui processi di istruzione e formazione finalizzati al successo dei giovani; e se questa impostazione, pur coinvolgendo responsabilmente più soggetti, non attenua il ruolo e i compiti della scuola le cui azioni devono inserirsi in un contesto di crescita che riguarda tutto il territorio, tutto ciò non è senza conseguenze sulla definizione del profilo professionale del docente, e sulla sua formazione.

Per costruire un comune sentire e un percorso condiviso è necessario esplorare un altro elemento, cioè la "formazione comune e integrata" di tutti i soggetti coinvolti, la sola che consente, quando si passa alla fase operativa dei progetti, di *centrarsi sulla persona considerata integralmente*.

La formazione comune prevede due condizioni:

1. la **partecipazione attiva di tutti i soggetti coinvolti**, unico mezzo perché si attivino processi reali di partecipazione. Come tale, quindi, essa deve essere una misura costante di accompagnamento delle attività progettate.

2. l'**innovazione metodologico-didattica** nella scuola che deve privilegiare in tutta la sua offerta formativa la **didattica laboratoriale**, cioè la modalità di ricerca-scoperta, che si fonda sulla flessibilità e che consente ai giovani di misurarsi con compiti di realtà attraverso i quali essi possano "imparare a vivere insieme", imparare a conoscere, imparare a fare, imparare ad essere, per diventare cittadini consapevoli e responsabili e in armonia con gli altri e con l'ambiente.

In sintesi, gli elementi significativi della rete per il successo formativo sono di seguito declinati.

La **rete territoriale** per i giovani:

- è reale e non formale,
- comprende tutti i soggetti, pubblici e non del territorio,
- si basa sulla partecipazione attiva di tutti e di ciascuno,
- promuove e sostiene il benessere psico-sociale di ciascuno,
- si fa carico dei problemi e cerca soluzioni condivise,
- sostiene ciascun giovane nella realizzazione del proprio progetto di vita,
- mette a disposizione tutti gli strumenti, informativi e non, per favorire i processi decisionali in ogni momento della vita e, in particolare, nelle fasi di passaggio e cambiamento,
- fa dialogare il mondo dell'istruzione e della formazione con il mondo del lavoro,
- favorisce lo sviluppo e la diffusione di un sistema condiviso di valori sociali,
- pone attenzione allo sviluppo di una dimensione di sostegno e cura della persona in tutte quelle situazioni in cui il giovane, per mancanza anche di un appoggio familiare, potrebbe trovarsi solo e in difficoltà.²

Gli elementi e gli ambiti ripercorsi per un'efficace progettazione integrata, che tenga conto del territorio in cui si sviluppa, sono perfettamente in linea con le indicazioni del Consiglio d'Europa riguardo all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

I principi che l'U.E. più volte richiama e sottolinea sono:

- il coinvolgimento di istituzioni, imprese, organismi regionali, parti sociali e società in genere,
- il coinvolgimento delle famiglie,
- la formazione congiunta,
- il rafforzamento delle attitudini individuali.

In definitiva, la riflessione operata in queste pagine, ha consentito di ripercorrere la strategia d'intervento consolidatasi attraverso anni di interventi sperimentali e di riaffermare gli elementi e le modalità di raccordo tra essi, per intervenire efficacemente sui percorsi di dispersione scolastica di tanti giovani.

Il dato più importante è comprendere che la scuola non può intervenire isolatamente su questi percorsi, senza tener conto e senza coinvolgere tutti gli altri soggetti della rete.

Il percorso di prevenzione e di recupero della dispersione scolastica non è altra cosa rispetto alla scuola ordinaria, non esiste separazione tra attività curricolari e attività extracurricolari.

² Vedi anche: MIUR 2003 - "Il successo formativo dei giovani nel sistema delle autonomie", RISA editore.

lari, ma entrambe contribuiscono, in una logica ordinaria, alla realizzazione dell'offerta formativa. La metodologia didattica d'intervento, in tutti i contenuti di apprendimento, sia curricolari sia extracurricolari, deve rispondere a una primaria esigenza di utilità, spendibilità e riscontro nella realtà: "una scuola in grado di proporre situazioni formative connesse al territorio, socialmente rilevanti, ispirate alla cultura del lavoro, validate da vincoli di realtà" (Maria De Benedetti)³.

È su questa linea che vanno programmati e realizzati tutti gli interventi formativi, sia a livello curricolare che extracurricolare, secondo una comune e condivisa linea progettuale ed operativa.

³ Cfr. CD Telesma "Progetto orientamento" D.M. 31.10.1996 – Ministero della Pubblica Istruzione – Direzione Generale dell'Istruzione secondaria di primo grado – Roma 1999.

4. L'organizzazione del tempo - di Piera Guglielmi

Il tempo del PON-II progetto come recupero del "tempo perduto" ovvero il mito di Theut⁴

I ragazzi oggi hanno svariati elementi di distrazione, elementi che attirano l'attenzione del ragazzo in modo veloce (ipod, telefonini, blackberry, internet, televisione, radio, ecc). Questo circuito in cui il ragazzo viene a trovarsi, richiede risposte immediate e veloci che lo costringono ad avere sempre una soglia di attenzione altissima. Se per esempio un ragazzo nelle ore pomeridiane non risponde ai sms degli amici, alle ch'atte ecc. viene tagliato fuori dal gruppo. Per questo il suo esercizio è prevalentemente quello di essere attento e pronto alle comunicazioni tecnologiche. Lo stesso ragionamento vale per il modo in cui si guarda la tv, il modo in cui si ascolta la musica, il modo in cui si naviga su internet. Tutto deve essere fatto con velocità, per non restare indietro su niente. Dunque i nostri ragazzi vivono, in uno stato "di attenzione parziale continua"⁵: "è il tramonto del "qui e ora" al cento per cento, l'alba di una nuova era all'insegna di una quota ripartita e sempre più smozzicata di concentrazione"⁶. Inoltre: perché imparare, se tutta la conoscenza di cui posso avere bisogno può stare nel mio ipod? Se tutto posso trovare con google che bisogno c'è di leggere libri? Il problema è un altro e cioè se anche tutto finisse dentro google, rimane sempre il problema di come orientarsi dentro tutto questo oceano di conoscenze. Quale umanità deve formarsi per regolare il mondo infinito dei megabyte e dei microship? Quale ruolo la scuola.

Se riflettiamo con attenzione a questo aspetto, ci accorgiamo che la situazione è molto diffusa e coinvolge tutti i nostri giovani.

Questo fatto chiama in causa un altro elemento importantissimo: il tempo.

Ogni processo di apprendimento se vuole diventare processo formativo ha bisogno di

⁴ Il dio egiziato Teuth - racconta Socrate - inventò i numeri, il calcolo, la geometria, l'astronomia, il gioco della petteia e dei dadi, e anche le lettere (grammata). (274c) Si presentò quindi al faraone Thamus per illustrargli le sue technai. Quando giunse ai grammata, disse: - O re, questa conoscenza (mathema) renderà gli egiziani più sapienti e più dotati di memoria: infatti ho scoperto un pharmakon per la sapienza e la memoria. - E il re rispose: - Espertissimo (technikotate) Theuth, una cosa è esser capaci di mettere al mondo quanto concerne una techne, un'altra saper giudicare quale sarà l'utilità e il danno che comporterà agli utenti; e ora tu, padre delle lettere, hai attribuito loro per benevolenza il contrario del loro vero effetto. Infatti esse produrranno dimenticanza (lethe) nelle anime di chi impara, per mancanza di esercizio della memoria; proprio perché, fidandosi della scrittura, ricorderanno le cose dell'esterno, da segni (typoi) alieni, e non dall'interno, da sé: dunque tu non hai scoperto un pharmakon per la memoria (mneme) ma per il ricordo (hypomnesis). E non offri verità agli allievi, ma una apparenza (doxa) di sapienza; infatti grazie a te, divenuti informati di molte cose senza insegnamento, sembreranno degli eruditi pur essendo per lo più ignoranti; sarà difficile stare insieme con loro (syneinai), perché in opinione di sapienza (doxosophoi) invece che sapienti. - (274e-275a).

⁵ Indagine USA riportata giorni addietro da un articolo pubblicato sul quotidiano "La Repubblica" "Troppi stimoli per il cervello" non ci concentriamo più di Riccardo Stagliano - 26 febbraio 2007.

⁶ Sempre dall'articolo di repubblica: "la penultima copertina dell'edizione americana di Time è dedicata alla neonata "generazione multitasking" che sarebbe "troppo collegata per il suo stesso bene". Sono quei ragazzi da 8 a 18 anni che, da uno studio della Kaiser Family Foundation, "consumando" nel 2005 6,5 ore di media elettronici al giorno è come se ne avessero assorbite 8,5 dal momento che quasi un terzo ne ascolta-vede-gioca almeno due contemporaneamente".

tempo. Il tempo dell'apprendimento deve essere sacro, sospeso, lungo. La scuola elementare questo l'ha capito da molti anni: il tempo pieno, il tempo prolungato. Dove "pieno" e "prolungato" significano che c'è bisogno di più tempo per mettere i ragazzi dentro spazi di apprendimento che sedimentassero formazione, e, per dirla in modo moderno, competenze. E non è stata solo un'esigenza di riparare all'assenza dei genitori, in particolare delle madri, che mancavano durante il giorno per motivi di lavoro. Ma è stato un modo per "riparare" e difendere i ragazzi dalle sollecitazioni esterne pericolose, quelle cioè che mettono a repentaglio la cosa più preziosa che ha l'uomo: la capacità di analisi, di riflessione, di rielaborazione. Per curare la riflessione e farla crescere, c'è bisogno di un esercizio continuo, sospeso in un luogo senza tempo (inteso questo come tempo lineare) e dunque senza cose, attività da fare (nuoto, palestra e quant'altro).

Inoltre la scuola si trova già da qualche decennio nella triste constatazione che il suo tempo di formazione, così come è distribuito (ora di italiano, due di matematica, ecc.), risponde ai problemi di incastro organizzativo del lavoro dei docenti, piuttosto che alle esigenze dell'apprendimento e della formazione dei ragazzi. In questo modo il tempo scuola non si coniuga più con l'esercizio dell'apprendimento. Se negli anni passati funzionava il rapporto scuola-compiti a casa, oggi questo non funziona più. Non solo perché le famiglie sono assenti oppure inadeguate a seguire i figli nello studio, ma soprattutto perché il ragazzo trova contesti di apprendimento più veloci, multipli e soprattutto discostanti nei metodi con quelli richiesti dalla scuola.

L'esigenza di ricercare strategie di risposta a questo stato di cose è in atto da molti anni. Da molti anni troviamo introdotte anche nella normativa scolastica termini quali: la flessibilità oraria, la flessibilità organizzativa, l'autonomia come strumento di risposta alle esigenze dei ragazzi di quel posto specifico, le unità didattiche, le unità di apprendimento (dove il termine "unità" richiama il concetto di "opposto a pluralità", rispetto del tempo di apprendimento del ragazzo). Quest'ultime neo introdotte nel linguaggio pedagogico italiano rimandano al concetto di progettazione di un'unità didattica che ha però al suo interno un grosso spazio di attenzione al processo di apprendimento da parte dei ragazzi. In particolare l'introduzione della progettazione didattica al posto della programmazione didattica ha introdotto una rottura epistemologica dell'insegnamento, attraverso la messa al centro del processo di apprendimento.

Il "progetto" è entrato nelle nostre scuole paradossalmente a ridistribuire un luogo diverso di apprendimento, dove non ci doveva essere più la frammentarietà dettata dall'avvicinarsi delle discipline (un'ora di italiano, un'ora di scienza, due di fisica, ecc.). Le discipline dovevano scomparire per diventare attività (saper fare) attorno alle quali dovevano essere mossi i fili dei contenuti disciplinari, ma dove il ragazzo, posto al centro di questo spazio di apprendimento, doveva riappropriarsi di una cosa fondamentale: la capacità di riflessione, di risoluzione di problemi, di un momento di formazione "vera"⁷. L'area di progetto degli anni novanta introdotta negli istituti tecnici era uno spazio di sperimentazione di un tempo di apprendimento diverso⁸

⁷ F. Tessaro I modelli della progettazione didattica in teorie, processi e metodologie dell'insegnamento.

⁸ L'Area di progetto compare ufficialmente nel progetto Brocca ma viene recepita come attività fondamentale anche negli altri progetti dell'Istruzione Tecnica, come il Progetto Mercurio per il Corso Ragionieri Programmatori, fino a diventare obbligatoria per i nuovi curricula passati in ordinamento (Industriali e IGEA RENATA PAOLA DAMERI - GENZIANELLA FORESTI "L'area di progetto" una guida per

dall'ordinario in cui si privilegia l'istruire (da *instruere*: mettere dentro) attento alla qualità e alla quantità dei contenuti da trasmettere agli allievi. **Perciò il progetto non è tanto, o meglio non è solo, la pianificazione strutturata di un'attività formativa attenta ai bisogni e ai risultati dei suoi destinatari, quanto la riappropriazione di uno spazio temporale dedicato all'apprendimento vero e cioè alla formazione.** Le scuole non hanno capito molto questo passaggio, perciò nella maggioranza dei casi i progetti sono stati collocati nell'arco di un tempo orario lineare (prima la mattina delle discipline, poi i pomeriggi dei progetti), ripetendo paradossalmente il meccanismo dell'accavallamento delle informazioni e collocandosi nel circuito dell'attenzione parziale continua" costringendo i ragazzi a risposte anch'esse immediate e dunque non frutto di un apprendimento dilatato e profondo. Di conseguenza la scuola dei progettifici non è riuscita a creare spazi di apprendimento alternativo e innovativi rispetto all'ordinario.

Il progetto è uno strumento che deve riportare i ragazzi in una dimensione temporale più profonda in cui si possono sciogliere i nodi di incastro che rendono difficile la comprensione vera dei contenuti, la loro rielaborazione e soprattutto la loro trasformazione in competenze e cioè in formazione vera: "fidandosi della scrittura, ricorderanno le cose dell'esterno, da segni (typoi) alieni, e non dall'interno, da sé".

gli insegnanti). L'Area di Progetto (AdP) è una delle più evidenti innovazioni introdotta nel quadro orario e nella programmazione didattica dei programmi in ordinamento avviati negli Istituti Tecnici dal DM del 9 marzo 1994 e diventata obbligatoria a partire dall'anno scolastico 1994/95. L'AdP costituisce una "zona orario" da ricavare dal monte ore previsto per le discipline di curriculum e da destinare all'attuazione di progetti multidisciplinari.

5. Il sapersi presentare - di Alberto Alberti

Intitoliamo così questo paragrafo che inizialmente doveva essere riferito all'autovalutazione. In verità, quello che abbiamo riscontrato come un elemento di criticità nell'analisi della documentazione non riguarda tanto la capacità di giudizio critico delle scuole sul proprio operato, quanto la capacità di operare scelte funzionali a una buona ed efficace presentazione del prodotto.

Anzi, se facciamo riferimento ai materiali inviati, considerandoli singolarmente, ognuno staccato dagli altri, è facile capire che dietro ciascuno di essi ci sono scelte sia estetiche che sostanziali, criteri di giudizio e parametri di valutazione. La qualità dei messaggi incorporata nell'oggetto e la bontà formale con cui si presenta sono indubbiamente frutto di successive selezioni e autovalutazioni. Potremmo perciò giungere facilmente alla conclusione che le scuole hanno consapevolezza di ciò che fanno, sanno valutarsi.

Ma abbiamo visto che quando si tratta di documentare un percorso articolato e ricco di implicazioni formative, le scuole non scelgono, non costruiscono mappe valoriali, non mettono in rilievo quei pochi elementi che catturano istantaneamente l'attenzione dell'osservatore. Offrono tutto quello che hanno come in una foto d'insieme che non abbia primi piani. Insomma, come abbiamo detto, procedono per accumuli e inventari (supra, "I cambiamenti dentro la scuola", di Alberti).

Mancano, per dirla con Gardner⁹, disciplina e sintesi, ovvero le prime due delle cinque qualità della mente che, secondo lo studioso, servono per sopravvivere nel 21^{mo} secolo. La mente "disciplinata" sa organizzare i vari input che riceve, indirizzarli e metterli in pratica nella maniera a sé più favorevole. La mente "sintetica" sa cogliere, in una marea di input, quelli che sono essenziali e più utili; sa selezionarli e ordinarli in scale d'importanza, applica criteri ordinatori e gerarchie. Anche se non siamo qui a descrivere il funzionamento della mente dei singoli, ma a osservare il comportamento di soggetti collettivi come sono le scuole, queste due regole possono rivelarsi utili.

Si tratta di avviare una riflessione collettiva sulle finalità degli interventi del PON e sul modo migliore di rapportare i prodotti a quelle finalità. È importante avere sempre presenti i motivi ispiratori degli interventi che facciamo, che non sono diretti a costruire un prodotto "bello" ma a far sì che tutti gli alunni pervengano ad apprendimenti di qualità.

Non serve molto sapere, per esempio, che in un determinato territorio la tradizione culturale è stata valorizzata e riproposta in forme più consone alla sensibilità moderna, o che, per fare un altro esempio, sono state fatte ricerche raffinate in campo artistico, archeologico, economico, ecc. Se le ragioni del nostro lavoro sono dettate dalla prevenzione della dispersione scolastica, i criteri di giudizio da usare debbono essere tali da rappresentare in modo sintetico ed efficace i risultati raggiunti in questo campo.

Il momento della presentazione del lavoro svolto diventa, *deve diventare*, un'occasione per ricapitolare e mettere sotto controllo tutto il processo, dalle sue origini alla sua conclusione.

Il problema che a questo punto si pone è di studiare le forme, i tempi e le metodologie per avviare una riflessione collettiva su tali problematiche.

⁹ Ci riferiamo all'ultimo libro di H. Gardner *Five minds for the future*, non ancora tradotto in Italia, ma già presentato dalla stampa specializzata e no. Ricordiamo per completezza che gli altri "must" sono: creatività, rispetto ed etica.

6. La formazione dei docenti - di Guido Benvenuto

I progetti PON, si è detto ampiamente, nascono con il preciso intento di contrastare la dispersione scolastica nelle sue diverse forme e connotazioni più specifiche. Ogni istituzione scolastica ha, in larga autonomia, il compito di individuare e monitorare il fenomeno della dispersione scolastica e di porre al centro dei propri progetti ed interventi educativi e di istruzione quelli più idonei e funzionali per contrastare le diverse facce della dispersione.

Centrale risulta quindi essere il ruolo, la funzione dei docenti. Senza la loro opera di promozione, diffusione, valorizzazione, attivazione didattica, collegialità, responsabilità educativa, gestione e riflessione in corso d'opera e successivamente ai progetti, ben poca cosa si potrebbe sviluppare. Tale centralità ha fatto sì che in questi anni sempre più attenzione sia stata riposta nella progettazione PON sulla valorizzazione della funzione docente, toccando sia il versante formativo sia quello organizzativo.

Non si può difatti pensare di contrastare la dispersione scolastica, senza una precisa preparazione, concertazione e attivazione da parte dei docenti. Si tratta quindi di puntare sulle responsabilità e competenze professionali dei docenti per attivare processi didattici e progettuali che sappiano mediare apprendimenti significativi, per sviluppare piani motivazionali e prospettive cognitive tali da portare gli studenti a sentirsi protagonisti attivi della loro formazione intellettuale e socio-emotiva.

Ecco il compito principale dei docenti nella didattica ordinaria e ancor più nella progettazione PON: accompagnare stimoli di ordine motivazionale con quelli di ordine cognitivo. Costruire contesti di apprendimento che sappiano ri-motivare alla scuola quegli studenti che per diversi motivi si sono "allontanati" dall'apprendimento, per fornire un'opportunità diversa per riappropriarsi di quei saperi che difficilmente potrebbero raggiungere altrimenti. Si tratta quindi di far raggiungere una "significativa ricaduta sul profitto" collegando la spinta motivazionale allo studio intelligente dei "contenuti", alla formazione di abilità di base e di competenze disciplinari.

La formazione dei docenti diventa allora quello spazio, quella dimensione necessaria per preparare didattiche che portino all'integrazione tra sapere disciplinare, scolastico, con quello sviluppabile nei progetti, e quindi in un tempo extrascolastico. Il curriculum (formativo) scolastico, attraverso i progetti PON si dilata, proponendo l'integrazione tra saperi vissuti nella scuola della mattina e in quella del pomeriggio, che più facilmente può agganciarsi ai campi di esperienza vicini agli interessi personali e alle forme di espressione nella vita extrascolastica. Lo sport, le attività artistiche, pittoriche, visive e rappresentative, le nuove tecnologie, musicali, informatiche e legate alle professioni classiche o emergenti, i percorsi per valorizzare le risorse ambientali ed umane nel territorio, le forme associative sono solo pre-testi per attivare quell'integrazione tra motivazione e sviluppo intellettuale che l'individuo necessita per una equilibrata crescita individuale e sociale. Ma per far ciò si richiede alla scuola e quindi ai docenti di agire con piani progettuali mirati, di trasformarsi maggiormente in comunità di apprendimento, di puntare all'apprendimento significativo per mezzo dei programmi.

I progetti di prevenzione e intervento sulla dispersione scolastica previsti dalla Misura 3, Azione 3.1 oltre a riguardare direttamente gli studenti difficili o in difficoltà per migliorarne il profitto e il rapporto con la scuola, sono un potente strumento per la riflessione e la formazione dei docenti e della scuola che interviene. Ed è proprio la riflessione sugli interventi didatti-

co-progettuali da attivare che invita e promuove la formazione dei docenti in servizio. I singoli docenti, con contributi individuali o con un lavoro d'*équipe*, allestiscono progetti motivanti e stimolanti per i ragazzi e al contempo riconsiderano le proprie didattiche in vista di obiettivi condivisi e socialmente indicati come prioritari.

La formazione dei docenti è quindi lo spazio di progettazione e riflessione necessario per riflettere sulla tipologia di utenza, dei destinatari e sulla tipologia dei progetti antidispersione da allestire.

I progetti, come vestiti su misura, devono "calzare" le diverse dimensioni della dispersione: a) studenti che rallentamento nei percorsi di studio (ritiri, bocciature); b) che cambiano il percorso senza riorientamento (passaggi tra canali formativi, passerelle) e quindi fuoriescono dai percorsi di istruzione (scuola e formazione); c) che non raggiungono gli standard di apprendimento (debiti, bassi livelli di competenze); d) che manifestano una difficile o una mancata socializzazione nel contesto scolastico. Solo in questo modo si potrà sortire un qualche effetto positivo sulle diverse sfaccettature della dispersione scolastica.

Il compito dell'insegnante e dell'*équipe* docente è allora quello di leggere il progetto con gli strumenti della disciplina insegnata, per individuare quelle caratteristiche e quegli elementi che possono costituire un contributo per il proprio insegnamento curricolare e, una volta individuati, studiare il modo di renderli evidenti, valorizzarli e finalizzarli al successo formativo. Analoga attenzione va rivolta agli atteggiamenti degli allievi impegnati nelle attività del progetto, direttamente o indirettamente riconducibili allo studio curricolare, allo scopo di arrivare a rimuovere eventuali ostacoli, anche affettivi, che a volte costituiscono barriere o filtri all'apprendimento.

La rilevazione dei bisogni specifici e della fenomenologia della dispersione è attività quindi centrale della scuole e dei docenti che sanno registrare sia le esigenze soggettive (i bisogni formativi impliciti ed espliciti e gli interessi degli allievi; le competenze, la cultura e la sensibilità dei docenti) sia alcune dimensioni oggettive (il contesto in cui si opera, l'esperienza del mondo circostante, le caratteristiche naturali e culturali del territorio). Ma per fare ciò i docenti e le diverse strutture formative hanno bisogno di strumenti, piani di lavoro e di organizzare progetti finalizzati al recupero, integrazione e valorizzazione delle risorse.

Il lavoro di analisi del contesto, delle problematiche e delle eventuali forme di svantaggio degli studenti è centrale per qualsiasi didattica contestualizzata e finalizzata a specifiche esigenze. Per mettere mano alle differenti difficoltà di percorso che gli allievi possono incontrare si rende indispensabile l'allestimento di contesti didattici laboratoriali che permettano di formare e migliorare le competenze di ordine cognitivo e metacognitivo, da definire in termini di obiettivi per le diverse aree disciplinari che compongono il curriculum scolastico.

Un corso di formazione rappresenta anche un'occasione di cambiamento all'interno di un'organizzazione scolastica, a condizione che "i messaggi formativi" vengano percepiti dai destinatari non solo come proposte su cui riflettere, ma come impegno a sperimentare ipotesi formative e modificare i risultati mediante un processo di miglioramento continuo.

6.1 Caratteristiche generali della formazione

La formazione dovrà essere di tipo contestuale, accompagnare l'analisi del progetto e la riflessione sulle sue modalità di sviluppo. Essa potrà prevedere la presenza di esperti in funzio-

ne delle esigenze del progetto e delle necessità di approfondimento dei docenti, e forme di "autoformazione" da realizzarsi attraverso momenti di riflessione comune, sin dalla fase di individuazione dell'idea progetto, e periodicamente durante la riflessione comune sull'esperienza in atto.

Il percorso di formazione per sostenere lo sviluppo del focus/tema del progetto in modo significativo rispetto al curricolo, alle caratteristiche evolutive dell'allievo o all'interesse dei docenti e autentico (connesso alla realtà del gruppo o del territorio) e per favorire l'integrazione funzionale tra le didattiche curricolari e le azioni di progetto dovrà porre attenzione a:

- **Aspetti comunicativi e relazionali**
 - sapersi "decentrare" per rendersi disponibile all'ascolto;
 - decostruire stereotipi e preassunzioni;
 - accettare e valorizzare punti di vista diversi;
 - costruire un linguaggio comune;
 - gestire la discussione.

- **Aspetti didattico-formativi**
 - integrare punti di vista disciplinari diversi;
 - individuare metodologie e tecniche relazionali e didattiche innovative, che permettano di valorizzare i diversi stili di apprendimento e le competenze non formali o non scolastiche, legate alla vita quotidiana dello studente;
 - progettare indagini;
 - acquisire l'abitudine all'uso di fonti, alla ricerca e alla selezione di informazioni (indicazioni di carattere bibliografico, siti, ecc.);
 - usare una molteplicità di linguaggi diversi.

- **Aspetti metacognitivi**
 - attivare piani di riflessione sui processi mentali (capacità della mente di riflettere su se stessa, sulle operazioni che compie e sulla capacità di governarle);
 - esercitare la capacità di analisi, anche in via pragmatica (per es., attraverso l'osservazione di casi concreti), sulle diverse forme di intelligenza che vengono attivate anche nell'esperienza quotidiana;
 - sviluppare la consapevolezza che spesso il successo scolastico non dipende dalla quantità di conoscenze di base possedute ma dalla loro organizzazione e utilizzo (da come vengono organizzate e governate).

6.2 Articolazione del corso

Il corso di formazione dovrà prevedere un'articolazione tale da permettere il raggiungimento di differenti obiettivi. Di seguito si illustra una proposta di articolazione già indicata per lo sviluppo dei PON 3.2 (cfr. *Orientamenti per la Formazione dei docenti nelle iniziative contro la dispersione scolastica*).

1ª fase: Condivisione del Progetto da parte del Consiglio di Classe o Gruppo di Progetto scuola

- a. passare dalle indicazioni generali del progetto alle linee di intervento operativo, con eventuale ridefinizione degli obiettivi e delle strategie;
- b. mettere a punto un piano (criteri e strumenti) per la valutazione delle diverse dimensioni dell'apprendimento (metacognitive, cognitive, motivazionali) e dell'insegnamento (metodologie e strategie) sviluppate nel progetto;
- c. concordare le modalità per la documentazione di prodotti e processi;
- d. individuare e riflettere sulle azioni e modalità di "lancio" del progetto, tenendo conto delle concomitanti azioni e progetti sulla dispersione nella scuola (accoglienza, orientamento, sportelli, ...).

2ª fase: Rilevazione e analisi delle competenze in ingresso

- a. individuare o acquisire indicatori per la valutazione dei risultati attesi;
- b. individuare strumenti (di scuola o nazionali) capaci di fornire informazioni sui livelli delle competenze coinvolte nelle attività progettate (vedi, ad esempio, risultati e rilevazioni recenti dei Progetti Pilota dell'INVALSI e dell'indagine sulla valutazione dei quindicenni effettuata da OCSE-PISA);
- c. riflettere sui risultati e sulle procedure di rilevazione;
- d. prevedere o riflettere sulla costruzione ex-novo di strumenti.

3ª fase (con esperti di area linguistico-espressiva e scientifico-matematica o formazione per gruppi di lavoro, ripartiti secondo esigenze progettuali) – Riflessioni sulle competenze di area disciplinare e metodologiche

- a. riflettere su
 - specificità degli approcci disciplinari;
 - metodologie didattiche e valutative adottate o da adottare;
 - materiali predisposti dai docenti;
 - prodotti realizzati dagli studenti via via che si sviluppa il progetto;
 - apprendimenti e processi cognitivi attivati dal progetto;
 - simulare attività didattiche.

4ª fase – Valutazione

- a. valutare gli esiti del progetto in relazione a
 - impatto sul curriculum (analisi delle frequenze nel progetto rispetto a quelle scolastiche, insufficienze quadrimestrali o finali, debiti formativi, ecc.);
 - cambio nelle metodologie didattiche;
 - cooperazione a livello di Consiglio di Classe;
- b. analizzare i dati degli studenti relativamente a
 - valutazione del progetto (descrizione di singoli eventi);
 - autovalutazione (crescita di competenze e sviluppo di motivazioni).

5ª fase – Documentazione e disseminazione dell'esperienza

- a. mettere a punto strumenti per la condivisione collegiale dell'esperienza progettuale;
- b. organizzare la documentazione prodotta in funzione del trasferimento delle pratiche;
- c. elaborazione di prospettive di prosecuzione.

7. Il coinvolgimento dei genitori - di Marcella De Donato

Il coinvolgimento dei genitori nei progetti del Programma Operativo Nazionale ha rappresentato un elemento di grande originalità, rispetto al ruolo tradizionale che la famiglia ha svolto, nel nostro paese, nella collaborazione con la scuola. Si desidera ribadire che ci sono in alcuni contesti e in alcune scuole esperienze feconde e straordinarie, ma sono l'eccezione. Nella maggioranza dei casi la partecipazione dei genitori alle attività della scuola è stata, si potrebbe dire, ancillare (preparare i vestiti per una recita, accompagnare i ragazzi in gita, collaborare ad una iniziativa), ma nulla di più.

Per la verità alla nascita di quella che può essere considerata la madre di tutte le "educazioni", il Progetto di Educazione alla Salute, intorno agli anni '90, prevedeva un percorso per la formazione dei genitori, che portava un po' il segno dei moduli per i genitori del progetto 3.1. Ma lo stile che contrassegnava sia l'istituzione che organizzava sia i genitori che si proponevano per la partecipazione, era una leggera diffidenza e una sorta di scetticismo circa l'effetto positivo che tali interventi avrebbero potuto avere sui ragazzi e sul loro modo di porsi nei confronti della scuola. Si trattavano argomenti neutri, l'educazione alimentare, l'educazione stradale e così via e si faceva un po' di fatica a mantenere in vita il gruppo così come si era costituito all'inizio.

Allora quali sono i fattori che – invece – determinano il "successo" dei moduli dei genitori del progetto comunitario? In larga misura sono stati già analizzati nelle pagine precedenti, ma si desidera tornare su alcuni punti per poter delineare, nella futura programmazione, interventi già collaudati in uno spettro più ampio di contesti e di situazioni.

Le ragioni che ci fanno augurare un ampliamento dell'intervento anche in altri ambiti dei progetti comunitari affondano le radici in alcune convinzioni maturate durante la presente indagine:

- Il fatto che i genitori si percepiscano come soggetti sociali in grado di unirsi per il raggiungimento di un obiettivo: il potenziamento dei servizi della scuola, la restituzione di un'area da destinare a verde pubblico, o altro. Diventare interlocutori, sentirsi cittadini.
- La "scoperta" della scuola come istituzione attenta ai bisogni dei ragazzi, innanzi tutto, ma anche degli altri soggetti coinvolti.
- Il camminare parallelamente ai propri figli e capire le difficoltà e al tempo stesso percepire le proprie capacità e quelle dei figli.
- Il piacere di ritornare ad apprendere, riscoprire antichi mestieri, scoprire il piacere di scrivere e di comunicare, avvicinarsi all'uso del computer.

Ma la sorpresa maggiore è stata quella di ritrovare gli stessi elementi di riflessione, gli stessi atteggiamenti, la stessa modalità di approccio alle attività formative nei genitori di tutte le aree sociali e geografiche nelle quali è stato sperimentato il progetto. Nei genitori abitanti di un'isola, nei genitori delle periferie urbane, in quelli dei piccoli centri rurali.

Si pensa di poter formulare un'ipotesi: il bisogno di integrazione sociale, quello di istituire corretti rapporti con le istituzioni, quello di riformulare la rete degli affetti e delle relazioni familiari e amicali, il bisogno di formazione sono tutti bisogni sociali e non individuali, bisogni che nascono all'interno della società e che investono i cittadini e le cittadine che si incontrano nei progetti 3.1 di aree tanto diverse.

È pertanto auspicabile che un progetto con un format così indovinato, così calzato sulle persone e che ha dato risultati così positivi possa essere confermato e esteso ad altri progetti. Intanto ci si augura che gli investimenti sul primo ciclo di istruzione siano meno timidi e che si tenga conto dei progressi che hanno compiuto le scuole di base nel cimentarsi con le procedure complesse dei Fondi comunitari.

Certo, la fascia d'età dei giovani delle scuole del primo ciclo di istruzione sembra – a prima vista – essere la più congeniale, perché ancora è saldo il patto di solidarietà tra figli e genitori. Ma un argomento valido potrebbe essere quello di confermare e sostenere lo scambio tra genitori e figli proprio nel momento in cui questo patto si incrina e i giovani iniziano a “prendere le distanze” dai genitori. Si potrebbe quindi estendere l'intervento sulle famiglie a tutti i progetti destinati ai giovani del biennio. Così pure sarebbe utile investire di più sulle famiglie nei progetti di rete della attuale Azione 3.2b.

Ma in tema di Pari Opportunità, non sarebbe utile coinvolgere, ad esempio, le mamme nei progetti destinati alle ragazze? Le ragazze, si dice, sono brave, sono mature, ma perché ci sono 97 rettori maschi di Università e 3 rettoressi femmine? È solo uno degli esempi! Non sarà anche una filosofia sommersa delle madri che, nel tentativo di tutelare le figlie dalle delusioni, le inducono man mano che passa il tempo a rifluire verso lidi meno tempestosi?

E se si ipotizzassero percorsi di formazione congiunti (dei genitori e ragazzi, sia pure per un segmento del progetto) nei quali i giovani e le giovani svolgessero il ruolo di tutor dei padri e delle madri? Percorsi di informatica o di esplorazione ambientale o ancora di educazione stradale e – perché no? – di musica? Forse sono solo fantasie, ma occorre ricercare strade per ricomporre armonie interrotte e rinforzare ruoli.

In una società che mostra segni di fragilità nella convivenza civile e nelle relazioni interpersonali, che le istituzioni che governano la scuola italiana si occupino dei rapporti scuola-famiglia per rafforzare e sostenere gli obiettivi formativi dei giovani e delle giovani, è cosa assai apprezzabile.

Allegato 1

Completamento di programmazione Misura 3 - Azione 3.1

Prevenzione e recupero della dispersione scolastica di alunni della scuola di base nelle aree a massimo rischio di esclusione culturale e sociale

▪ Obiettivi operativi

Prevenzione e recupero della dispersione degli alunni, prevalentemente della scuola di base, appartenenti alle fasce a massimo rischio di esclusione culturale e sociale.

▪ Aree prioritarie di intervento

- aree urbane degradate, ad alto tasso di devianza e criminalità giovanile;
- aree periferiche (montane, rurali, isolate, ecc.) contraddistinte da limitate opportunità culturali, formative e sociali;
- aree contraddistinte da fenomeni massicci di immigrazione (antica e recente) con problemi specifici di subalternità e emarginazione linguistica, sociale e culturale;
- aree naturali a particolare rischio di degrado ambientale, nell'ottica del rafforzamento della coesione sociale delle comunità ivi esistenti.

Le specifiche localizzazioni verranno determinate in fase di programmazione preliminare attraverso opportune intese con le istanze territoriali (e nel quadro della ripartizione di massima delle risorse per regioni stabilita nel PON).

▪ Caratteristiche dell'azione

L'Azione prevede l'elaborazione di itinerari di individuazione e recupero degli svantaggi, di promozione delle capacità e di orientamento, rivolti a gruppi di alunni in situazioni scolastiche di particolare disagio, a sostegno delle attività curricolari di formazione e di lotta alla dispersione.

▪ È caratterizzata da:

- modularità degli interventi e apporto di esperti esterni;
- coinvolgimento operativo e motivazionale del contesto familiare;
- centralità dell'obiettivo orientamento, anche per la prosecuzione eventuale in altri percorsi formativi;
- criteri di priorità e di localizzazione specifica determinati d'intesa con le istituzioni territoriali e in collaborazione con le istanze locali dei Ministeri degli Affari Sociali, dell'Interno e delle Pari Opportunità, dell'Ambiente e del territorio.

Ogni modulo coinvolge non meno di 15 alunni, reclutati in base a:

- omogeneità di livelli scolastici e/o formativi (senza specifico riferimento al gruppo classe)

- adesione individuale ai contenuti progettuali proposti.

Ogni intervento si attua entro l'arco di un anno solare, anche eventualmente nei periodi di vacanza scolastica e consta di tre moduli rivolti agli alunni, di cui uno riferito alle problematiche ambientali.

Per ogni intervento rivolto agli alunni dovrà essere realizzato un modulo specifico rivolto ai genitori degli alunni coinvolti, mirante all'integrazione socioculturale e all'orientamento rispetto al completamento dei percorsi scolastici, come supporto alla promozione di atteggiamenti positivi nei confronti della scuola e dell'istruzione.

Nell'Azione possono essere previste,

- come attività rivolte a persone :

- diagnosi individualizzata degli alunni in ingresso e sostegno alla ridefinizione delle mappe cognitive in connessione agli obiettivi individuati e alle esperienze specifiche dei soggetti, anche in rapporto ai contesti familiari e ambientali;
- percorsi articolati anche attraverso modalità (educazione emotiva, musica, sport ecc.) e tempi (extrascuola e vacanze) non istituzionali, con valenza prevalentemente laboratoriale e con eventuali incentivazioni mirate (mense, trasporti, percorsi ed esperienze in contesti diversi da quelli scolastici, ecc.). Sarà correlata a tali percorsi anche la sperimentazione di specifiche modalità innovative di valutazione dell'apprendimento e di certificazione dei crediti;
- counselling personalizzato, per l'orientamento alla scelta dei percorsi post-obbligo;

- come attività rivolte al sistema

- attività preliminari di preparazione specifica per i docenti coinvolti, sia individualmente che come consigli di classe/interclasse;
- attività di monitoraggio e valutazione.

- come misure di accompagnamento:

- attività specifiche di sensibilizzazione, orientamento e integrazione socio-culturale dei genitori, come supporto alla promozione di atteggiamenti positivi nei confronti della scuola e dell'istruzione;
- spese dirette a favorire la partecipazione anche di persone non autonome; (La richiesta di tale spesa deve essere accompagnata da uno specifico progetto didattico di inserimento da cui risultino chiaramente le azioni previste per facilitare l'accesso e la partecipazione all'intervento, in relazione alla tipologia di handicap. I Nuclei di valutazione attivati presso le strutture periferiche avranno la responsabilità di valicare le proposte delle istituzioni scolastiche);
- incentivi ai genitori per la partecipazione alle attività formative;
- servizi di mensa, assistenza bambini, ecc., anche in favore della promozione di pari opportunità nella partecipazione dei genitori;
- iniziative di sensibilizzazione, informazione e pubblicità.

▪ Modalità di attuazione

In ogni istituto attuatore si costituisce un gruppo operativo di progetto, presieduto dal Capo di Istituto o da un suo delegato, composto da un rappresentante del Consiglio di Circolo/Istituto, da un rappresentante del Collegio Docenti e dal responsabile amministrativo. Partecipano al gruppo operativo di progetto, di volta in volta, gli esperti esterni e i docenti

coordinatori/tutor dei singoli moduli coinvolti, nonché, ove ritenuto opportuno, anche i docenti dei consigli di classe/interclasse interessati.

Possono essere invitati a partecipare altresì, a titolo della loro funzione, rappresentanti delle istituzioni e delle strutture del territorio.

Il gruppo operativo di progetto cura in particolare – oltre agli adempimenti organizzativi e gestionali generali inerenti l'Azione – il coordinamento delle interazioni e delle ricadute fra i percorsi dei moduli e quelli curricolari. Inoltre il gruppo curerà:

- la definizione delle modalità di attuazione verifica e valutazione,
- iniziative di promozione del raccordo con il territorio e col contesto socioculturale,
- la pubblicizzazione e diffusione degli interventi sul territorio,
- l'utilizzazione delle strutture (centri di sostegno per la prevenzione e il contenimento della dispersione scolastica) già attivate nell'ambito del P.O. 940025 I 1 o che saranno attivate nel corso del PON 2000-2006.

• Moduli per gli alunni

Ogni intervento per gli alunni prevede tre moduli i cui contenuti possono essere di volta in volta autonomamente definiti, purché vengano rispettati gli obiettivi e le metodologie del progetto, all'interno di alcune linee di percorso strettamente connesse al quadro di esperienze e agli interessi individuali degli alunni stessi. I contenuti di ogni modulo possono anche richiamarsi ad un quadro di indirizzi progettuali preliminarmente offerti, che comunque comportano sempre uno specifico adattamento alle esigenze e alle richieste degli utenti.

I contenuti dei moduli, oltre al percorso ambientale/ecologico-naturalistico (ambiente fisico, ambiente culturale, ambiente storico, ecc.), possono essere, a titolo di esempio:

- tecnologico (nuove tecnologie didattiche, multimedialità, produzioni e merceologie, ecc.);
- psicomotorio e/o espressivo (gioco, sport, musica, teatro, ecc.);
- orientativo;
- socio-relazionale (della cultura antropologica, delle relazioni sociali, della cittadinanza, della legalità, dei servizi, ecc.).

Ogni modulo prevede la presenza di almeno un esperto esterno e di almeno un docente interno con funzioni di tutor.

Ogni modulo prevede incontri – con frequenza consigliata di due per settimana – comprendenti obbligatoriamente 1 ora per la mensa. Il tempo mensa non concorre al monte di 60 ore che costituisce ogni modulo, e prevede la presenza di un docente (preferibilmente di una delle classi di appartenenza degli alunni).

I moduli garantiscono, in linea generale:

- un insegnamento aggiuntivo/rafforzativo e "attraente";
- l'individualizzazione dei percorsi e la flessibilità delle scelte;
- la valenza orientativa degli interventi e la loro ricaduta effettiva sul curricolo;
- la promozione dell'autovalutazione.

Essi, pertanto, vengono avviati a seguito di:

- una specifica assunzione di responsabilità nell'orientamento complessivo del curricolo da parte degli organi collegiali della scuola che dovranno preliminarmente prevedere, al momento dell'adesione al progetto:

- 1) l'approvazione del progetto da parte del Collegio dei docenti e il suo inserimento nel POF, anche attraverso la determinazione delle modalità di utilizzazione in tale quadro

delle flessibilità previste dalle norme sull'autonomia (cfr. DPR 8.3.99 n.275; D.M.19.7.99 n.179; e successive modificazioni);

- 2) l'approvazione del progetto da parte del Consiglio d'Istituto, in particolar modo per quanto riguarda gli aspetti organizzativi e gestionali, sempre nel quadro delle flessibilità previste dalle norme sull'autonomia scolastica;
- 3) l'approvazione del progetto e l'impegno a trasferirne i risultati nelle valutazioni curricolari degli alunni partecipanti, da parte dei Consigli di classe/interclasse coinvolti.

- costituzione del gruppo operativo di progetto e prima elaborazione dell'idea di progetto;
 - attività preliminari di preparazione specifica per i docenti finalizzate alla diagnosi individualizzata degli alunni in ingresso e al sostegno alla ridefinizione delle mappe cognitive.

I moduli si potranno svolgere – in linea generale – secondo le seguenti fasi:

- *Progettazione operativa*

- identificazione ed esplicitazione dei bisogni e degli obiettivi operativi;
- definizione dei contenuti e delle metodologie;
- organizzazione dei percorsi e previsione delle interazioni con il curricolo;
- predisposizione della gestione in termini di tempi, strumenti, personale, risorse, ecc.;
- presentazione del progetto ai Consigli di classe coinvolti e definizione degli impegni da parte dei docenti.

- *Realizzazione del progetto e delle ricadute sui percorsi curricolari*

- diagnosi individualizzata degli alunni;
- tre moduli, ciascuno di circa 60 h. extracurricolari per gli alunni, da affidare ad esperti esterni (60h.) e a tutor didattici (60 h.);
- incentivazione degli alunni attraverso la fornitura di un servizio mensa fra l'orario curricolare della scuola e quello extracurricolare del modulo;
- organizzazione e attuazione individualizzata delle ricadute sui percorsi curricolari da realizzarsi – da parte dei docenti dei Consigli di classe o interclasse coinvolti – in almeno quattro momenti al di fuori dell'orario di servizio (circa 180 ore complessive da suddividere tra i docenti) in collegamento con i tutor dei moduli e con esperti specifici di contenuti, metodologie, valutazione, certificazione, ecc. I quattro momenti corrispondono a: organizzazione delle ricadute (ex ante), suivi dei percorsi extracurricolari (2 momenti), verifica e valutazione (finale).

- *Prodotto*

- presentazione dei prodotti del modulo;
- valutazione e certificazione dei risultati specifici del modulo extracurricolare;
- esplicitazione e formalizzazione degli esiti nel curricolo sia per la prosecuzione nel percorso scolastico intrapreso che per l'acquisizione di crediti per l'eventuale passaggio ad altro tipo di formazione scolastica o professionale (obbligo formativo).

• **Moduli genitori**

Gli interventi per i genitori degli alunni coinvolti nell'intervento prevedono momenti formativi che possono essere di volta in volta autonomamente definiti, purché vengano rispettati gli obiettivi e le metodologie del progetto.

A puro titolo di esempio si indicano alcune linee di contenuto che possono essere variamente e liberamente combinate nei singoli moduli attuati:

- temi "paralleli" a quelli prescelti per i moduli per gli alunni;

- linee di sensibilizzazione e preformazione orientate alla gestione consapevole delle funzioni di socializzazione scuola-famiglia (custodia e vigilanza dei bambini; tutoraggio di buon vicinato e l'orario scolastico, ecc.);
- conoscenza dei soggetti istituzionali che operano nel territorio, dei servizi offerti, delle "carte dei servizi", dei diritti degli utenti, con particolare riguardo al servizio scuola e all'assistenza all'infanzia/adolescenza, e organizzazione di strutture di servizio (cooperative, ecc.) (cfr.L.216/91 e normative regionali e comunali);
- studio e riconoscimento della realtà socio-culturale del territorio al fine di individuare le situazioni fonte di rischio per i giovani, identificare i problemi, fare ipotesi per affrontarli con sufficiente possibilità di successo, utilizzare tecniche e strumenti idonei alla loro soluzione;
- orientamento alla partecipazione a corsi per il conseguimento dei titoli della scuola dell'obbligo (elementare e/o media), attraverso i corsi per adulti già esistenti, nonché, eventualmente, a corsi di FP o di scuola secondaria superiore.

Laddove se ne presenti la necessità è attivato – per consentire la partecipazione delle madri con problemi di affidamento dei figli – un servizio di assistenza dei bambini presso la scuola attuatrice, onde agevolare la conciliazione tra responsabilità familiari e professionali. Tale servizio sarà affidato a personale qualificato, o a studenti tirocinanti di Istituti di Istruzione Secondaria di II° grado ed in particolare, ove possibile, degli Istituti Tecnici e Professionali per i Servizi Sociali.

Detto personale potrà essere coadiuvato anche dai genitori non direttamente coinvolti nel corso di formazione. Il servizio – di regola della durata di 4 ore – inizierà mezz'ora prima e terminerà mezz'ora dopo gli incontri, al fine di garantire un ordinato svolgimento degli stessi.

▪ Durata interventi

- *progetto alunni*: circa 180 ore + 90, distinte in tre moduli, ciascuno di circa 60 h. di attività corsuale + circa 30 ore di attività di socializzazione (mensa), per almeno 45 alunni;
- *azione di accompagnamento (modulo genitori)*: circa 60 ore di attività corsuale, per partecipante.

▪ Beneficiari finali dell'Azione

Il Ministero della Pubblica Istruzione.

▪ Tipologia dei destinatari dell'Azione

Istituzioni scolastiche di base. Alunni – della scuola di base – che, per caratteristiche individuali, sociali e ambientali, rappresentino nella scuola la fascia di maggior disagio e di massimo rischio di esclusione culturale e sociale. Genitori degli alunni della scuola di base, come soggetti di interventi di socializzazione generale e di orientamento all'istruzione, a supporto dell'acquisizione di atteggiamenti positivi nei confronti della scuola e dei percorsi formativi dei figli.

Allegato 2

Richiesta scheda di documentazione finale



Ministero dell'Istruzione

DIREZIONE GENERALE PER GLI AFFARI INTERNAZIONALI
DELL'ISTRUZIONE SCOLASTICA
UFFICIO V

Prot./INT/4679/5

Roma, 12 giugno 2006

Ai Dirigenti Scolastici delle scuole
realizzatrici dei progetti della Misura 3.1

Oggetto: Programma Operativo Nazionale "La Scuola per lo sviluppo" – 1999 IT 05 1 PO 013.
Misura 3 - Azione 3.1 "Prevenzione e recupero della dispersione scolastica di alunni della scuola di base nelle aree a massimo rischio di esclusione culturale e sociale".

Richiesta scheda di documentazione finale

La Misura 3 azione 3.1 all'interno del Programma Operativo Nazionale "La scuola per lo sviluppo" costituisce un'azione fondamentale, finalizzata a prevenire fenomeni di esclusione sociale di cui la dispersione scolastica rappresenta uno degli elementi dominanti.

Nel corso dei sei anni di realizzazione dei progetti da parte delle scuole di base delle regioni del Mezzogiorno d'Italia, molti sono stati i risultati raggiunti, incisivi e determinanti per contrastare fenomeni di devianza di ogni genere.

Da sottolineare, in particolare, l'egregio lavoro svolto dalle scuole, nei confronti dei genitori che sono stati via via coinvolti nelle diverse attività di sensibilizzazione.

Questo ultimo elemento è risultato vincente per rendere l'intervento progettuale davvero incisivo nella lotta contro la dispersione scolastica e il disagio giovanile.

All'interno delle attività di analisi e di ricerca che questo Ufficio sta realizzando da qualche anno sui progetti relativi alla dispersione scolastica, si comunica che per quanto riguarda i progetti della misura 3.1, si intende avviare un'azione di ricognizione dei lavori svolti e dei risultati raggiunti per conoscere gli elementi di forza di questi progetti e per promuovere eventuali iniziative di disseminazione degli stessi, anche in vista di una nuova programmazione 2007-2013.

A tal fine si invita codesta scuola a voler compilare la scheda di documentazione allegata che rappresenta uno strumento di formalizzazione del lavoro svolto da codesta scuola nell'ambito del progetto relativo alla Misura 3 Azione 3.1.

L'attività di documentazione rappresenta da una parte il tentativo di mettere a disposizione degli altri il proprio vissuto progettuale, dall'altra l'avvio di un metodo di lavoro che favorisca l'uscita da una dimensione approssimativa per acquisire invece un approccio più scientifico all'operato progettuale che si realizza nella scuola.

Infatti l'attività di documentazione è utile per:

- Riflettere sul processo di organizzazione e gestione delle attività
- Raccogliere informazioni sulle varie fasi delle attività
- Far conoscere il lavoro dei progetti ai docenti, alle famiglie, ecc.
- Valutare il processo di lavoro e i risultati ottenuti
- Costruire modelli di buone pratiche
- Rendere trasferibile l'esperienza complessiva ma anche quella dei singoli interventi
- Disseminare.

La nostra scuola, infatti, documenta facilmente e per obbligo legislativo le proprie attività di carattere amministrativo e valutativo, mentre le sue attività didattiche difficilmente vengono documentate.

La documentazione serve, invece, ad acquisire e selezionare informazioni a vantaggio degli utenti e consente, inoltre, di ricostruire un percorso logico del lavoro svolto, di favorire una riflessione critica delle operazioni realizzate e di avviare un'autovalutazione intesa come sviluppo di una consapevolezza sulle azioni, sui prodotti e sugli esiti raggiunti con la realizzazione di progetti.

Per i fini sopra esposti si richiede di compilare la scheda di documentazione allegata in cui riportare le seguenti informazioni:

1. caratteristiche generali del progetto,
2. caratteristiche dei moduli dedicati agli alunni con relativi prodotti realizzati e il loro collegamento con le attività curricolari,
3. caratteristiche del modulo di formazione docenti con particolare attenzione ai risultati ottenuti,
4. caratteristiche del modulo di sensibilizzazione rivolto ai genitori,
5. caratteristiche delle attività di informazione e pubblicizzazione.

Oltre alla scheda di documentazione codesta scuola deve inviare una breve comunicazione di max 2000 battute (1 cartella), in cui raccontare l'esperienza progettuale nei modi che ritiene più comunicativi e nelle forme testuali più consoni al racconto stesso, scegliendo liberamente opinioni e punti di vista dei protagonisti: ragazzi, docenti e genitori, tenendo presente che l'obiettivo finale è quello di far conoscere ciò che è stato realizzato con il progetto a tipologie diverse di destinatari.

La scheda finale dovrà essere elaborata in formato elettronico e spedita a questo Ufficio entro il 15 luglio 2006, a mezzo e-mail, al seguente indirizzo: piera.guglielmi@istruzione.it.

Si comunica inoltre che codesto istituto può inviare anche il prodotto finale del progetto, al seguente indirizzo: Direzione Generale per l'Istruzione scolastica - Ufficio V - Viale Trastevere 76/a - 00153 Roma.

Per ulteriori informazioni potete contattare la Prof.ssa Piera Guglielmi (06.58492470) e il Dr. Stefano Michetti dell'Assistenza tecnica 06.97605798.

Il materiale pervenuto sarà analizzato da un gruppo di lavoro che ne curerà la pubblicazione. Si ringrazia per la collaborazione.

IL DIRIGENTE
F.to Annamaria Leuzzi

Allegato 3

Scheda di documentazione

Prevenzione e recupero della dispersione scolastica di alunni della scuola di base nelle aree a massimo rischio di esclusione culturale e sociale

ISTITUTO	
TIPOLOGIA	
DENOMINAZIONE	
CODICE MECCANOGRAFICO	
INDIRIZZO	
COMUNE	
PROVINCIA	
TELEFONO	
FAX	
E MAIL	

PROGETTO	
TITOLO	
CODICE PROGETTO	
LOGO DEL PROGETTO (inserire un logo/immagine del progetto)	

1. Caratteristiche generali del progetto (max 6 righe)ⁱ

2. Caratteristiche dei moduli dedicati agli alunni (max 5 righe)ⁱⁱ

2.1 Metodologie di lavoro utilizzate nei moduli per gli alunni (max 2 righe)ⁱⁱⁱ

2.2 Prodotti realizzati per ogni modulo (max 3 righe)^{iv}

2.3 Attività di collegamento con il curricolo (max 5 righe)^v

3. Caratteristiche del modulo di formazione docenti (max 5 righe)^{vi}

4. Caratteristiche del modulo di sensibilizzazione dei genitori (max 7 righe)^{vii}

5. Attività di pubblicizzazioneⁱⁱⁱ

ⁱ Indicare i bisogni formativi (le carenze riscontrate) da cui si è partiti; le attività svolte (argomenti e tematiche; modalità di svolgimento) ritenute idonee a colmare tali carenze; i risultati raggiunti (in termini di performance realizzate e/o in termini di competenze acquisite); quanta (o quale) parte di tali risultati si ritiene spendibile in altre sedi (nella scuola o sul lavoro).

ⁱⁱ Descrivere quali e quanti moduli sono stati attivati, quanti ragazzi sono stati coinvolti, quali tutor e quali esperti hanno lavorato.

ⁱⁱⁱ Descrivere il tipo di metodologia utilizzata, le differenze con quella dell'insegnamento curricolare e gli effetti prodotti.

^{iv} Per ogni modulo: tipologie dei prodotti (cartacei, digitali, multimediali, ecc.) e loro rispettivo numero; argomenti presentati; iniziative di diffusione

^v Descrivere come e quando sono state realizzate attività di collegamento con il curricolo e se esse sono state formalizzate (allegare esempio) Dire se avvenuto attraverso il coinvolgimento dei docenti di classe (numero dei docenti coinvolti e discipline interessate) o se è avvenuto attraverso "pacchetti" didattici (argomenti e attività riconducibili alle discipline del curricolo; abilità trasversali trasferibili, ecc.).

^{vi} Descrivere in modo sintetico il modulo di formazione docenti: quali esperti hanno lavorato, cosa è stato fatto, quali sono i risultati ottenuti.

^{vii} Descrivere in modo sintetico il modulo di sensibilizzazione dei genitori: cosa è stato fatto, quali esperti e tutor hanno seguito il modulo, quanti e quali genitori hanno frequentato, risultati raggiunti (se sono rientrati a scuola e/o hanno trovato lavoro).

^{viii} Descrivere quali attività di informazione e pubblicizzazione del progetto sono state realizzate.

